



Martha Josefina Franco García*

Experiencias del nepantla. Pensando la educación migrante

RESUMEN

Las experiencias escolares de quienes se desplazan entre países son resultado de programas educativos que los integran a la sociedad de acogida. Así, sus vivencias, conocimientos previos y lengua se relegan. Ante ello, nos interesa identificar los procesos de aprendizaje de adolescentes y jóvenes que migran entre México y Estados Unidos y presentar el nepantla, como línea de fuga que potencia la formación reflexiva entre culturas. Empleamos como método la etnografía y como entramado teórico situamos el nepantla (Anzaldúa, 2016) en la pedagogía de la liberación (Freire, 1982, 2012) y el aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 2017). Entre los hallazgos encontramos que migrar trastoca referentes orientadores, no obstante, los sujetos recuperan saberes significativos que inciden en sus formaciones.

PALABRAS CLAVE

Educación • migración • aprendizaje • mediación • nepantla

Experiences of Nepantla: Thinking Migrant Education

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizó una estancia posdoctoral sobre Derecho a la Educación en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesora tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 211, Puebla. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) y del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina (Appeal). Líneas de investigación: educación en contextos migratorios, interculturalidad y derecho a la educación. Filiación: UPN, Unidad 211, Puebla. Correo electrónico: martha.franco@upn211.edu.mx. Orcid: 0000_0003_4031_6627

ABSTRACT

The school experiences of those who move between countries are the result of educational programs that integrate them into the host society. Thus, their experiences, previous knowledge, and language are relegated. In view of this, we are interested in identifying the learning processes of adolescents and young people who migrate between Mexico and the United States and presenting “the nepantla”, as a line of flight that enhances reflective learning between cultures. We use ethnography as a method and as a theoretical framework we articulate nepantla (Anzaldúa, 2016) with the pedagogy of liberation (Freire, 1982, 2012) and sociocultural learning (Vygotsky, 2017). Among our findings, we discover that migration disrupts guiding references, however, the subjects recover significant knowledge that influences their education.

KEYWORDS

Education • migration • learning • mediation • nepantla

INTRODUCCIÓN

La composición estudiantil de las escuelas públicas estadounidenses muestra presencia importante de población hispana.¹ El Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024b) de Estados Unidos refiere que, en 2022, el 44,46% de los estudiantes de instituciones públicas eran anglosajones, el 28,94% hispanos y el 14,91% afrodescendientes, además, el documento muestra que, en la última década, la tendencia en el porcentaje de inscripción de estudiantes anglosajones y afrodescendientes disminuye, mientras que la de los hispanos va en aumento.² Sobre esto, también debemos tomar en cuenta que existen estados con mayor concentración de esta población, como Texas, California, Florida, Nueva York, Illinois, Arizona, Nueva Jersey, Colorado y Nuevo México (Lacomba, 2023, p. 23). En esas entidades existen condados con barrios donde se congrega esta población, lo que determina una mayor asistencia de estudiantes de origen hispano en esas instituciones escolares públicas.

A pesar del porcentaje que representan en el sistema educativo estadounidense, los datos sobre sus trayectorias muestran que, en 2022, solo el 83% de ellos se graduó del nivel secundario en tiempo y forma, y respecto a Estudiantes de Inglés –EI– (que incluye a quienes aún no tienen las competencias lingüísticas en ese idioma (escuchar, hablar, leer y escribir), como son los inmigrantes de primera generación que tienen como primera lengua (L1) el español, el porcentaje

1 Cabe señalar que el 65,2% (36.537.028) de los hispanos en Estados Unidos son de origen mexicano (Lacomba, 2022, p. 22) y casi la mitad de ellos tiene menos de 18 años (BBC News Mundo, 6/2/2019).

2 Suárez y Suárez (2003) planteaban a principios del siglo XXI que “la infancia inmigrante constituye el sector de crecimiento más rápido de la población estudiantil” (p. 243).



se reduce al 72%.³ Ambos porcentajes están por debajo de la media nacional que es del 87% (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2024c). Esto indica que los hispanos, y entre ellos los mexicanos, no cuentan con las condiciones estructurales y educativas que les permitan alcanzar logros educativos adecuados a los estándares de desempeño establecidos en ese país.

Y como es de esperarse, no se alientan los conocimientos que poseen, producto de sus experiencias de vida. Principalmente, el uso académico de la L1 (español), que les permitiría lograr un bilingüismo coordinado.⁴ Esto no se lleva a cabo, debido a que se impone como política lingüística en Estados Unidos el uso del inglés de forma privilegiada. Para ello, la institución escolar es el principal espacio que tienen estas y estos estudiantes para adquirir de manera formal dicho idioma.

El inglés se emplea en la escuela como lengua de enseñanza, como objeto de estudio y como parte de la narrativa ideológica de integración nacional. Por eso, “la pérdida de la lengua materna es un factor (entre muchos) para medir la integración de los inmigrantes en Estados Unidos” (Lacomba, 2023, p. 40). Con ello, el inglés se convierte en la herramienta principal del pensamiento académico de las y los estudiantes a lo largo de sus trayectorias académicas.

Los largos procesos para adquirir la segunda lengua –L2– (Cummins, 2002), aunado a que la escuela tiene como parámetro el *habitus* cultural y académico (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Passeron, 2014) de la clase media anglosajona, hacen que en muchas ocasiones las y los docentes trabajen con estas y estos estudiantes desde una perspectiva del déficit, a pesar de la narrativa de inclusión, igualdad y reconocimiento a la diferencia que suele señalarse en contextos con población culturalmente diversa.

La currícula no acaba por recuperar como objetos de conocimiento los saberes de las culturas de las y los estudiantes inmigrantes, al existir un interés claro en que este alumnado experimente a partir de los contenidos curriculares un “proceso unidireccional de integración a la sociedad” (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008, p. 174), en este sentido, incluso las reformas escolares “no reconocen plenamente las experiencias y necesidades de los estudiantes inmigrantes” (Suárez y Suárez, 2003, p. 242), a pesar de que se elaboraron con la intención de incluir a todas y todos. Esto se debe a que la lógica racional, hegemónica y racista de estas reformas pretenden “incluir a poblaciones no civilizadas [...] y ubican grupos y calidades de vida particulares por fuera de los espacios de la raza americana y a sus ciudadanos como los elegidos” (Popkewitz, 2009, p. 35).

Frente a esta concepción que se ha sedimentado, existen intentos por plantear la diversidad, para ello, las escuelas realizan actividades que ponen de relieve los principales rasgos culturales de las y los estudiantes pertenecientes a minorías

3 En 2021, la L1 del 76,4% de los EI era el español (Centro Nacional de Estadísticas Educativas, 2024a).

4 Más bien lo que se advierte entre la población hispana (entre ella la mexicana), son procesos de *disglosia*, ya que al paso de las generaciones se va desplazando la L1 o materna (español) por la L2 (inglés).

étnicas, pero no trabajan de forma profunda, para reafirmar sus identidades y dar paso desde la interculturalidad crítica (Walsh, 2010) al reconocimiento de la alteridad que permita desdibujar la dominación cultural anglosajona. Por ello, lo que se advierte es que estas y estos estudiantes se integran a la escuela de forma segregada. Sus condiciones de clase social, origen étnico, género y situación migratoria les restan oportunidades de logros académicos en las escuelas estadounidenses, configuradas para la clase media (cfr. Bourdieu y Passeron, 2014).

Ante ello, consideramos que la presencia de este estudiantado como segundo grupo étnico inscrito en las escuelas estadounidenses representa desafíos escolares respecto al uso de los idiomas de enseñanza, el reconocimiento de los fondos de conocimiento que poseen y la creación de ambientes interculturales. Tomar en cuenta esto mostraría la capacidad de las instituciones educativas de adaptarse a las condiciones de vida de sus estudiantes (cfr. Tomasevski, 2004), construyendo y transmitiendo lo común, desde un horizonte de inclusión, reconocimiento y apertura.

Por otro lado, el censo de 2020 en México reportó que en el país residían 555 mil infantes y adolescentes nacidos en el extranjero y, entre ellos, el 90,2% nació en Estados Unidos (Conapo, 2025), hijos de mexicanos en su mayoría. En los siguientes años las infancias y adolescencias desplazadas aumentaron en el país por la migración en tránsito que esperaba en México antes de llegar a Estados Unidos y por las sistemáticas deportaciones desde ese país.

Para el ciclo escolar 2024-2025, en México se “atendieron a 153.871 alumnas y alumnos provenientes del extranjero, de los cuales el 42% llegó de Estados Unidos [y] el 90,9% de quienes llegaron de ese país se inscribieron en escuelas de los estados de Baja California, Sonora, Coahuila, Sinaloa, Guanajuato, Nuevo León, Veracruz, Ciudad de México y Morelos (Reporte Índigo, 9/10/2025). Es importante recordar que esta cifra se acrecienta dado el contexto de deportaciones constantes que realiza el gobierno de Estados Unidos.⁵

En México, la educación de estos estudiantes plantea retos no resueltos por el Estado, ya que “el currículo actual no responde a las necesidades educativas de estas poblaciones [...] [además, se] caracteriza por la desigualdad en el acceso y la calidad, entre comunidades rurales y urbanas” (Giorguli *et al.*, 2022, p. 85), lo que repercute por ejemplo, en el retorno de familias con hijas e hijos⁶ a sus comunidades de origen, al inscribirlos a escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Confe), a preescolares y primarias rurales e indígenas, telesecundarias, primarias y secundarias de la periferia, bachilleratos comunitarios, etc.⁷ Estas son

5 En 2025 los eventos de devolución de niñas, niños y adolescentes mexicanos desde Estados Unidos fue de 7.463 (Unidad de Política Migratoria, Secretaría de Gobernación, 2025).

6 Ya sea que hayan nacido en Estados Unidos o en México. Incluso en una misma familia es común encontrar que unos hijos nacieron en México y otros en Estados Unidos.

7 En los últimos años dos tendencias se observan en el retorno de las personas y familias: una, regresar a sus lugares de origen que generalmente son zonas rurales y, la otra, optar por reubicarse en las zonas fronterizas del norte de México, sobre todo en las periferias.



instituciones con limitados recursos en infraestructura y carecen de programas académicos adecuados para potenciar los saberes previos, estrategias de aprendizaje y formas de situarse en la escuela de estas y estos estudiantes.

Tomando en cuenta que “las trayectorias lingüísticas de los estudiantes transnacionales difieren considerablemente de las de sus compañeros de escuela, lo cual les causa dificultades en el momento de la transición a un nuevo sistema escolar, con un nuevo lenguaje académico” (Tacelosky, 2021, p. 52), es necesario que las escuelas a las que llegan en México cuenten con protocolos lingüísticos y programas bilingües español-inglés que les permitan seguir aprendiendo, usando ambas lenguas. Sin embargo, eso no sucede. Sumado a ello, se les conmina a organizar sus actividades en relación con la gramática escolar del nuevo espacio que les es desconocido.

Así, encontramos que los dos sistemas educativos propician que “la circulación entre escuelas se traduzca en fragmentación de las trayectorias escolares. La trayectoria se fragmenta porque los dos tipos de escuelas, la mexicana y la estadounidense, se ignoran entre sí” (Zúñiga y Hamann, 2019, p. 233).

En el ámbito de la política educativa observamos que existen variaciones en la apertura a la diversidad entre ambos países. El actual proyecto educativo mexicano valora la diversidad y con relación a ello plantea como uno de sus ejes articuladores en educación obligatoria la interculturalidad crítica, sin embargo, por lo reciente de su puesta en marcha, no acaba por sedimentarse en el discurso y acción escolar, no obstante, aparece como referente ordenador en esta transformación curricular. Mientras, el actual gobierno federal en Estados Unidos censura lo diverso, pero no así la mayoría de los gobiernos estatales responsables de la educación en sus entidades, quienes reconocen que sus escuelas son multiculturales y otorgan valor a las diferencias culturales.⁸ Todo esto con evidentes tensiones y contradicciones no resueltas, ya que tanto en México como en Estados Unidos “la diversidad se incorpora, pero no transforma las estructuras que la subordinan” (Riedemann *et al.*, 2020, p. 352).

A partir de la realidad educativa planteada hasta aquí, nuestro propósito fue identificar los procesos educativos de seis adolescentes y jóvenes con experiencias educativas transculturales. Ellos nos narraron las experiencias educativas que tuvieron desde la infancia y esto nos permitió conocer sus trayectos escolares. Con la comprensión de dicha realidad, situamos más adelante la condición del nepantla como horizonte de plenitud en la complejidad educativa de quienes tienen experiencias formativas transnacionales.

El nepantla es una noción inscrita en el ámbito de los estudios culturales y chicanos por Anzaldúa (2016), quien plantea que el término hace referencia a un espacio liminal, *lugar de en medio* que los sujetos vivencian al cruzar fronteras culturales, sociales, raciales, etc. Es estar entre dos culturas de manera compleja

8 En los enfoques sobre diversidad advertimos dos planteamientos, la interculturalidad crítica en México y el multiculturalismo en Estados Unidos (aunque en este último es posible encontrar en algunos colegios posicionamientos interculturales).

y contradictoria. En este estudio, lo recuperamos como referente ordenador articulado a lo educativo, debido a que nos permite identificar los procesos cognitivo-afectivos de los sujetos que tienen experiencias de vida transculturales. Y es que, en el nepantla, siguiendo a Anzaldúa (2016), es posible pasar de la crisis y ruptura respecto a las certezas con que se otorgaba sentido a la vida a la transición consciente en la que se logra una transformación como acto liberador. En este sentido, desarrollamos en el presente estudio a manera de corolario el nepantla basándonos en los datos empíricos. Esto nos permite pensar la educación reflexiva y crítica desde la condición de migración.

1. ESTABA ASÍ COMO ¿Y AHORA QUÉ HAGO? (LIBERIO)

El contexto de movilidad en que discurrimos para aprehender de manera contingente y entreverada el objeto de estudio nos conmina a reconocer con fines metodológicos que “cuando las fronteras adquieren un paradójico protagonismo [como es el caso], los márgenes, bordes y líneas de comunicación surgen como mapas e historias complejos” (Clifford, 2008, p. 18). De esta manera, trabajamos desde un enfoque cualitativo, como forma “en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas [...] para entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 2010, pp. 15-16) identificando sus coordenadas, como puntos de inflexión, reconociendo los diferentes espacios educativos y lo que allí se produce, sobre todo, las escuelas de uno y otro país, como espacios donde los sujetos en condición de migración, llevan a cabo “prácticas de ocupación activa” (Clifford, 2008, p. 73) vinculadas a sus experiencias formativas.

Empleamos la entrevista a profundidad como “proceso de construcción de la realidad” (Woods, 2015, p. 72), lo que nos permitió encarnar un diálogo de indagación, reflexión y comprensión del sujeto social para reconocer los procesos de sobredeterminación constitutiva.

Presentamos testimonios sobre los procesos educativos e identitarios de seis adolescentes y jóvenes que cruzan fronteras culturales: Andrés, Carlos, Liberio, Raquel, Sue y Víctor. Cinco nacieron en México (Carlos, Liberio, Raquel, Sue y Víctor). Cuatro de ellos actualmente radican en Estados Unidos, donde han llevado a cabo la mayor parte de su escolarización. Y Raquel regresó a México después de haber vivido doce años en Nueva York. En el caso de Andrés, este nació en Estados Unidos pero sus padres regresaron con él y su hermana menor a vivir a México (donde continuaron su trayectoria escolar). En la comprensión de sus vivencias, reconocemos que migrar “involucra arraigos y reconstrucciones de entornos simbólicos y cognitivos en el seno de culturas dinámicas y escenarios políticos inhóspitos” (Mier, 2002, p. 2).

Cabe señalar que el trabajo realizado por quince años sobre educación en contextos migratorios nos permite reflexionar y tomar como referentes los testimonios de estos adolescentes y jóvenes, y plantear en el segundo momento de este trabajo una educación liberadora y de reconocimiento a partir de la experiencia del nepantla.



Organizamos las narrativas en cuatro rubros: el primero es sentir-se en otro sitio, el segundo se refiere al desarrollo de estrategias de aprendizaje, el tercero al vínculo pedagógico y el cuarto a ser reconocido por el otro. El primero y el último se enfocan en la irrupción y toma de conciencia de ser diferente; y los otros dos tienen que ver con procesos de formación situados en el nepantla (entre una y otra cultura).

En la integración orgánica de los cuatro rubros, pensamos al sujeto migrante que se encuentra en constante aprendizaje, inscrito en un entorno histórico-social, como sujeto que, desde sus condiciones de producción, está atravesado por fronteras culturales que lo impelen a resituarse mediante actos de reflexión y comprensión. Esto lo configura como sujeto introspectivo que hurga en sí, para situarse, a partir de sus experiencias, expectativas, y traducciones-apropiaciones del mundo del otro. Al entender esta búsqueda como constitución de sujeto, más adelante planteamos la experiencia del nepantla, que lo posiciona como sujeto político, desde el reconocimiento (acto de reclamar su lugar).

En primer lugar, sentir-se en otro sitio produce conflicto cognitivo y emocional, porque las certezas producto de las “pautas culturales del grupo social” (Schutz, 2012, p. 27) en que el sujeto estaba inscrito se confrontan con las que posee el grupo social con el que entra en relación. Con ello, la identidad, que reconocemos en el doble juego entre las identificaciones diversas, flexibles, contingentes, y las marcas de una tradición (sus núcleos duros) configuran al sujeto en construcción. Identidad que se conforma desde el *para sí* (acto subjetivo que define el *así soy*), al tiempo que se ve afectado por ser mirado y aquilatado desde *el para los otros* que conlleva atribuciones asignadas (Dubar, 2002).

Desde la experiencia de atravesar fronteras, la identidad se complejiza e incluso resulta confusa para quien la mira, porque el sujeto “anda por la cuerda floja [...] extendiéndose sobre los abismos” (Anzaldúa, 2016, p. 174). Es una condición constante de saber-se y resituarse: “Nací en México y en Estados Unidos, me crié siendo mexicano, pero a la vez me siento americano, entonces es una identidad que es mexicano americano, soy de dos mundos” (Víctor, entrevista 2021). En este sentido, dos mundos sostienen dos configuraciones para entender la vida, dos visiones del mundo distintas, porque las pautas culturales del mundo grupal, al estar mediadas por las intersecciones entre racialización y clase social, constituyen determinantes que segregan al diferente en la medida en que se aleja del ideal hegemónico. No obstante, el sujeto, desde el sentir-pensar esos dos mundos, abre la posibilidad de entender las situaciones y actuar en los diversos entornos socioculturales e incluso lingüísticos. En estas condiciones Carlos señala: “Por mis condiciones de existencia, he aprendido a buscar la manera de ser flexible con los demás”.

Por su parte, Andrés, quien nació en Estados Unidos y vive en México (porque sus padres retornaron al país), refiere:

allá me sentía pues de allá, sabía que era mexicano, pero no me sentía mexicano, me sentía más americano, más de allá. Y ahora me siento más mexicano, más de lo que pensé que podía yo sentir. A veces valoro lo que experimenté allá, a lo que me acostumbré, estaba bien vivir allá.

Encontramos en este discurso la habilidad para territorializarse, “recurso básico de apropiación (simbólico-cultural) del aquí” (Haesbaert, 2011). Esto se debe al papel que juegan las experiencias familiares que tuvo en su trayectoria de vida en Estados Unidos (marcadas por prácticas culturales y de socialización de los lugares de origen de sus padres, al punto de reconocerse como mexicano, lealtad a la identidad del nosotros en la diáspora). Pero también, parte de su identidad mantiene relación con su vida en Estados Unidos, porque allí nació, se sentía de allá, estaba acostumbrado a esa cotidianeidad que valora afirmativamente.

En los espacios institucionalizados como la escuela, donde se forman los estudiantes desde las concepciones sociales, políticas, ideológicas, lingüísticas, etc., que se organizan en currículos nacionales, se generan impactos, conmociones y conflictos culturales en los inmigrantes: “No habían tantos latinos, me tocó un momento muy duro, llegas prácticamente sin entender nada. Estaba así como ¿y ahora qué hago?” (Liberio). “Tenía mucha depresión, no comía y mi madre se ponía muy estricta, quería que estudiara, pero el idioma inglés era una barrera. Yo sabía que tenía que responder al compromiso de la escuela, pero era muy difícil. Eso me afectó, al grado que me sentía molesta” (Sue).

La escuela se convierte en el espacio de inclusión a la vida de Estados Unidos, no obstante, la gramática escolar⁹ que se implementa (en la que el uso del inglés es prioritario) violenta de forma simbólica al estudiante migrante porque, desde el poder instituido, “impone significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza ejercidas” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 44), para realizar una práctica de *conversión* a la cultura estadounidense y a la lengua instituida, y con ello relega saberes y visiones de mundos otros.

En dichas condiciones, estos sujetos situados en contextos, instituciones y espacios de socialización diversos (dentro del grupo social y fuera de él), se encuentran mediados por signos lingüísticos y sociales y, por sus condiciones migratorias, se les dificulta comprender a cabalidad, por lo que las traducciones de ese mundo (que están en proceso de reconocer) adquieren distinciones propias que influyen en sus configuraciones identitarias, que se advierten complejas y en algunos casos contradictorias.

El segundo aspecto que planteamos se relaciona con lo hasta aquí señalado, y tiene que ver con las estrategias de aprendizaje que se llevan a cabo en procesos escolares en condiciones de desventaja debido a que, a pesar de que las y los estudiantes pueden acceder a la educación básica, tanto en Estados Unidos como en México (en la medida en que no se trabajen los procesos educativos de forma adecuada), “las diferencias culturales se podrán traducir en barreras para el aprendizaje y la participación, constituyéndose en elementos desencadenantes de la desigualdad educativa” (Jiménez y Fardella, 2015, citado en Riedemann *et al.*, 2020, p. 345). En este sentido, la experiencia de Carlos en Estados Unidos es

9 La gramática escolar tiene que ver con el conjunto de reglas que orientan y organizan la vida escolar (Tyack y Cuban, 2001).



que “la visión del sistema educativo y las políticas impactan en el rendimiento educativo de los mexicanos, que es bajo porque los recursos no son suficientes y en ocasiones tampoco adecuados”.

Frente a esto, una práctica recurrente de estas y estos estudiantes es buscar en el aula a compañeros y compañeras que les expliquen las actividades que deben realizar: “Había otro estudiante mexicano y me juntaba con él porque me decía en español lo que tenía que hacer, creo que solamente con ese apoyo pude seguir aprendiendo, hacer las cosas y actividades en la clase” (Víctor).

Las y los compañeros latinos afines se convierten en traductores no solo del idioma, también de la forma en que se deben situar en la escuela y de los procesos educativos. De esta manera, la mediación del otro, inscrita en la zona de desarrollo próximo,¹⁰ les posibilita aprender.

Los sujetos mediadores (compañeros, pero también profesores, familiares, etc.) permiten que las y los estudiantes se “apropien y dominen los recursos e instrumentos que las culturas disponen” (Baquero, 1997, p. 5). Entre estos, el lenguaje cobra relevancia debido a que: “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural” (Vygotsky, 2017, p. 161). Y a nivel cognitivo es determinante, debido a que “el crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (Vygotsky, 2017, p. 161).

Por ello, en Estados Unidos, los estudiantes migrantes se apropian del inglés como una forma de situarse y relacionarse, lo que conlleva a poseer un segundo sistema lingüístico. Cuando usan las dos lenguas (español con el grupo familiar y de paisanaje, y el inglés en los espacios públicos y la escuela), adquieren de manera procesual un conjunto de recursos lingüísticos comunicativos que emplean de manera flexible en contextos diferentes en sus interacciones diarias, es decir, un repertorio lingüístico,¹¹ producto de experiencias diversas. Con ello, también adquieren un repertorio cultural que les posibilita situarse y transitar entre fronteras simbólicas. De esta manera es posible el diálogo con el otro, lo que genera una puesta en común. Con ello se amplían las formas de entender, designar y situarse socialmente.

El lenguaje en relación con el pensamiento es clave en el ámbito escolar, ya que como instrumento sociocultural posee tres cometidos en los procesos de enseñanza aprendizaje. En principio Dolz *et al.* (2009), desde el campo de la didáctica de las lenguas, mencionan que es una herramienta para adquirir los conocimientos planteados en el currículo; y como segunda función se trabaja como objeto de

10 La zona de desarrollo próximo es la “distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky en Hernández-Rojas, 1998, p. 227).

11 Gugenberger (2020), recuperando a Busch, refiere que “el repertorio es dinámico y se encuentra en permanente transformación, según los espacios comunicativos y la trayectoria biográfica de una persona” (p. 28).



conocimiento para desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir). Además de estas funciones, al pensar en las y los estudiantes en condiciones de migración, encontramos una tercera función: la integración al nuevo contexto, que se advierte fundamental tanto en la escuela como en la sociedad.

Respecto a la mediación, que recae en los profesores, compañeros, familiares e incluso educadores de clases extraescolares, estos adolescentes y jóvenes advierten su importancia: “Todas las tardes el esposo de mi mamá se sentaba con mi hermana y conmigo para explicarnos, él nos ayudó mucho” (Sue); “Fui a clases extraescolares para no atrasarme” (Andrés).

En Estados Unidos tuve el empeño de aprender inglés, sabía algo de gramática que aprendí en la secundaria en México, eso me ayudó, también me ayudó mi empeño por aprender, me juntaba con personas que sabían inglés, matemáticas, biología... para que me enseñaran y me corrigieran. (Liberio)

Liberio, además de buscar compañeros que mediaran entre él y el objeto de conocimiento, reconoce que recuperaba conocimientos previos, conocimientos significativos que como subsunsores (conocimientos que permiten articular otros) le sirvieron como puntos de anclaje para relacionar y dar sentido a nuevos conocimientos (Ausubel *et al.*, 1983). Esto lo refieren también otros estudiantes: “no, no llegué en ceros, yo relacionaba lo que ya sabía para aprender lo de la escuela de allá, trataba de entender desde lo que ya sabía” (Raquel). De este proceso, en el caso del bilingüismo, se adquieren habilidades cognitivas, de pensamiento y lingüísticas:

Ser bilingüe no es fácil, necesariamente aprendes a partir de tu lengua, luego, adquieres habilidades en el cerebro, tienes que reaccionar al instante según la lengua con la que te comunicas, tú tienes que activar el cerebro, tienes que recordar todo al instante. Cuando de repente cambias de una lengua a otra, tienes que reconectar, como que esa memoria que ya estaba en español y de repente pasó al inglés, inmediatamente debes conectar con la memoria de inglés, yo lo siento, se desarrolla esa habilidad de pasar de la memoria de una lengua a la memoria de otra lengua. (Liberio)

El tercer aspecto es el vínculo pedagógico que para Freire (2012) se conforma por la relación plena del educador-educando. En este acto, el docente realiza un pacto de hospitalidad con el estudiante migrante y lo invita a intentar hacer y pensar, “debido a que supone la existencia de la capacidad e, incluso, crea la experiencia misma de ser capaz” (Masschelein y Simons, 2022, p. 194), aspecto fundamental para propiciar las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes:

Siento que las maestras supieron darme esa confianza que yo necesitaba, me dieron ese incentivo para aprender, me valoraron. Eran maestras que nos capacitaban para ir más allá. Y de todas ellas, la persona que marcó mi vida fue mi maestra de 6º. (Carlos)



A una maestra de inglés le gustaba mucho mi trabajo, mis dibujos y pinturas, ella me impulsaba, quería meterme a fuerza a donde se estudia caricatura y siempre me decía: tú eres muy bueno, quiero meterte a la universidad. Terminé High School y me seguía buscando, pero por miedo de no tener recursos, no me decidí. (Liberio)

En la mediación que realizan las y los profesores del currículo existen “tintes biográficos y personales, pero también y al mismo tiempo improntas sociales, políticas e institucionales” (Escudero, 1999, p. 280), que regulan el proceso escolar y, en los casos revisados, estas se realizan dentro de lo instituido. El currículo, síntesis cultural de la época, guía el actuar de estas docentes, comprometidas con sus estudiantes, pero atadas de una u otra manera a lineamientos, por los que orientan a estas y estos estudiantes a que se integren a la institucionalidad escolar. Observamos con ello un desplazamiento de sentido sobre la formación del estudiante migrante, con la integración eficaz a las prácticas escolares y sociales. Esto se realiza desde lógicas de inscripción fuertemente instauradas y compartidas. Así, el ideal transmitido por las profesoras se inscribe en lo institucionalizado.

Respecto al cuarto aspecto que revisamos, el reconocimiento por el otro se realiza desde la agencia de los sujetos, como proceso político que les permite entender su condición y transformarla (Bhabha, 2013). Un acto que los sitúa en el tercer espacio que refiere Anzaldúa, del nepantla, en el que es posible la conciencia y la toma de decisiones desde la agencia.

“Me di cuenta cuando llegué a la escuela [en México] que pasaba desapercibido, y pensé: tienen que reconocer lo que hago, lo que yo aprendí allá también es valioso” (Andrés). Ante el desdibujamiento que los otros hacen de él, decide participar en las actividades escolares recuperando sus saberes y formas de trabajar para mostrar otras maneras de presentar trabajos, de usar la tecnología y participar en el grupo.

Y Víctor, ante las consecuencias de ser inmigrante sin documentos para estar legalmente en Estados Unidos, refiere que: “en High School fue donde descubrí realmente lo que es ser indocumentado y me deprimí porque se me cerraban las puertas para seguir estudiando”, no obstante, junto a otros estudiantes toma conciencia de esa situación, identificándola como un problema social y reclamando ser reconocido:

Después de High School, muchos de nosotros empezamos a hacer un movimiento. Si quieres que cambien las cosas, tú tienes que hacer esos cambios, al principio no sabía mucho cómo salir a manifestarme, es por parte de los amigos y cuando tú pones tu historia junto a la de ellos y de otros más en frente es cuando te das cuenta de la situación general, vas viendo que es un problema más grande y entonces junto a las otras luchas... Me siento orgulloso de nunca haberme rendido (Víctor).

El reconocimiento por parte de las y los otros tiene que ver con poner la voz y el cuerpo al frente, en un acto de reclamar su lugar en el espacio común. Los testimonios muestran formas de ser y aprender de sujetos situados en cruces de

frontera (Anzaldúa, 2016). Vivencias liminales que forman a los sujetos, vivencias que permiten pensar en la experiencia del nepantla como un acto emancipador y potenciador de sujeto.

2. EL NEPANTLA COMO POSICIONAMIENTO PEDAGÓGICO

Como hemos visto, el desplazamiento de los sujetos de sus lugares de origen a otros sitios les provoca desestabilización, confusión e incertidumbre, debido a que sus referentes orientadores se trastocan. En esta situación, advierten que se encuentran entre dos culturas, lo que los conmina a pensar y actuar para aprehender la pauta cultural en que se inscriben, recuperando y en ocasiones cuestionando sus conocimientos y formas de entender el mundo. Esto nos lleva a recuperar la noción de nepantla, como referente ordenador en las experiencias educativas de estos sujetos que cruzan fronteras.

El nepantla es un vocablo náhuatl que significa de manera general *estar en medio*. Pero, al desagregar el término, sus implicaciones son mayores: Ne yo, pan lugar y tla de tlajko en medio, lo que traduce Luna (2025)¹² como “yo que estoy aquí en medio”, referencia de la conciencia de la situación que experimenta el sujeto por estar inscrito en una intersección existencial.

Pensando en los sujetos en situación de migración, la condición de hallarse entre dos formas de vida,¹³ en el inter, implica erigirse desde un tercer espacio, el liminal, desde donde se resitúan, según implique el caso, ya que en el ámbito familiar y de paisanaje mantienen prácticas culturales propias, resignificándolas a la distancia y, en el espacio de arribo, se encuentran en proceso de apropiación de otras. Todo esto se da de forma compleja y contradictoria, porque desde las experiencias de estos sujetos “se juntan dos marcos de referencia coherentes en sí mismos pero normalmente incompatibles el uno con el otro” (Anzaldúa, 2016, p. 134), instituyéndose como marcador social, el que ostenta la legitimidad del poder hegemónico, no obstante, también tiene peso el marco de referencia que sustenta lealtades al grupo de origen.

Lo interesante es advertir que el cruzar fronteras nacionales implica, uno, haberse formado bajo una cultura y haber desarrollado lógicas racionales y valorales de la sociedad de origen, a partir de la mediación sociohistórica, en la que el sujeto desarrolló

12 Entrevista realizada al maestro y nahuatlajtol Vicente Luna el 1/9/2025.

13 Para entender el nepantla como un constructo histórico sedimentado, vale la pena recuperar la forma en que el padre Durán en 1579 describe lo dicho por un indígena cuando el clérigo le increpa la forma de actuar: “Padre, no te espantes, pues todavía estamos nepantla, y como entendiésemos lo que quería decir por aquel vocablo y metáfora, que quiere decir estar en medio, torné a insistir me dijese qué medio era aquel en que estaba. Me dijo que como no estaban aún bien arraigados en la fe, que no me espantase; de manera que aún estaban neutros, que ni bien acudían a la una ley, ni a la otra, o por mejor decir, que creían en Dios y que juntamente acudían a sus costumbres antiguas y ritos en relación a las religiones que procesa...” (Gran Diccionario Náhuatl, s/f).



funciones psicológicas superiores, “producto de una línea de desarrollo cultural en la que intervienen procesos de mediación” (Hernández-Rojas, 1998, p. 223), que le permiten recuperar los patrones culturales de ese grupo social.

Y dos, que este sujeto se resitúa en el lugar al que llega. Para esto, el grupo familiar y de paisanaje tienen un papel importante, sin embargo, resulta por demás significativo el papel privilegiado del docente y de otros agentes sociales que lo reciben, porque van a mediar entre él y la cultura del lugar. La función mediadora se da, entonces, entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación del sujeto (Medina, en Hernández-Rojas, 1998).

Sin embargo, las experiencias de frontera de estos sujetos no suelen reconocerse a cabalidad y acompañarse, lo que tiene consecuencias en lo subjetivo. Anzaldúa (2016) advierte que ese cruce los inserta entre dos mundos. El entre como frontera, que posiciona al sujeto en el límite. Un estado en el que la persona se encuentra “desgarrada entre opciones, producto de los valores culturales” (Anzaldúa, 2016, p. 134). Es un estado inestable, de dislocación, donde el sujeto está en proceso de cambio. “Aún no te has metido en la nueva identidad ni tampoco has dejado atrás la antigua –te encuentras en una especie de transición, en el nepantla” (Anzaldúa, 2016, p. 282), que implica transformación para situarse como un sujeto inscrito en una diversidad de mundos de la vida. Y es que nepantla es:

Ese punto focal o punto de apoyo, esa juntura donde está situada la mestiza, es donde los fenómenos tienden a colisionar [...] [Y, resultado de ello], donde se realiza la posibilidad de unir todo lo que está separado. Esta unión no es meramente de piezas separadas o cortadas que se juntan. Ni es un equilibrio de poderes opuestos. Al intentar conseguir una síntesis, el ser ha añadido un tercer elemento [...] una nueva conciencia y, aunque es una fuente de dolor intenso, su energía procede de un movimiento continuo de creación que rompe constantemente el aspecto unitario de cada nuevo paradigma” (Anzaldúa, 2016, p. 136).

Con la referencia al nepantla, Anzaldúa (2016) plantea el proceso que lleva a cabo el sujeto que experimenta una inscripción a culturas contiguas. Al situarlo al plano educativo, observamos que esto permite que el sujeto se forme entre culturas, y es de subrayar la potencialidad que adquiere la colisión como ruptura, ya que, desde lo pedagógico nos permite advertir lo que emerge de ello como condición de posibilidad, a partir del trabajo de síntesis, que hace posible transitar hacia una nueva conciencia, que es contingente en su constitución, ante la interpelación de instituciones culturales diversas.

Instalarse entre mundos contiguos tiende a dislocar las certezas construidas y, como necesidad de recuperar las experiencias vividas trastocadas, los fragmentos que siguen siendo significativos se potencian porque condensan sentido (y permiten situarse y re-comprender el mundo). Con ello, el sujeto cuestiona y re-conoce su realidad múltiple, con el afán de darle sentido, es decir “orientación o dirección a sus decisiones, e incluso a su propia existencia” (Holtzapfel, 2005, p. 8) a partir de la construcción de esa nueva conciencia. Tomemos en consideración que “el

sentido se constituye en la conciencia humana: en la conciencia del individuo, que está individuado en un cuerpo y ha sido socializado como persona” (Berger y Luckmann, 1996, p. 3) y, en el caso que nos ocupa, entre mundos diversos donde el sujeto se constituye, precisamente, a partir de la síntesis de sentido.

Con ello, los sujetos en condición migratoria se forman desde una existencia entre culturas. Una relación constitutiva con su lugar de origen, al tiempo que se incorporan a otro espacio de vida, lo que implica en lo subjetivo, ser él mismo (desde lo que había llegado a conocer, hacer haber y enunciar) a la vez que un otro (dado que la alteridad lo conmina a actuar y expresarse de forma “apropiada” al nuevo contexto sociohistórico). “Este movimiento de doble filo constituye los fundamentos de la conciencia, en el agente, de una existencia en contigüidad en el acto mismo del reconocimiento, de *verse a sí mismo como otro*” (Bhabha, 2013, p. 44), el metaconocimiento como forma de autocomprensión.

Esto nos lleva a cuestionar las implicaciones educativas de *verse a sí mismo* y hacerlo, además, desde el extrañamiento (*como otro*) ante la necesidad de resituarse. Un ejercicio metacognitivo y de elucidación, resultado de estar en el ne-
pantla que permite la toma de la nueva conciencia.

En principio, resituarse en un mundo de la vida que de entrada es ajeno, potencia la experiencia previa, en un intento de entender lo otro para colocarse *in situ* desde los conocimientos adquiridos, lo que conlleva al tercer espacio en que el sujeto se inscribe como forma de configurar su existencia-comprensiva como sujeto de la diferencia, que (de aquí en adelante) lo va a distinguir tanto en el lugar de origen como en el de llegada.

“El tercer espacio es un desafío a los límites del yo en el acto de abarcar lo que resulta liminar de la experiencia histórica y de la representación cultural, de otros pueblos, tiempos, lenguajes y textos” (Bhabha, 2013, p. 87). Para ello, se movilizan conocimientos en el proceso de construir otros, al mismo tiempo que se reconocen diversidad de costumbres, lenguajes y visiones del mundo, todo esto permite actuar y discurrir con los otros en situaciones concretas. Pero esto se hace con dificultades como “una acróbata en contrapaso, experta en el acto de equilibrio” (Anzaldúa, 2005, p. 174). Esta forma de constitución de sujeto, desde la diversidad cultural, atravesada por la raza, el género y la clase social, da pie a que se adquiera la habilidad cognitiva del equilibrio. De esta manera lo que se enuncia y se decide se sopesa para mantenerse socialmente afín, pero desde la diferencia.

Para ello, el sujeto expone su existencia desde la enunciación, es ese otro que deviene en palabra, que dialoga como alteridad que se incorpora y sitúa desde su condición histórica demandando reconocimiento, como gesto de dignidad desde su singularidad. Y es que, como refiere Bhabha (2013), “el reconocimiento, en el ámbito de las minorías, se traduce por lo general como un reclamo lanzado hacia la autoridad por parte de un sujeto o grupo emergente que busca reafirmar su nueva identidad colectiva” (p. 27).

Esto cobra importancia porque el sujeto se hace presente al plantear lo que piensa, mediante la palabra. De esta manera, el lenguaje, como instrumento de



mediación, comunica al otro su deseo, la necesidad de reconocimiento; se advierte entonces que “la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento” (Vygotsky, 2017, p. 285) que permite incidir en el otro.

Con ello, en los intersticios del territorio en el que se sitúa el sujeto, en el angosto espacio de visibilización donde es incluido pero de forma segregada, recrea su identidad, al generar la nueva conciencia, que le permite demandar reconocimiento y, en su proceso formativo, movilizar habilidades cognitivas al poner especial atención a lo desconocido, tratando de inferir desde su experiencia lo nuevo, que implica reflexión, suposición, análisis, deducción y comparación, para concebir, enunciar y actuar. Y es que, como refieren Yurén *et al.* (1998), las situaciones reales que se presentan a los migrantes “como problemáticas, detonan el deseo y la necesidad de aprender [...]. Por su cuenta aprenden cómo aprender [...] buscan soluciones adecuadas. En situaciones problemáticas no solo son capaces de adquirir conocimientos, sino también de transferirlos y producirlos siempre que puedan preguntar, observar, hacer y resolver (p. 12).

Es un acto de comprensión situada del espacio totalizado como *lo otro*, del que, de manera contingente/procesual, el sujeto se apropia de forma activa, movilizándolo sus conocimientos previos y empleando como herramienta de pensamiento el lenguaje, para enunciar lo que su experiencia le permite sostener desde la agencia. Lo singular de la situación de otredad es la posibilidad de posicionarse desde el límite, colocarse en el tercer espacio, al poner en perspectiva lo que se es-siendo y se conoce en mundos de contigüidad.

Desde la pedagogía, el nepantla es el espacio de constitución del sujeto del inter, porque este estado

es una forma de leer el mundo. Miras más allá del velo y ves algunos fragmentos. Es también una forma de crear conocimiento y construir una filosofía, un sistema que explique el mundo. Nepantla es un estadio por el que pasan hombres y mujeres, y toda persona que desee transformarse en una nueva persona y seguir creciendo y desarrollándose (Anzaldúa, 2016, p. 283).

Esta perspectiva, desde lo educativo, visibiliza a los sujetos mediadores que posibilitan en el vínculo pedagógico un acompañamiento reflexivo del sujeto, que vivencia un complejo proceso formativo con relación a sus certezas: colisión, fragmentación y síntesis, que le posibilita adquirir la nueva conciencia (lo que se es, de descubrir lo otro, movilizar los conocimientos y posibilitar la creación).

Esto se realiza en sociedades asimétricas que se caracterizan por ser patriarcales, racistas, sexistas y xenofóbicas. En estas condiciones, se hace necesario en el proceso formativo de las y los subalternos en crisis (ante el trastocamiento de certezas y la falta de reconocimiento) la mediación, a manera de acompañamiento, que ofrece hospitalidad incondicional, lo que implica una acogida sin reservas por parte del educador o educadora, un pacto a toda prueba, materializado y corroborado en cada momento a través de la lengua o por el mensaje (Derrida y

Dufourmantelle, 2000) y la convicción de la capacidad del aprendiente para apropiarse del mundo a partir del acto pedagógico (cfr. Masschelein y Simons, 2022).

Sin embargo, es necesario señalar que no toda mediación permite la nueva conciencia. Como vimos, en los escenarios escolares, es común que la acción de los docentes mediadores se enfoque a integrar a las y los estudiantes a la sociedad de arribo, acercarlos a la cultura, lengua, valores y visión del éxito instituido. De esta manera, no se otorga el reconocimiento pleno, debido a que se desconocen o invisibilizan la cultura, la lengua y los valores con los que llegan las y los estudiantes. El papel del docente solo se enfoca en mediar para que estas y estos estudiantes accedan a la sociedad de arribo, sin conocer a fondo un aspecto principal: las motivaciones de estas y estos estudiantes migrantes. Acción que es imprescindible porque “para entender el habla del otro, no es suficiente entender sus palabras: debemos entender su pensamiento. Pero ni siquiera eso basta: debemos conocer además su motivación” (Vygotsky, 2017, p. 221), y con ello mediar entre el sujeto y su realidad histórico-transcultural.

Sin el andamiaje que permita al estudiante migrante reconocerse desde el tercer espacio, es difícil que adquiera la nueva conciencia. Sin embargo, es posible que, en otro momento, nuevas vivencias y diferentes interacciones lo posibiliten. Para ello es necesario que se instituya un vínculo pedagógico que se conforma por el educador-educando en diálogo liberador, este último como “encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo [...] lo que solidariza la reflexión y la acción” (Freire, 1982, p. 101). De esta manera, desde la enunciación conjunta se propicia la introspección, se cuestiona, se comprende, se entiende, se crea. Lo que tiende a generar la nueva conciencia, la posibilidad de ser un sujeto de la decisión y agencia, referida esta última como la capacidad de los individuos para reflexionar y actuar (Giddens, 2011). Y entendiendo que el “agenciamiento solo está en conexión con otros agenciamientos” (Deleuze y Guattari, 2003, p. 11), en este caso, la formación del educando se anuda a la bio-grafía del educador que bien pudiera tratarse de una nepantlera que coadyuva con otras en su constitución.

Desde su acción como agenciadoras, las nepantleras tienen como labor “servir como agentes para el despertar de una conciencia más profunda, un mayor conocimiento, al inspirar y fomentar ese reto en otras personas” (Anzaldúa, 2009, en Joysmith, 2015, p. 40). En el ámbito pedagógico son educadoras y educadores (dentro o fuera de las instituciones escolares) que, mediante el diálogo y reconocimiento, coadyuvan a la introspección y colocan la duda sobre los saberes y valores hegemónicos, unívocos, supremacistas, etc., poniéndolos en tela de juicio, para contribuir a la dislocación y al intento de reconstruirlos desde otros posicionamientos, para crear la nueva conciencia de quienes se mantienen en cruce de fronteras culturales.

En este orden de ideas, la importancia de la mediación liberadora permite acompañar los procesos de ruptura y desgarre que caracterizan los procesos de transformación de sujetos que lejos de mantener sus saberes al margen o negarlos –y apropiarse de los reconocidos por su carácter hegemónico– cuestionan los



procesos de expropiación de su legado cultural y potencian los saberes y habilidades cognitivas adquiridas en la experiencia transnacional.

En la condición de desplazamiento, el legado cultural se recupera de forma privilegiada en la conformación y re-conocimiento: “la sabiduría del exilio a la larga preserva, más allá de las vicisitudes, [...] un nosotros trascendental que preserva, a través de los siglos, una coherencia extraordinaria [...] la dinámica provee una estabilidad mucho más sólida que la que podría ofrecer la estática del espacio” (Maffesoli, 2004, p. 166). Dinámica en la que se sitúa y actúa el sujeto de la agencia. De esta manera, la frontera que se cruza podemos pensarla “como dispositivo esencialmente pedagógico, vinculado a la administración y producción de conocimiento” (Belausteguigoitia, 2009, p. 106) que plantea en su potencialidad al sujeto de la experiencia transfronteriza situado de manera contingente en procesos de conciencia, que le permiten la apropiación (simbólico-cultural) del aquí-allá, con toda la complejidad que esto representa.

CONSIDERACIONES FINALES

Las configuraciones identitarias de personas de origen mexicano en Estados Unidos y de quienes se desplazan a México después de haber vivido en ese país están atravesadas por rasgos culturales diversos que, de manera compleja, los constituyen como sujetos en cruce de fronteras, cuestión que se refleja en sus procesos formativos y trayectorias de vida en las que lo cognitivo, emocional y volitivo les permiten realizar una síntesis de experiencias significativas creando sentidos de vida, para situarse y resituarse socialmente. Es de señalar que este proceso lo realizan desde el margen, ante las condiciones socioeconómicas precarias en que viven, la racialización de que son objeto y la crimigración instaurada en Estados Unidos.

En el ámbito educativo, los testimonios que presentamos muestran formas de ser y aprender de seis migrantes con trayectorias educativas inscritos en lineamientos escolares que inicialmente les fueron ajenos. Reconocemos aquí la forma en que llevaron a cabo la apropiación de la cultura escolar como sujetos sociales situados en prácticas monoculturales, hegemónicas y colonialistas fuertemente instituidas. Para reconocer sus procesos de aprendizaje escolar, identificamos en sus narrativas cuatro registros relevantes: sentir-se en otro sitio, desarrollo de estrategias de aprendizaje, vínculo pedagógico y reconocimiento por el otro, aspectos nodales que en sus trayectos de vida se desbordan al plano social. En ello reconocemos tanto procesos subjetivos como la mediación social.

Las vivencias liminales que forman a estos sujetos nos permitieron pensar en la experiencia del nepantla como un proceso emancipador y potenciador de sujeto, debido a que, al formarse entre culturas, se sitúan en una realidad problematizadora. Esto los ciñe a procesos cognitivos de búsqueda, comprensión, valoración, discernimiento, reconocimiento y agencia, a partir de un trabajo de síntesis de sus fragmentos significativos, lo que les permite transitar hacia una nueva conciencia, que es contingente en su constitución, debido a la dinámica social en que se inscriben.

Para ello, la mediación y el vínculo pedagógico son relevantes y nos posibilitan entender la importancia de los actores sociales que acompañan los procesos formativos, con relación a la descolonización de las prácticas escolares. Nuestro interés, de alguna manera, también fue abrir el horizonte de intelección sobre los agentes mediadores cuando estos como inédito viable realmente democratizan la escuela, lo que significa entender el mundo y situarse en él como agentes transformadores.

Los sistemas de signos como formas de representación cobran gran importancia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En este caso, las y los estudiantes aprenden inglés como una necesidad de situarse activamente en el contexto de arribo, no obstante, es importante señalar que han adquirido de antemano el español, lo que les permite transitar a una segunda lengua y ampliar sus posibilidades de conocimiento del mundo a través de ensanchar la experiencia lingüística. Esto posibilita la inmersión sociocultural transnacional. De esta manera, el repertorio lingüístico es crucial para atravesar las fronteras culturales y para que el sujeto se sitúe en el tercer espacio, el de la nueva conciencia.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2005). "La Prieta". En M. Belausteguigoitia y M. Leñero, *Fronteras y cruces: Cartografía de escenarios culturales latinoamericanos* (pp. 163-176). UNAM/PUEG.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands, la frontera. La nueva mestiza*. Capitán Swing Libros.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- BBC News Mundo (2019). Mexicanos en Estados Unidos: las cifras que muestran su verdadero poder económico, 6 de febrero, *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-46705825>
- Belausteguigoitia, M. (2009). "Frontera". En M. Szurmuk y R. McKee, *Diccionario de Estudios Culturales latinoamericanos* (pp. 106-111). Siglo Veintiuno-Instituto Mora.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1996). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido ¿Qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas? *Estudios públicos*, (63), 1-54.
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024a). Estudiantes de inglés en escuelas públicas. *Estado de la Educación*. Departamento de Educación de EE.UU. Instituto de Ciencias de la educación. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>
- Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024b). Inscripción racial/étnica en las escuelas públicas. *Estado de la Educación*. Departamento de Educación de



- EE.UU. Instituto de Ciencias de la Educación. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cge>
- Centro Nacional de Estadísticas Educativas (2024c). Tasas de graduación de las escuelas secundarias. *Estado de la Educación*. Departamento de Educación de EE.UU. Instituto de Ciencias de la Educación. <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coi>
- Clifford, J. (2008). *Itinerarios transculturales*. Gedisa.
- Consejo Nacional de Población –Conapo– (2025). *Niñas, niños y adolescentes nacidos en el extranjero viviendo en México* (Infografía). Consejo Nacional de Población.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Morata.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Rizoma*. Pre-textos.
- Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, (21), 117-141.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Bellatierra.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.
- Franco, M. y Pérez, L. (2025). Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales. *Ra Ximhai*, 21(2), 57-82.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.
- Giddens, A. (2011). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. y Zúñiga, V. (2022). “Educar a través de las fronteras: el bienestar de los estudiantes inmigrantes de familias en Estados Unidos y México. En E. Latapí y C. Masferrer, *Migración entre México y Estados Unidos* (pp. 79- 135). Imiscoe. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77810-1_3
- Gran Diccionario Náhuatl (s/f), UNAM <https://gdn.iib.unam.mx/diccionario/nepantla/57577>
- Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hasta el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio. *Lengua y migración*, 12(1), 13-37. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/43567/desde_gugenberger.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad*. Siglo Veintiuno.
- Hernández, R., Gutiérrez, M. y Moreno, F. (2017). *Mapa hispano de los Estados Unidos 2017*. Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos.
- Hernández-Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.
- Holtzapfel, C. (2005). *A la búsqueda de sentido*. Sudamericana.
- Joysmith, C. (2015). “Nepantleo, poesía chicana femenina y traducción”. En C. Joysmith, *Nepantla: liminalidades y transición. Escritura chicana de mujeres* (pp. 33-58). UNAM/CISAN.
- Lacomba, C. (2023). Mapa hispano de los Estados Unidos 2022. *Estudios del Observatorio/Observatorio Studies*, (84), 1-123. <https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/es/informes>

- Maffesoli, M. (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*. Fondo de Cultura Económica.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2022). ¿Un nuevo movimiento escolar? *Revista del IICE*, (51), 191-200.
- Mier, R. (2002). Migración e infancia. De los cuerpos confinados a la invención de la experiencia. *Foro invisibilidad y conciencia: migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México* (mimeo).
- Popkewitz, T. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata.
- Prieto, A. (2015). “Gloria Anzaldúa: epistemóloga del Nepantla”. En C. Joysmith, *Nepantla: liminalidades y transición. Escritura chicana de mujeres* (pp. 61-71). UNAM/CISAN.
- Reporte Índigo (2025). Mexicanas y mexicanos en retorno podrán continuar sus estudios sin obstáculos, 9 de octubre. <https://www.reporteindigo.com/nacional/Mexicanas-y-mexicanos-en-retorno-podran-continuar-sus-estudios-sin-obstaculos-20251009-0114.html>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F. y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios atacameños*, (64), 337-359. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Schutz, A. (2012). “El forastero. Ensayo de psicología social”. En S. Georg *et al.*, *El extranjero* (pp. 27-42). Sequitur.
- Suárez C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata.
- Sullivan, E., Lyons, P. y Taft, I. (2025). Trump ha emitido una orden para redefinir la ciudadanía por derecho de nacimiento. Podría ser difícil concretarla, 22 de enero, *The New York Times*.
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), 49-57.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tomasevsky, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, (40), pp. 341-388.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Unidad de Política Migratoria (2025). *Boletín mensual de estadística migratoria 2025*. Secretaría de Gobernación http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2025/Boletin_2025.pdf
- Vygotsky, L. (2017). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Walsh, C. (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209-227. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1449>
- Woods, P. (2015). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yurén, T., De la Cruz, M. y Cruz, A. (1998). Mundos de la vida versus habitus escolares: el caldo de cultivo del rezago educativo. *Simposio Binacional de Investigación en Educación*.



- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México. Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. *Digital Commons@ University of Nebraska-Lincoln*, 220-239.
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública.

Recepción: 09/02/2026

Aceptación: 08/04/2026

