

DIARIOS DEL TERRUÑO

REFLEXIONES SOBRE MIGRACIÓN Y MOVILIDAD



Niñez y juventudes en movilidad: experiencias a través de las fronteras

División de Ciencias Sociales y Humanidades | Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades
Número 16 | julio - diciembre 2023 | Segunda época | Publicación semestral | ISSN: 2448-6876



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa



DIARIOS DEL TERRUÑO. Segunda época, número 16, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, Coordinación de Extensión Universitaria. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. Vasco de Quiroga 4871, 8° piso, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, México, Ciudad de México. Teléfono 55-58-14-65-60. Página electrónica de la revista: www.revistadiariosdelterruno.com. Dirección electrónica: contacto@revistadiariosdelterruno.com. Editor responsable: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2023-022817394100-102. ISSN: 2448-6876, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Fecha de última modificación: 25 de marzo de 2024. Tamaño del archivo 15 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Diarios del Terruño aparece referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE y en la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.

DIRECTORIO

Dr. José Antonio De los Reyes Heredia
Rector General

Dra. Norma Rendero López
Secretaria General

Mtro. Octavio Mercado González
Rector de la Unidad Cuajimalpa

Dr. Gerardo Francisco Kloss Fernández del Castillo
Secretario de la Unidad

Dr. Gabriel Pérez Pérez
Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Esther Morales Franco
Secretaria Académica de la DCSH

Dr. Leonardo Díaz Abraham
Coordinador del Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Luis Eduardo Hernández Huerta
Jefe de Publicaciones y Difusión DCSH

DIARIOS DEL TERRUÑO

Mtro. Carlos Alberto González Zepeda
Director | Editor

Mtro. Carlos Abraham Villaseñor Ramírez
Diseño editorial

C. Laura Sofía García Cortes
Asistente editorial

Arte en portada:
Abraham Villaseñor Ramírez
Terror
Técnica tinta
2017.

COMITÉ EDITORIAL

Mtro. Carlos Alberto González Zepeda
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dr. Jorge E. Culebro Moreno
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dr. Leonardo Díaz Abraham
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Mtro. Adan Joseph Lagunes Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dra. Frida Calderón Bony
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Rodrigo Rafael Gómez Garza
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Bruno Felipe de Souza e Miranda
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Cristina Gómez Johnson
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dra. Alejandra Díaz de León
El Colegio de México

Dra. Angélica Alvites Baiadera
Universidad Nacional de Villa María, Argentina

Dra. María Luz Espiro
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. Isolda Perelló
Universidad de Valencia, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Janeth Hernández
Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa

Dra. Itzel Eguiluz
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Mónica Patricia Toledo González
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dra. Chantal Lucero Vargas
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Joel Pedraza Mandujano
Universidad Intercultural del Estado de México

Dr. Yerko Castro Neira
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dra. Andrea Bautista León
Universidad La Salle, México

Dr. Oscar Misael Hernández
El Colegio de la Frontera Norte

Dr. Abbdel Camargo
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Sergio Prieto Díaz
El Colegio de la Frontera Sur

Dr. Abel Astorga Morales
El Colegio de Michoacán

Dr. Guillermo Antonio Navarro Alvarado
Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Dra. Lourdes Basualdo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Andrés Pereira
Universidad Nacional de entre Ríos, Argentina

Dra. Fernanda Stang
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile

Dr. Handerson Joseph
Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil

Dr. Thales Speroni Pereira da Cruz
Universidade de Brasília, Brasil

Dra. Ángela Yesenia Olaya
Harvard University, Estados Unidos

Dra. Ester Serra Mingot
Bielfeld University, Alemania

Dra. Elif Tugba Dogan
Ankara University, Turquía

SER PROFESIONISTA EN MÉXICO: EXPERIENCIAS DE MIGRANTES DE RETORNO E INMIGRANTES MÉXICO-ESTADOUNIDENSES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mónica Liliana Jacobo Suárez*

Resumen

Este artículo examina las experiencias de los jóvenes migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en la educación superior en México. Se analiza cómo la trayectoria migratoria previa ha influido sobre su experiencia educativa en México y cuáles son las estrategias y condiciones que les permitieron estudiar la educación superior o vocacional en México, a pesar de los múltiples obstáculos enfrentados dentro del sistema educativo. Los hallazgos —obtenidos mediante grupos focales, encuestas y entrevistas semi-estructuradas— enfatizan: 1) el rol que juega el dominio del español en los procesos de socialización, inclusión y aprendizaje escolar; 2) la importancia del dominio del inglés como factor que marca “otredad” y a la vez detona la creación de una comunidad; 3) la influencia de la experiencia migratoria sobre la elección profesional o vocacional; y 4) la importancia de las redes de apoyo familiar como facilitadores para la continuidad educativa.

Palabras clave: migrantes de retorno, inmigrantes México-estadounidenses, educación superior, educación vocacional, política educativa.

BEING A PROFESSIONAL IN MEXICO: EXPERIENCES OF RETURN MIGRANTS AND MEXICAN-AMERICAN IMMIGRANTS IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This article examines the experiences of Mexican-American immigrants and return migrant youth in higher education in Mexico. It analyzes how the previous migratory trajectory has influenced their educational experience in Mexico and what are the strategies and conditions that allowed them to study higher or vocational education in Mexico, despite the multiple obstacles faced within the educational system. The findings —obtained through focus groups, surveys and semi-structured interviews— emphasize : 1) the role that mastery of Spanish plays in the processes of socialization, inclusion and school learning; 2) the importance of mastering English as a factor that marks “otherness” and at the same time triggers the creation of a community; 3) the influence of the migratory experience on the professional or vocational choice; and 4) the importance of family support networks as a facilitator for educational continuity.

Keywords: return migrants, Mexican-American immigrants, higher education, vocational education, education policy.

* Mexicana. Doctora en Política Pública y Desarrollo Internacional por la Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos. Actualmente es Investigadora por México-CONAHCYT en El Colegio de México (EL COLMEX), México. Líneas de investigación: migración México-Estados Unidos, migración de retorno, políticas de (re)integración, niñez y juventud migrante. Contacto: monica.jacobosuarez@gmail.com.

Fecha de recepción: 03 de abril de 2023. Fecha de aceptación: 12 de diciembre de 2023.

INTRODUCCIÓN

DESPUÉS DEL SUEÑO AMERICANO

El inconveniente es que allá [Estados Unidos] la preparatoria es del 6to grado al 8vo grado, la secundaria, que diga. Y aquí la secundaria es del 6to grado al 9no. Entonces cuando yo termino mi secundaria allá, que es del 6to al 8vo y vengo para acá para que me los validen [los estudios], ellos dicen “no, porque no terminaste la secundaria” (Luis, 29 años, nacido en México, entrevista, 2019).

Es que aquí [México] todo es como dictado. No escriben tanto en el *white board* y todo eso, más bien es como dictando. ¡Ay no! Y literalmente, como les había dicho, cuando llegué no sabía escribir español (Marian, 23 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Allá [Estados Unidos] era aprender por tu propio método, entonces las tareas no eran tan excesivas. Se fomentaban más las actividades extracurriculares [...] Aquí llegué y era, esta es tu libreta y la entregas cada mes, ponle margen de color, numera las páginas, pon nombre, folio, fecha. Y a mí me pareció de *kinder*, de primaria (Lili, nacida en EE.UU., 20 años, entrevista, 2019).

Luis, Marian y Lili (seudónimos) tienen en común varias cosas. En primer lugar, los tres poseen la nacionalidad mexicana, aunque crecieron en Estados Unidos (EE. UU. de aquí en adelante), país donde pasaron sus años formativos y experimentaron la socialización primaria en escuelas estadounidenses. Los tres adquirieron el inglés como lengua nativa a través de su experiencia en escuelas norteamericanas, ya sea porque sus padres los llevaron a ese país siendo muy pequeños —como a Luis y Marian— o porque nacieron ahí, como Lili. La segunda experiencia en común de estos jóvenes es el haberse mudado a México durante su adolescencia o juventud y, por tanto, haber vivido una cadena de desafíos derivados de su proceso de reintegración o integración a este país. Esta investigación examina las experiencias de 21 jóvenes que, después de haber vivido en EE. UU. por periodos prolongados, se mudaron a México y transitaron al sistema educativo en este país. El artículo se enfoca en examinar las diversas formas en que la experiencia migratoria en EE. UU. influye sobre la trayectoria migratoria de niños, jóvenes y adultos jóvenes que regresan a México, o inmigran por primera vez, con la finalidad de identificar las condiciones y estrategias que les han permitido continuar su educación universitaria o vocacional en México. A partir de este conocimiento, se busca proponer acciones para facilitar el acceso e inclusión educativa de estudiantes con trayectorias migratorias internacionales en México, una realidad cada vez más extendida en las escuelas del país.

Desde la política pública, discutir la integración educativa de estudiantes con experiencias migrantes pone en la mesa debates en torno a la equidad y calidad educativa ofrecida por el sistema educativo mexicano a la población de retorno, así como a niños y jóvenes con doble nacionalidad México-estadounidense. Por un lado, la educación superior o vocacional

es accesible sólo para un porcentaje limitado de la población¹ en México (Schmelkes, 2020), pero la población migrante enfrenta desafíos adicionales para el acceso y continuidad educativa dentro de las escuelas mexicanas. Por ejemplo, el haber pasado largos periodos fuera de México implica un alto nivel de desarraigo y múltiples retos (lingüísticos, burocráticos, educativos, sociales, culturales, etcétera) en los procesos de aprendizaje vividos en México. Por otro lado, la experiencia migratoria internacional provee a estos jóvenes de habilidades altamente valoradas en el mercado laboral mexicano, como el dominio del idioma inglés (Heredia y Rubio, 2015). Sin embargo, esta habilidad es con frecuencia rechazada si los estudiantes lo utilizan para comunicarse dentro del sistema escolar o para comunicarse de manera cotidiana en el ámbito público y privado en México (Jacobo, Despagne y Chávez, 2022). A lo largo de las diversas historias aquí analizadas, observaremos distintas formas en cómo el uso y dominio del español y el inglés, así como la existencia de redes de apoyo familiares, influyen sobre las experiencias escolares, la continuidad educativa, y el proceso de adaptación e integración social a largo plazo en México.

Este estudio aporta a la literatura sobre jóvenes migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses en tres áreas sustantivas: 1) contribuye al conocimiento existente sobre los procesos de incorporación de la población migrante dentro de la educación terciaria en México; 2) analiza opciones de educación terciaria² extendiendo el foco más allá de los programas universitarios, en particular, examina una opción de educación profesionalizante provista por el emprendimiento social *HolaCode*, y; 3) identifica cuáles han sido las condiciones y estrategias que han facilitado que jóvenes con experiencias educativas en EE. UU., tengan acceso a la educación terciaria en México. La siguiente sección discute las principales investigaciones y hallazgos sobre la niñez y juventud de retorno en México. Posteriormente se aborda el diseño metodológico del estudio y el perfil de los jóvenes participantes. Los apartados cuarto y quinto discuten los hallazgos en torno a la influencia de la experiencia migratoria estadounidense sobre la experiencia educativa en México y examinan las condiciones y estrategias facilitadoras de la continuidad educativa. Concluyo con una discusión a nivel de política pública sobre las principales áreas de oportunidad a nivel de gobierno federal y estatal.

TRANSITAR AL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

Este estudio se sitúa dentro de la literatura en torno a la niñez y juventud migrante, un campo cuyo crecimiento como área de investigación especializada en México ha crecido exponencialmente durante la última década. Sólo durante 2021 se publicaron 5 libros completamente enfocados a cubrir este tema,³ además de múltiples capítulos de libro y artículos científicos.

¹ En México, sólo 17% de la población entre 24 y 65 años tiene título universitario, comparado con 23% en Chile o Colombia, por ejemplo, de acuerdo con Schmelkes (2020).

² La educación terciaria está destinada a impartir aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización partiendo de los conocimientos adquiridos en la educación secundaria. La educación terciaria comprende lo que se conoce como educación académica, pero también incluye la educación profesional o vocacional avanzada. Al respecto véase: <https://inee.org/es/colecciones/educacion-terciaria> (consultado el 8 de marzo de 2023).

³ Estos son, *Lo que los maestros mexicanos conviene que conozcan sobre la educación en Estados Unidos*, publicado por la UANL y la Universidad de Nebraska; *Niños migrantes en Tamaulipas. Transiciones y Experiencias Educativas*, por la Universidad Autónoma de Tamaulipas; *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y Adolescencia Migrante*, publicado por la UNAM y el CEPE; *Niñas, niños y jóvenes en las movilidades de México-Estados Unidos*, publicado por la UNAM y el CEPE.

ficos. La literatura se ha enfocado en la experiencia de retorno de niños y adolescentes de educación básica (Zúñiga y Giorguli, 2019; Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2022; Valdéz-Gardea, 2018). De forma paralela, hay estudios que investigan la inserción educativa de los niños y jóvenes de origen mexicano nacidos en EE. UU. (Jensen y Jacobo, 2019; Giorguli et al., 2022). Estrictamente estos jóvenes no regresaron a México, su movimiento constituye una primera inmigración al país de origen de sus padres y del cuál ellos son ciudadanos por derecho de sangre. En este estudio examino ambas poblaciones al tener experiencias educativas y de integración muy similares pues con frecuencia pertenecen a familias mexicanas de estatus mixto en las cuáles hay presencia de descendientes nacidos tanto en México como EE. UU.

Derivado de estas investigaciones, hoy sabemos que la migración internacional no es un fenómeno neutro para la experiencia educativa. Migrar influye de múltiples formas al proceso educativo de niños y jóvenes en el corto y largo plazo. Por ejemplo, mudarse de país expone a los estudiantes a un nuevo idioma de enseñanza en el país de destino (Panait y Zúñiga, 2016); los enfrenta con códigos culturales y pedagógicos poco familiares (Despaigne y Jacobo, 2016); y los obliga a lidiar con contenidos curriculares desconocidos, detonando así múltiples rupturas en la experiencia educativa (Hamann y Zúñiga, 2011). La literatura también ha examinado las limitaciones del sistema educativo mexicano para proveer una enseñanza adecuada y la cual considere la identidad binacional y el dominio del inglés de los jóvenes retornados (Despaigne, 2018). Hasta ahora, el sistema educativo mexicano carece de estrategias para integrar a los niños y jóvenes de retorno, no existe un currículo que refleje sus intereses y su biculturalidad, mientras que el sistema de evaluación utiliza métricas lejanas a sus habilidades y conocimientos previos (Bazán-Ramírez y Galván-Zariñana, 2015). Dicha situación exacerba los desafíos y las desventajas que estos jóvenes enfrentan dentro un sistema educativo que está pensando de manera rígida, mono lingüística y monocultural (Despaigne y Jacobo, 2016).

Mientras que los estudios sobre educación básica han proliferado, las investigaciones sobre la inclusión de jóvenes migrantes a la educación superior, o terciaria, permanecen escasas. Esto puede deberse a que su presencia se concentra en la educación básica (Jacobo, 2017), a que es complejo dar seguimiento a las trayectorias educativas de estos jóvenes hasta el nivel superior y, a que es probable que algunos de estos jóvenes interrumpan su trayectoria educativa antes de llegar a la educación terciaria debido a la acumulación de barreras educativas.

La emergente literatura sobre educación superior y migración sugiere varios puntos de partida para este estudio. Primero, los jóvenes migrantes tienen la capacidad de ejercer su agencia al decidir regresar a México como estrategia para completar una carrera profesional. Las investigaciones documentan casos de jóvenes de la generación 1.5 quienes, al enfrentar restricciones para continuar su educación superior en EE. UU. —debido a su estatus legal precario y a los altos costos de carreras universitarias— deciden mudarse a México, país del cual son ciudadanos y en donde la educación superior es más asequible (Cortez y Hamann, 2014; Cortez, García y Altamirano, 2015; Petrone, 2020). El regreso a México les permite contar con alternativas a su desarrollo profesional e inserción laboral, aunque

Unidos. Acercamientos a sus experiencias de vida y escolares, por la Universidad Autónoma del Estado de México; y *Young Migrants crossing multiple borders to the North*, por Transnational Press London.

no sin enfrentarse a múltiples obstáculos. Una vez en México, los jóvenes con experiencia migrante sufren con requisitos burocráticos excesivos que bloquean su acceso a las instituciones educativas y a las oportunidades del mercado laboral (Silver, 2018), además de ser estigmatizados como criminales cuando han sufrido una deportación o presentan tatuajes visibles (Olvera y Muela, 2016). Dichos hallazgos apuntan a los impactos negativos, duraderos y transnacionales que el marco migratorio estadounidense tiene sobre las experiencias de los migrantes en su país de origen.

Dentro de las escuelas mexicanas, los jóvenes (in)migrantes se distinguen por su dominio del inglés, conocimiento que juega distintos roles en su proceso de (re) inserción social y educativa en México. Frecuentemente, el inglés acentúa sentimientos de otredad al funcionar como un diferenciador entre la población con experiencia migrante y el resto de la sociedad mexicana (Despaigne y Jacobo, 2019; Petrone, 2020). El dominio del inglés, por otra parte, también juega un rol importante durante el proceso de elección de carrera y sobre las oportunidades laborales. Por ejemplo, existen jóvenes migrantes de retorno quienes eligen convertirse en profesores de inglés a partir de su propia experiencia migratoria y dado su conocimiento avanzado de este idioma (Mora-Vázquez, Trejo y Mora-Pablo, 2018; Cortez y Hamann, 2014; Cortez, García y Altamirano, 2015). Para algunos jóvenes, la decisión proviene de un deseo genuino de enseñar la lengua dado su propia experiencia como *English learners* en EE. UU., mientras que para otros constituye una decisión estratégica debido a que “ya hablan inglés”. Es decir, “caen” en la carrera de profesor de inglés debido al capital cultural y lingüístico que poseen (Christiansen, Trejo y Mora-Pablo, 2017). Estos estudios muestran que, si bien convertirse en profesor de inglés en México puede ser una expresión de agencialidad al decidir re emigrar al país de origen y así concluir una profesión, también refleja una decisión meramente pragmática. En otras palabras, estas investigaciones muestran que la trayectoria migratoria influye sobre la elección profesional al empujar a los jóvenes a seguir una carrera en la cual la mayor parte del currículo es enseñado en inglés.

Los procesos de inserción y reinserción educativa de los jóvenes en movilidad están moldeados por múltiples factores (económicos, políticos, culturales, sociales) a distintos niveles (individual, comunitario, estatal). En este artículo, se examinan tres dimensiones a nivel individual: el conocimiento y dominio de los idiomas inglés y español, así como la importancia de las redes de apoyo con las que se cuenta en el contexto de retorno. Sin embargo, se resalta que los procesos de integración son complejos y altamente diversos, por lo que es necesario considerar que las características individuales de los jóvenes migrantes interactúan con contextos institucionales y comunitarios específicos en los que se insertan al mudarse a México.

MÉTODOS Y PARTICIPANTES

Este estudio se deriva del proyecto *Jóvenes Migrantes en retorno: trayectorias educativas y perspectivas de inserción laboral*, el cual obtuvo financiamiento por parte del CONACYT-FOSIDES. Dado los múltiples obstáculos educativos documentados en la literatura sobre niñez y juventud en retorno, este artículo investiga cuáles son las diversas condiciones y/o estrategias que permiten a los estudiantes de retorno y a los jóvenes México-estadounidenses estudiar una carrera o una opción vocacional en México, si así lo desean. Para responder

estas interrogantes, se contactó a hijos de migrantes mexicanos, ya fuese nacidos en México o EE. UU., y que contaran con experiencia escolar previa en EE. UU. Al momento de realizar la investigación, los participantes del estudio se encontraban estudiando una carrera universitaria en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Veracruzana (UV), o estaban participando en el emprendimiento social *HolaCode*,⁴ ubicado físicamente en Ciudad de México. Como estrategia de acercamiento, identificamos dentro de las universidades seleccionadas profesores con experiencia en migración de retorno, quienes a su vez nos introdujeron con estudiantes que habían vivido en EE. UU. Además, en la Universidad Veracruzana, se contactó al Programa de Atención para Migrantes de Retorno (PAMIR).⁵ Para el caso de *HolaCode*, contactamos directamente al personal y les invitamos a participar en un grupo de discusión en sus instalaciones. Cabe resaltar que *HolaCode* ofrece a jóvenes migrantes de retorno y refugiados un entrenamiento intensivo como programador por 5 meses, durante los cuales se provee también apoyo psicoemocional, una manutención económica y herramientas de preparación para la entrada al mercado laboral, además de fomentar activamente la creación de una comunidad bilingüe y bicultural entre sus estudiantes.

En total se recolectó información de 21 estudiantes en los estados de Veracruz, Puebla y Ciudad de México, a quienes se les aplicó una encuesta sobre su trayectoria migratoria y educativa además de invitarlos a participar en grupos de discusión y entrevistas a profundidad. Nuestros informantes tenían entre 18 y 35 años entonces. Aunque 35 años puede parecer un rango de edad alto para estudiar educación superior, muchos migrantes de retorno o inmigrantes con doble nacionalidad interrumpieron su educación por meses o incluso años a consecuencia del movimiento migratorio a México. Por esta razón se juzgó conveniente aumentar el rango de edad para dar cuenta de distintas trayectorias educativas y procesos de (re) integración. Aunque desde una perspectiva bio-psico-social se utiliza la categoría “jóvenes” para referir a la población entre 12 a 29 años, en esta investigación se utiliza una definición más amplia de juventud haciendo referencia a una etapa transitoria del curso de vida que precede a la adultez y a las responsabilidades de autosuficiencia laboral y monetaria (Margulis y Urresti, 1998). No obstante, se reconoce que las responsabilidades y autosuficiencia experimentada por los participantes de este estudio depende de sus condiciones particulares, incluyendo estructura familiar, nivel socioeconómico, género y condiciones de retorno o inmigración a México.

El estudio incluye a participantes con varios años de residencia en México y a algunos de migración reciente, con el objetivo de mostrar la diversidad en los procesos de (re) integración. En particular, contar con participantes con diversos años de retorno nos permitió indagar las estrategias que han desarrollado para continuar con su proceso educativo en México. Finalmente, el enfoque analítico utilizado es retrospectivo, es decir, las encuestas y grupos de discusión estuvieron diseñados para reconstruir las trayectorias de vida, migratorias y escolares de los participantes desde su primera migración a EE. UU. hasta el momento de la entrevista durante su retorno a México.

⁴ Al respecto véase: <https://holacode.com/>.

⁵ La autora agradece el apoyo de los doctores Araceli Espinoza, Carlos Garrido y Aranzazú González como interlocutores para gestionar y organizar el trabajo de campo dentro de las universidades. También agradece el apoyo de Luis A. Gallegos Guadalupe Chávez, Nuty Cárdenas y José Navarro durante el trabajo de campo.

Respecto a las consideraciones éticas, se invitó a las universidades y *Hola Code* a participar en el estudio con meses de antelación para asegurar una fecha y hora pertinente para quienes tuvieron interés en participar. En esa invitación, se proporcionó información completa y clara sobre el objetivo de la investigación, de los temas generales a cubrir y el uso que se daría a la información recopilada. Durante los grupos focales, se aseguró el consentimiento informado y la participación voluntaria. En algunos casos, los jóvenes se presentaron a los grupos focales con sus padres, quienes también intervinieron en la conversación cuando lo juzgaron conveniente. Se obtuvo permiso para videografiar de todos los participantes. A lo largo del análisis, se utilizan seudónimos para proteger la identidad de los entrevistados.

PERFIL DE LOS INFORMANTES

Entrevistamos a 21 estudiantes, de los cuáles 17 nacieron en México y emigraron con sus padres a una edad temprana, mientras que 4 eran hijos de inmigrantes mexicanos nacidos en EE. UU. (ver Tabla 1). Examinamos estas dos poblaciones en conjunto ya que con frecuencia pertenecen a una unidad familiar de estatus mixto donde todos los miembros de la familia son impactados por el retorno a México, sean estos nacidos en México o en EE. UU. La Tabla 1 muestra datos de la trayectoria migratoria y escolar de los participantes. Se observan largas estancias en EE. UU. para la mayoría de los jóvenes entrevistados, lo cual implicó experiencias de escolarización temprana vividas en EE. UU. Se observa de hecho una alta correspondencia entre los años de residencia en EE. UU. y los grados escolares cursados en escuelas norteamericanas. De hecho, uno de los participantes reportó haber emigrado a los EE. UU. con dos meses de edad, país en el que permaneció hasta que fue forzado a salir a los 35 años a México. Su caso, y el de otros participantes, correspondería al de generación 1.5 (Rumbaut, 2004), es decir, jóvenes que han pasado sus periodos formativos en la comunidad de destino. Para ellos, es más apropiado hablar de procesos de integración y no de reintegración, ya que el regreso al país de nacimiento implica una experiencia inédita y de la cual no cuentan con referente o memorias previas. A su vez, las largas estadías en EE. UU. desde una edad temprana implican la adopción de valores y el dominio del idioma inglés, características íntimamente relacionadas con las experiencias educativas y de socialización temprana en EE. UU. (Hirai y Sandoval, 2016; Jacobo, 2022).

Tabla 1. Trayectoria migratoria y escolar en EE. UU.

País de nacimiento	EE.UU.	4
	México	17
Tiempo de residencia en EE. UU.	Menos de un año	0
	Entre 1 y 5 años	2
	Entre 6 y 10 años	7
	Entre 11 y de 20 años	9
	Más de 21 años	3

Años escolares cursados en EE. UU.	Menos de un año	3
	Entre 1 y 5 años	2
	Entre 6 y 10 años	8
	Entre 11 y de 18 años	8

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada en los grupos focales y las encuestas.

Al considerar los detonantes del retorno o inmigración a México (Tabla 2), se observa una variedad de causas dentro de las cuales predomina el regreso forzado: 8 de nuestros informantes fueron deportados al alcanzar la mayoría de edad, mientras que, en dos casos, el padre o madre fue deportado(a) detonando un efecto dominó en el que toda la familia se vio motivada a mudarse a México. En otros casos, el retorno puede clasificarse como una decisión constreñida (Silver, 2018), la cual emerge de condiciones desafortunadas que apremian el regreso a México. Por ejemplo, la pérdida del empleo, la enfermedad de algún familiar, un ambiente hostil hacia la comunidad inmigrante incluso la incapacidad de estudiar una carrera. Sólo en 6 de los 21 casos analizados el regreso a México fue planeado y en familia, lo cual apunta a la prevalencia de retornos forzados o con alto grado de involuntariedad, reflejo de la política de criminalización y deportación imperante en EE. UU. (Golash-Boza, 2015).

En cuanto al tiempo de residencia en México, una mayoría representa el retorno o inmigración no reciente: 13 participantes habían pasado entre 5 y 10 años en este país, mientras que sólo 5 tenían menos de un año de haberse mudado. La prevalencia de retorno no reciente entre nuestros informantes es congruente con las estadísticas de retorno a nivel nacional, las cuáles indican que el punto más alto de esta población se registró hace una década bajo la administración de Barak Obama (Terán, 2022).

Tabla 2. Retorno a México

Causa de retorno/inmigración	Deportación propia	8
	Deportación de padre o madre	2
	Nostalgia de México	1
	Llegada de Trump	1
	Retorno planeado en familia	6
	Enfermedad o muerte de un familiar	3
Tiempo viviendo en México	Menos de un año	5
	Más de un año y menos de 5	3
	Más de 5 años y hasta 10	10
	Más de 10 años	3
Años escolares cursados en México	Menos de un año	4
	Entre 1 y 5 años	2
	Entre 6 y 10 años	12
	Entre 11 y de 20 años	3

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada en los grupos focales y encuestas.

Finalmente, los años de residencia en México siguen un patrón similar al de los años escolares cursados en México. En otras palabras, a mayor tiempo en México, es más larga

la trayectoria de estos jóvenes dentro del sistema educativo mexicano. Cuatro participantes contaban con menos de un año de estudios en México, mientras que la mayoría (doce) habían cursado entre 6 y 10 grados educativos en escuelas mexicanas. Encontramos 3 participantes que han estudiado entre 11 y 18 años en escuelas mexicanas, es decir, la mayor parte de su trayectoria escolar indicando un retorno o inmigración a México a una edad temprana. En conjunto, los perfiles de los participantes reflejan una diversidad de trayectorias migratorias y educativas. El siguiente apartado examina cómo influye la migración internacional sobre la experiencia educativa en México.

INFLUENCIA DE LA TRAYECTORIA MIGRATORIA SOBRE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Al conversar con los informantes sobre su paso por el sistema educativo mexicano identificamos que el uso de las lenguas —el español y el inglés— es uno de los aspectos con mayor influencia sobre su experiencia educativa cotidiana. En particular, el dominio del español se asocia directamente al proceso de inclusión dentro del aula y a los procesos de aprendizaje de contenidos. El dominio del español (repertorio lingüístico, acento, expresión oral y escrita, etcétera) también puede fungir como un diferenciador de los estudiantes que han vivido en EE. UU., con respecto a sus pares sin experiencias migratorias internacionales, pues constituye una de las principales formas en cómo su experiencia migratoria internacional es perceptible para profesores y compañeros en México. A continuación, se profundiza en estos aspectos.

A. EL DOMINIO DEL ESPAÑOL, LA INCLUSIÓN Y EL APRENDIZAJE

Un alto dominio del español, en sus dimensiones escrita y oral, es una herramienta fundamental para facilitar y promover el proceso de inclusión en de las aulas mexicanas, y en la sociedad mexicana en general. Dentro de la escuela, el español está asociado a la participación efectiva de las dinámicas escolares y a la comprensión de los contenidos. En otras palabras, no se puede adquirir un conocimiento sustantivo si el estudiante no entiende lo que ocurre dentro del salón de clase o no puede mantener el paso a las actividades dirigidas por el profesor. El testimonio de Rosa, quien estudió en EE. UU. parte de la primaria, su secundaria completa y el nivel medio superior, ejemplifica esta situación:

Cuando recién llegué [a México] fue difícil acostumbrarme [al español], porque obviamente cuando yo me fui a los 8 años, yo jamás, jamás en mi vida volví a tomar clases en español. Entonces mi español tenía un nivel de cuarto grado. Entonces, cuando yo entro [a la universidad en México], me ayudaron mis tíos porque eran maestros. Aun así, fue muy difícil, había palabras que jamás había escuchado, conceptos que jamás había escuchado en mi vida y que no entendía [...] fue muy difícil (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

La experiencia de incorporación educativa para Rosa fue altamente desafiante pues se mudó a México, junto con sus padres y hermanos nacidos en EE. UU., justo antes de transitar a la educación superior. Aunque la mayoría de los testimonios narran experiencias difí-

ciles, aquellos estudiantes que se mudan en la adolescencia y se incorporan a la educación básica o media superior tienen un periodo de ajuste, aunque con frecuencia insuficiente, para poder desarrollar cierta familiaridad con el sistema educativo mexicano y el español académico. Aunado a este desafío, los jóvenes se enfrentan al reto de adecuarse a prácticas pedagógicas comunes en las aulas mexicanas pero desconocidas para ellos, por ejemplo, el dictado. Marian, quien regresó a los 15 años a Veracruz, nos comparte:

llegué pretty much el último año de secundaria. Bueno, último semestre o algo así. So yeah [...] like no sabía escribir. Entonces cuando dictaban I couldn't catch up at all. Como todas mis sentences estaban incomplete, nunca salía un paragraph (Marian, 23 años, nacida en México, entrevista, 2019).

En el grupo focal, varios jóvenes admitieron no entender cuál era el objetivo de los dictados y ser incapaces de realizar esta actividad acorde a la expectativa de los docentes mexicanos pues, además carecer del dominio de la escritura académica en español, con frecuencia no comprendían las instrucciones durante el dictado, como nos relata Giovani: “luego te dicen que un renglón. Y tú dices ¿qué es eso? ¿qué es punto y aparte.” Estas expresiones, comunes para una gran parte de los estudiantes en las escuelas mexicanas, son ininteligibles para quienes proceden de un sistema educativo distinto.

Ante la ausencia de acciones que apoyen la transición lingüística de estos jóvenes, el aprendizaje del español y el desarrollo de un vocabulario académico más amplio depende de los recursos que el mismo estudiante pueda activar o disponer. No es extraño encontrar casos donde, a pesar de grandes esfuerzos, el dominio del español sigue siendo un desafío diario para estos jóvenes incluso después de varios años de asistir a las escuelas mexicanas, como es el caso de Violeta:

Sí, yo también a pesar de que llevo ya un rato aquí [en México], todavía el español se me es complicado [...] El idioma [español] fue un problema para mí aquí [en México], pues toda mi vida hablé en inglés (Violeta, 21 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Al momento de conocer a Violeta, ella había cursado la secundaria, preparatoria y 3 años de estudios universitarios. Sin embargo, su paso por el sistema educativo mexicano ha sido complicado y desafiante. A pesar de los grados cursados en escuelas mexicanas, Violeta aún no se siente cómoda al comunicarse en español debido a que no ha tenido un acompañamiento para desarrollar esta habilidad, situación que contrasta con su experiencia educativa en los EE. UU. Los programas de enseñanza del español como segunda lengua, un área mucho más desarrollada desde la investigación y la práctica en EE. UU., es aún una de las grandes ausencias dentro del sistema educativo mexicano.

En sí, los maestros y las escuelas [en México] no dan apoyo [...] es como aprende, así como puedas. Y, al contrario, allá en EE. UU. tomábamos clases para mejorar el idioma y aquí no [...] (el español) se me complica más hablado, porque escrito tengo tiempo de pensar otra vez lo que quiero decir o traducirlo. Por eso odio las expos, porque como que todavía pienso

en inglés. Y pues tratar de traducirlo en el momento, a veces no sale. Y tú quieres como [...] decirlo bien (Violeta, 21 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Además del impacto directo sobre la experiencia diaria dentro del aula, la inclusión y el aprendizaje, el dominio del español también influye sobre las opciones educativas que los jóvenes de retorno y los inmigrantes estadounidenses consideran viable realizar cuando se encuentran en México. Para José, el no contar con un buen dominio del español lo motivó a buscar opciones educativas alternas al sistema público mexicano. En este caso, observamos como un bajo dominio del español puede incluso ser un factor disuasivo para continuar estudios a nivel superior cuando el currículo esta completa o mayoritariamente en español:

No estoy tan al 100 en el idioma [español]. De hecho, estoy viendo ingresar a una escuela privada y me estaban comentado que, si entro, 30 por ciento de mis clases van a estar en inglés y el resto en español. Yo siento que no me voy a poder expresar al 100 por ciento (José, 21 años, nacido en México, entrevista, 2019).

B. EL DOMINIO DEL ESPAÑOL COMO DIFERENCIADOR

El bajo dominio del español también actúa como un diferenciador inmediato en las interacciones sociales dentro del aula mexicana. Lili, nacida en EE. UU., de padres mexicanos, ha decidido asumir un perfil bajo dentro de su universidad por considerar que el mostrarse como diferente podría implicarle rechazo de sus pares: “Hablo poco para que no se den cuenta de mi acento. No quiero que me vean como diferente”. Mientras que Lili aún mantiene un acento norteamericano al hablar en español, su comprensión de esta lengua es alta y no ha tenido problemas para mantener el paso a lo que ocurre en su salón de clase. Lili, de nacionalidad mexicana y estadounidense, se mudó a México con sus padres. En familia, decidieron mudarse a México cuando Lili concluyera el décimo grado a fin de que se incorporara a la preparatoria, y así tener un periodo de ajuste antes de entrar a la universidad en Puebla. El alto costo de la universidad en EE. UU., y la posibilidad de emprender un negocio en México, motivó a la familia a mudarse a México. El principal desafío de Lili hasta ahora ha sido el desarrollar la escritura académica y su conversación informal:

Llegué acá [México] y sí se me hizo muy difícil especialmente por la barrera del idioma. Ahorita considero que ya lo hablo mejor. Pero ya por el mismo ámbito de la escuela. Mi papá lo domina [el español]. Entonces se me hizo un poco difícil, se me sigue haciendo todavía un poquito difícil (Lili, 20 años, nacida en EE. UU., entrevista, 2019).

Para los jóvenes que retornan sin familia cercana, el desarrollo del español se torna más complicado, dificultando la socialización y, por tanto, la construcción de redes de apoyo. Para Giovani y Daniel, estudiantes de programación en *HolaCode*, su acento y repertorio lingüístico en español es auto percibido como una limitación a su socialización y adaptación en México:

Pues sí, vienes y cuando empiezas a hablar y todos te dicen que hablas bien raro. No, pues ya con el tiempo como que vas aprendiendo palabras y aprendiendo a platicar y te empiezas a soltar. Pero sí, de primero ni le entiendes a la gente, y te da cosa preguntar qué quiere decir esto cada rato y qué quiere decir esto. Y sí, como que te frustra de primero (Giovani, 26 años, nacido en México, entrevista, 2019).

Y luego cuando uno no mastica bien el español [...] Ahorita lo hablo porque tomaba llamadas [en un *call center*] en español con puertorriqueños [...] pero te ven y muchos escuchan como hablas y luego, luego “Nah, no lo quiero”. Ni te dan una oportunidad, sin querer conocerte o saber qué trabajas (Daniel, 32 años, nacido en México, entrevista, 2019).

C. EL DOMINIO DEL INGLÉS, IDENTIDAD DE GRUPO Y ELECCIÓN DE CARRERA

Todos los jóvenes de este estudio mostraron un alto nivel de competencia del idioma inglés derivado de su experiencia de escolarización y socialización temprana y en EE. UU. Dicho dominio influye sobre su experiencia educativa en México como un elemento diferenciador, como formador de identidad de grupo y como un elemento a considerar en la elección de carrera u opción de preparación vocacional.

Al igual que su dominio en español, su alta competencia comunicativa en inglés es un indicador de otredad en las escuelas mexicanas y, en general, en la sociedad de este país (Petrone, 2020). En ocasiones, la diferencia es percibida con rechazo y en otras con admiración (Despaigne y Jacobo, 2019). Es durante las clases de inglés, obligatorias en las escuelas mexicanas, donde se manifiesta con más facilidad este diferenciador pues los jóvenes no pueden ocultar su alta competencia en el uso de esta lengua. Por tanto, algunos jóvenes temen ser estigmatizados por compañeros y maestros si muestran su alta competencia en inglés, como menciona Rosa:

No me sentía cómoda con el hecho de que dijeran, ay sí, ella sabe inglés, ya va a decir algo en inglés. Sí tuve compañeros que me ayudaron en el proceso [de adaptación escolar], pero los primeros años de la carrera fueron rechazarme (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Del lado positivo, el dominio del inglés ha permitido que algunos jóvenes construyan una identidad de grupo a partir de las comunales que los relacionan: el haber vivido en EE. UU., el hablar inglés y la familiaridad con las escuelas, la cultura y valores norteamericanos. Esta identificación como “iguales” ocurre dentro de los contextos escolares, cuando reconocen el dominio del inglés y el acento nativo en otros compañeros. Así fue como Yadira identificó a otros jóvenes con experiencias similares a la suya dentro de la Universidad Veracruzana, detonando emociones positivas al considerarse parte de un grupo y poder expresarse libremente en inglés.

Fue cuando empecé a tomar clases en comercio internacional que oí, que conocí a una muchacha como yo, que había regresado de EE. UU. Y luego a otros más. Y fue cuando

me empecé a sentir mejor. Hacíamos los trabajos juntos, y todo juntos, y hablábamos en inglés (Yadira, 25 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Fuera del contexto universitario, identificamos el uso del inglés como un elemento aglutinador y formador de comunidad dentro de *HolaCode*. Para el personal que ahí labora y los estudiantes que participan en los entrenamientos de programación, el dominio del inglés es una pieza angular para fomentar la construcción positiva de identidad basada en la diferencia. De hecho, el bilingüismo y biculturalidad son elementos que fomentan la inclusión social y la construcción de sentidos de pertenencia al permitir que jóvenes y adultos con experiencias migratorias similares compartan el proceso de formación profesional, como lo enfatizan los siguientes testimonios.

Aquí valoramos ser bilingüe y bicultural. Eso es lo que compartimos. Lo que nos hace familia (Dani, personal *HolaCode*).

Y siempre hay ese choque [en EE. UU.], que no me siento yo. Y llegas aquí y pues no. A cuántos aquí no nos deportaron, sabemos inglés. Queríamos hacer las cosas bien allá y no nos funcionó. Y pues entras en un grupo de personas como tú [*Hola Code*] y te sientes nuevamente en familia (Octavio, nacido en México, 26 años, entrevista, 2019).

El dominio del inglés también influye directamente sobre la elección profesional, un hecho documentado por el creciente número de investigaciones sobre jóvenes migrantes de retorno cuya decisión de formarse como profesores de inglés se asocia a su propia migración internacional (Christiansen, Trejo y Mora-Pablo, 2017). Para los participantes de esta investigación, el haber vivido en EE. UU., ha influido sobre su elección de carrera al exponerlos a otras culturas, al darles la oportunidad de viajar internacionalmente, al fomentar en ellos el deseo de continuar haciéndolo, y al incentivarlos a aprovechar el conocimiento del inglés con el que ya cuentan. Al preguntarles si su experiencia migratoria tuvo alguna influencia sobre la elección de su carrera profesional, una mayoría de los participantes respondieron afirmativamente:

Licenciatura en Negocios Internacionales

Sí, definitivamente. Cómo dicen, ya puse un pie afuera y ahora quiero conocer el mundo. Me preguntaba yo: “¿qué carrera?” Y elegí esta, con esta viajo. De hecho, en la prepa estudié turismo, tengo carrera técnica en turismo y licenciatura en Administración de Negocios Internacionales. Entonces, la verdad sí influyó muchísimo [haber migrado] (Yadira, 25 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Licenciatura en Negocios Internacionales

Sí, para mí sí tuvo mucha influencia el quedarme fuera, porque tal vez me hubiera quedado aquí hubiera estudiado veterinaria que era lo que yo quería estudiar cuando tenía 7-8 años,

¿no? Pero una vez que viví fuera, y cuando tuve que escoger una carrera, empecé a ver las posibilidades a futuro y ya no tenía las mismas ideas [...] Siento que el haber estado en EE. UU. fue lo que me permitió tener esta apertura de visión. Es decir, quiero algo que me ayude, a donde pueda yo experimentar, literal, el mundo. Diferentes culturas y aspectos de la vida humana. Y como es administración y negocios internacionales, la verdad a mí me encantó mucho porque tiene de todo, administrativo, social, cultural. Por eso me llamó la atención algo que me gustaría dedicarme a futuro (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Licenciatura en Turismo

Igual, me gusta conocer más, aprender más, me gustó mucho eso de conocer la cultura de México, la cultura de EE. UU. Me gusta mucho aprender (Andy, 20 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Licenciatura en Negocios Internacionales

Sí, tengo la curiosidad, quiero experimentar vivir de nuevo en EE. UU., en algún momento. Por eso decidí estudiar administración, negocios internacionales (María, 23 años, nacida en EE.UU., entrevista, 2019).

Licenciatura en lingüística

Fueron muy abiertos (en la carrera) en recibirme (como migrante). Y además mi mentora es la que se especializa en multilingüismo y ella siempre me ha apoyado. Mi mejor amiga es náhuatl hablante. Y el multilingüismo, yo siempre he dicho que es muy importante, y la multiculturalidad. El haber vivido en EE. UU. y Canadá me abrió el interés por las lenguas extranjeras, aunque en un inicio cuando regresé quería estudiar Relaciones Internacionales (Lalo, 24 años, nacido en México, entrevista 2019).

Estos casos muestran los diversos intereses que una experiencia migratoria internacional puede detonar y asociar a la elección de una profesión específica. Esta conexión es evidente también para los 9 jóvenes estudiantes de programación en *HolaCode*. Dentro del currículo y visión del emprendimiento social, el bilingüismo y la biculturalidad cumplen un rol central y marcan su sello distintivo al incorporarse al mercado laboral. Así lo resumen Tania, parte del del equipo de *HolaCode*, y Diego, estudiante, quienes resaltan el conocimiento del inglés como un valor agregado en la preparación profesional e inserción al mercado laboral en México:

Hay una gran demanda y hay pocos programadores [...] y no hay programadores biculturales ni bilingües. Sí hay gente graduada, egresada de, no sé, de universidades, del Poli, pero no necesariamente son biculturales o bilingües. Entonces, eso es lo que nosotros ofrecemos [...] una carrera (Tania, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Nosotros regresamos de allá, de EE. UU., con un inglés, pero no sólo eso. También regresamos con la cultura que aprendimos de EE. UU., [...] Entonces, siento que también tenemos un mejor interés que la gente que estudió solamente aquí ¿no? Porque nosotros podemos aportar más, como darle un toque personal (Diego, 29 años, nacido en México, entrevista, 2019).

En conjunto, 17 de 21 jóvenes participantes identificaron mecanismos mediante los cuales el haber vivido en EE. UU., ha influido sobre su elección de carrera profesional o vocacional, lo cual señala que existen otras profesiones, más allá de la licenciatura en enseñanza de inglés, donde los jóvenes migrantes de retorno y los jóvenes dobles nacionales se insertan y capitalizan su conocimiento del inglés y habilidades socioculturales adquiridas durante la experiencia migratoria.

ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN ESCOLAR

Con relación al proceso de inserción escolar de los jóvenes migrantes de retorno e inmigrantes dobles nacionales, el primer hallazgo es que estos utilizan sus propios recursos para insertarse al sistema educativo mexicano, ya que el gobierno federal carece de programas específicos para facilitar su (re) integración de manera inmediata o en el largo plazo. Durante las entrevistas, ningún participante reportó haber recibido información del gobierno —estatal o federal—, ni de la comunidad escolar sobre programas de transición lingüística, programas de bienvenida, o simplemente apoyo para ponerse al corriente con el currículo de las escuelas mexicanas. En consecuencia, los jóvenes con experiencias migrantes afrontan los diversos retos implícitos en el “aprender” a ser estudiantes en México activando sus recursos personales y familiares.

Un segundo hallazgo apunta a la relevancia de regresar o mudarse a México en compañía de familiares, una condición que actúa como facilitador para navegar la burocracia educativa y lograr la inscripción escolar, además de proveer el sustento económico necesario para favorecer la continuidad educativa y retrasar la entrada laboral. Para los jóvenes universitarios entrevistados, la presencia de la familia nuclear y/o extensa fue decisiva para navegar en la burocracia educativa mexicana y así garantizar el acceso a la escuela. La mayoría de los jóvenes entrevistados refirieron haber pasado por múltiples barreras administrativas, desde obtener apostilles, realizar revalidaciones de niveles ya concluidos fuera de México, y recibir reconocimiento por su dominio del inglés. En algunos casos, el obtener la documentación requerida para la inscripción formal retrasó el acceso escolar, implicó recurrir a grados ya concluidos en EE. UU., y para la mayoría de los jóvenes entrevistados conllevó estrés, confusión y esfuerzo. Para quienes se mudan a México en familia, los padres asumen con frecuencia la responsabilidad del proceso administrativo, o guían a los hijos sobre cómo hacerlo, como lo vemos en los siguientes testimonios.

Tardó prácticamente un año en entrar a la escuela [en México]. Porque tenía que tener un documento que se llama apostille. O sea, todo esto de conseguirlo, pedir permiso al Estado de Luisiana para que nos dieran un acta de nacimiento, de nacionalidad mexicana, pero una especial que viniera con el apellido del papá porque así se necesita aquí (Martina, madre de Gustavo, 51 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Mi mamá terminó odiando creo que a todos los de la SEP porque no sabían qué hacer con nosotras. Nos iban a inscribir a primero de secundaria, pero de plano tan mal quedaron las cosas que me regresaron a sexto de primaria (Yadira, 25 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Mi mamá preparó todos los documentos que me iban a pedir antes que nos regresáramos [de EE. UU.] [...] es que aparte del trámite de la SEP me querían regresar a la secundaria. Me acuerdo de que me tardaron en entregar mis papeles [de revalidación] 2 meses aproximadamente. Entonces ya me querían sacar de la prepa porque no tenía la documentación (Lili, 20 años, nacida en EE.UU., entrevista, 2019).

Estas citas resaltan el rol de la familia nuclear, en particular de las madres, para solventar todos los requisitos y garantizar la entrada al sistema escolar de los jóvenes universitarios. Por el contrario, los jóvenes que estaban preparándose como programadores en *HolaCode* vieron su educación interrumpida durante meses o años después de mudarse a México pues, en su mayoría, el retorno fue forzado e involucró separación familiar. Ante tales circunstancias, carecieron del apoyo familiar y guía para sortear los obstáculos administrativos, costear los diversos procesos de revalidación y dar continuidad a su educación. Estos jóvenes tuvieron la necesidad de proveerse a ellos mismos económicamente, lo cual los llevó a interrumpir sus estudios por periodos largos hasta que *HolaCode* les permitió estudiar programación sin imponer barreras administrativas:

La revalidación puede ser muy muy difícil. Aparte a mí se me hacía algo loco tener que pagar dos mil o tres mil [pesos], para poder revalidar [sic.] mi *high school diploma*. Cuando ganas tres mil o cuatro mil [pesos] al mes [...] O sea, un mes de trabajo para poder agarrar un trabajo. ¿Y por algo que ya tengo, ¿verdad? No es como si yo fuera ahí a adquirir una nueva habilidad, es algo que ya tenía (Alejandro, 27 años, nacido en México, entrevista, 2019).

Quise seguir siendo paramédico, pero como me cobraban 7 000 pesos para revalidar mis estudios allá en Guadalajara, dije, ¿de dónde voy a sacar 7 000 pesos? y luego el curso de 30 000 pesos para seguir estudiando de paramédico. Se me hizo imposible (Daniel, 32 años, nacido en México, entrevista 2019).

Sí, igual [las escuelas en México] querían pruebas de qué grados había terminado. Me mandaron a validarlos y tuve que ir a Tepic, que está como a una hora de dónde yo estaba. Y pues llegué [en EE. UU.] hasta el 12 grado, pero no lo concluí. Entonces aquí tenía que entrar a primero de prepa con 25 años (Giovani, 26 años, nacido en México, entrevista, 2019).

La red familiar facilita también el desarrollo del español —académico y vernáculo— aspecto que a su vez favorece las vivencias sociales, culturales y por supuesto, educativas. En ausencia de programas de acompañamiento lingüístico o de aprendizaje del español como segunda lengua dentro de las escuelas mexicanas, los jóvenes activan sus propios recursos familiares y sociales con el propósito de expandir sus repertorios lingüísticos, desarrollar

la escritura académica, y mejorar su conversación en español, como lo observamos en las siguientes citas:

He trabajado mucho el español porque no me quería sentir fuera [socialmente], pero por mi cuenta. Mi papá me ayuda. Mi ortografía creo que es lo que más me falla, los acentos. Sí me han regañado [los profesores], pero como son errores mínimos, solo me bajan décimas (Lili, 20 años, nacida en EE. UU., entrevista, 2019).

Igual yo tuve que entrar a una escuela privada porque ya ninguna otra me aceptaba. Igual el idioma fue un problema para mí, pues toda mi vida hablé en inglés. Tuve la suerte que conocí a una compañera que tenía el mismo caso que yo. Se había regresado apenas de Chicago. Así que pues ella me apoyaba un poco [con el español], porque ella tenía más experiencia (Violeta, 21 años, nacida en México, entrevista, 2019).

¡Ah no!, los primeros maestros que me tocó eran todo español, todo español. Y yo les decía que no entendía [...] Cuando yo entro [a la universidad] me ayudaron mis tíos porque eran maestros (Rosa, 26 años, nacida en México, entrevista, 2019).

Las familias también facilitan el aprendizaje de códigos culturales importantes para mejorar la adaptación a las escuelas mexicanas, por ejemplo, el relacionado a la autoridad de los maestros y a la potencial fuente de conflicto que puede ser el contradecirlos o cuestionarlos. Esta enseñanza adquiere particular relevancia dentro de las clases de inglés, donde estos jóvenes resaltan por su dominio de la lengua. Yadira nos cuenta cómo los consejos de su familia extendida le permitieron transitar las clases de inglés tranquilamente. “Mis tíos y mi mamá nos dijeron, ya van a llevar inglés, va a pasar esto y esto. Y para ustedes, el maestro siempre está bien ¿ok? Si está mal, después de clases, oiga maestro esto, esto y esto. Pero en el salón de clases, no se lo hagan saber”. Este relato apunta a las sutilezas de la cultura escolar en México donde cuestionar públicamente a los profesores, especialmente en educación básica, podría no ser bienvenido por ellos.

No menos importante, las redes de apoyo familiar también proporcionaron los recursos económicos necesarios para financiar la continuidad educativa de los participantes de este estudio, permitiéndoles llegar hasta el nivel superior. Aunque tener acceso a una carrera profesional es más asequible en México que ir a la universidad en los EE. UU. no necesariamente es una opción factible para todos los jóvenes que regresan de EE. UU. Los testimonios aquí examinados sugieren que pasar por un proceso de deportación en la adolescencia o juventud es un factor de riesgo para abandonar los estudios en México, pues el proveerse a ellos mismos se convierte en una prioridad. Además de los diversos obstáculos administrativos para revalidar estudios y continuar estudiando en México, hay pocas becas y programas que apoyen la continuidad educativa de los jóvenes en movilidad. *HolaCode* muestra un modelo de (re)integración integral adecuado para esta población pues proporciona una alternativa de preparación profesional de corto plazo (para quienes no pueden invertir 4 años para realizar una carrera universitaria) y con altos rendimientos económicos al enfocarse en un área con alta demanda en el mercado, programadores bilingües. La docu-

mentación excesiva no constituye una barrera a la entrada —como en el sistema educativo público— ya que para tomar el *bootcamp* no se piden revalidaciones o documentos probatorios de estudios previos, además de que no es necesario proveer una identificación oficial expedida por el gobierno mexicano de manera inmediata. La implicación directa es que, ante la ausencia de redes de apoyo familiares y recursos económicos, emprendimientos sociales como HolaCode tienen el potencial de hacer una diferencia considerable para jóvenes con experiencias de retorno forzado al permitirles la continuidad educativa mediante opciones que se adaptan a sus realidades específicas.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

El acceso y la continuidad educativa en México para la población proveniente de EE. UU. implican retos específicos, algunos ampliamente documentados en estudios previos, como la complejidad de los requisitos burocráticos que retrasan el ingreso formal a las escuelas mexicanas. Los hallazgos de esta investigación enfatizan la importancia del dominio del español académico como mediador de los procesos de aprendizaje y socialización, pero también como facilitador o inhibidor de la continuidad educativa, en conjunto con las trabas burocráticas. Un bajo dominio del español puede implicar experiencias educativas sumamente difíciles de sobrellevar para quienes han sido escolarizados previamente en EE. UU., debido a la ausencia de programas de transición lingüística y la carencia de apoyos para sensibilizar a los docentes respecto a las poblaciones migrantes. Los testimonios aquí analizados muestran que el dominio del inglés funciona como un marcador de otredad, lo cual puede detonar rechazo dentro del aula, pero también facilita la creación de una comunidad de retorno al permitir a los jóvenes identificar a otros estudiantes con experiencias migratorias similares. Similar a lo encontrado en otros estudios, los hallazgos aquí presentados muestran que la experiencia migratoria internacional, vía la adquisición del inglés, influye sobre la elección de profesión. Sin embargo, este artículo muestra otras profesiones, más allá de la licenciatura en enseñanza de inglés, donde los jóvenes migrantes de retorno y los jóvenes México-estadounidenses capitalizan las habilidades lingüísticas y socioculturales adquiridas durante la experiencia migratoria. En conjunto, el análisis muestra que la reinserción educativa en México implica una acumulación de obstáculos, los cuáles no todos los migrantes de retorno e inmigrantes México-estadounidenses logran sortear. Para los participantes de este estudio, las redes familiares y sociales fueron determinantes para facilitar su continuidad hasta la educación terciaria al proveerles de una diversidad de recursos necesarios para la reinserción escolar en México. Por ejemplo, brindarles apoyo para navegar la burocracia y códigos culturales dominantes en las escuelas mexicanas, facilitarles el desarrollo del español académico, y proveerles de recursos económicos para que los jóvenes migrantes se mantengan en la escuela y retrasen la entrada al mercado de trabajo.

Desde la perspectiva del sistema educativo, sobresale la falta de estrategias para reconocer, identificar y responder a las necesidades educativas de los migrantes de retorno y estudiantes México-estadounidenses. A pesar de que estas poblaciones han tenido una creciente presencia en las escuelas y sociedad mexicanas durante el siglo XXI, son más visibles para los académicos que para los hacedores de política, ya que la explosión de

estudios no ha ido aparejada a la creación de programas y asignación de presupuesto gubernamentales. Así, las áreas de oportunidad abarcan múltiples temas pertinentes de ser atendidos a distintos niveles.

A nivel federal, existe un amplio margen para la colaboración entre los gobiernos de México y EE. UU. Temas susceptibles de ser tratados conjuntamente incluyen: 1) facilitar la movilidad educativa reduciendo al mínimo los procesos administrativos y burocráticos para transitar entre ambos sistemas educativos; 2) invertir en la sensibilización y capacitación de docentes que atienden a poblaciones en movilidad, tanto en México como EE. UU., promoviendo su entendimiento del sistema educativo opuesto, y; 3) promover programas de aprendizaje del español académico mientras se proveen cursos de inglés avanzado para que estos estudiantes continúen desarrollando el dominio de esta lengua. Con frecuencia, el “saber español” es un prerrequisito para que niños, niñas y jóvenes ingresen a las escuelas en México, y no una habilidad que la escuela concibe como su responsabilidad. Por el contrario, y como lo vimos en los distintos testimonios aquí presentados, se asume con frecuencia que es responsabilidad de la familia y del mismo estudiante desarrollar el dominio del español.

Por su parte, los gobiernos estatales e instituciones de educación superior también tienen importantes áreas de oportunidad. En primer lugar, es pertinente crear becas de nivel medio superior y superior para jóvenes con experiencias de movilidad. Dichas becas han de ser flexibles en cuanto al rango de edad de los solicitantes y el tiempo transcurrido desde el retorno, ya que no todos los migrantes están en condiciones de continuar su educación de manera inmediata al llegar a México. Además, es urgente diseñar opciones de carreras cortas con altos retornos económicos y que fomenten la movilidad social de los jóvenes que se mudan a México desde de EE. UU. Es deseable que estas opciones consideren el dominio del inglés como un valor agregado. Los jóvenes que se encontraban formándose como programadores en *HolaCode* ilustran experiencias en las que el bilingüismo y la biculturalidad han sido utilizados como capital simbólico asociado a beneficios económicos y profesionales (Jacobo, Despagne, Chávez, 2022). Sin embargo, es pertinente crear más oportunidades de formación profesional que permitan la entrada laboral de estos jóvenes a distintos sectores e industrias.

Finalmente, la colaboración entre academias, instituciones y gobiernos de ambos países es necesaria y promisorio para abonar a nuestra comprensión y diseño de mejores acciones para los estudiantes en movilidad. Investigar sobre las trayectorias educativas y laborales de esta población en México nos permitiría comprender sus procesos de (re) integración a largo plazo y así planear acciones que fomenten su continuidad educativa y posterior inserción laboral. Aunque todos los participantes de este estudio se encontraban satisfechos por concluir una profesión en México, la movilidad social que pueden obtener con ella es aún una interrogante. Actualmente, no contamos con bases ni registros que nos permitan dar seguimiento a estos jóvenes, ni conocer sus trayectorias educativas ni mucho menos estudiar cómo les va en la escuela a lo largo del tiempo a nivel nacional. Concluyo enfatizando la necesidad de reconocer la diversidad aportada por estos jóvenes como un elemento que enriquece las aulas mexicanas en lugar de percibirlo como carencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazán-Ramírez, A., y Galván-Zariñana, G. (2015). "Incorporation of Migrant Students Returning from the United States to High Schools in Mexico". *International Migration*. Vol. 53. Núm. 1. pp. 3-13.
- Cortez, N.A., García, A.K. y Altamirano, A.I. (2015). "Estudiantes de retorno. Estrategias emprendidas para acceder a la educación universitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20. Núm. 67. pp. 1187-1208.
- Cortez, N. A. y Hamann E.T. (2014). "College dreams a la mexicana... Agency and strategy among American-Mexican transnational students". *Latino Studies*. Núm. 12. pp. 237-258.
- Christiansen, M., Trejo, P., Mora-Pablo, I. 2017. "You know English, so why don't you teach? Language ideologies and returnees becoming language teachers in Mexico". *International Multilingual Research Journal*. Vol. 12. Núm. 2. pp. 80-95.
- Despagne, C. (2018). "Language Is What Makes Everything Easier: The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools". *International Multilingual Research Journal*. Vol. 13. Núm. 2. pp. 1-15.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2016). "Desafíos actuales de la escuela monolítica Mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales". *Sinéctica Revista Educativa*, Núm. 47. pp. 1-16.
- Despagne, C. y Jacobo, M. (2019). "The adaptation path of transnational students in Mexico: Linguistic and identity challenges in Mexican schools". *Latino Studies*. Núm. 17. pp. 428-447.
- Golash-Boza, T. 2015. *Deported. Immigrant policing, disposable labor and global capitalism*. New York, NY. New York University Press.
- Giorguli et al. 2022. (2021). "Bienestar educativo para los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y México". En Escobar, A., y Masferrer, C. (Coords.), *La década en que cambió la migración. Enfoque binacional del bienestar de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y en México*. México: El Colegio de México. pp. 183-276.
- Hamann, E.T., Zúñiga, V. y Sánchez, J. (eds). (2022). *Lo que los maestros mexicanos conviene que conozcan sobre la educación en Estados Unidos*. Monterrey, Nuevo León, México. Universidad de Nuevo León-Universidad de Nebraska-Lincoln.
- Hamann, E.T., y V. Zúñiga. (2011). "Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico". En Coe, C., Reynolds, R.R., Boehm, D.A., Hess, J.M., y Rae-Espinoza, H. (Eds.) *Everyday Ruptures: Children, Youth, and Migration in Global Perspective*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press. pp. 141-160
- Heredia, B., y D. Rubio. (2015). "Inglés y desigualdad social en México". En Sorry. *El aprendizaje del inglés en México*. Ciudad de México: Mexicanos Primero, Visión 2030 A.C. pp. 27-38.
- Hirai, S. y Sandoval, R. (2016). "El itinerario subjetivo como herramienta de análisis: las experiencias de los jóvenes de la generación 1.5 que retornan a México". *Mexican Studies*, Vol. 32. Núm. 2. pp. 276-301.
- Jacobo, M. (2022). *La generación 1.5 de vuelta a México. Resocialización, sentido de pertenencia y ciudadanía en el retorno*. CIDE-MIG Documento de Política Migratoria 13. México. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Jacobo, M., Despagne, C. y Chávez, G. (2022). "Return migrants from the United States to Mexico Constructing alternative notions of citizenship through acts of (linguistic) citizenship". *Journal of Language and Politics*. Vol. 21. Núm. 4. pp. 567-588.

- Jacobo, M. (2017). "De regreso a casa y sin apostilla: estudiantes México-americanos en México". *Sinéctica*, Núm. 48. pp.1-17.
- Jensen, B. y Jacobo, M. (2019). "Integrating American-Mexican students in Mexican classrooms". *Kappa Delta Pi*. Vol. 55. Núm. 1. pp. 36-41.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). "La construcción social de la condición de juventud". En H. Cúbides (Ed.). *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del hombre editores. pp. 1-22.
- Olvera, J. y Muela, C. (2016). "Sin familia en México: redes sociales alternativas para la migración de retorno de jóvenes mexicanos deportados con experiencia carcelaria en México". *Mexican Studies*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 302-320.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). "Children circulating between the U.S. and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures". *Mexican Studies*. Vol. 32. Núm. 2. pp. 226-251.
- Petrone, E. (2020). "A DREAMer's transnational pursuit for higher education and the impenetrable wall of neoliberalism". *Latino Studies*. Núm. 18. pp. 558-580.
- Schemelkes, S. (2020). Ponencia presentada durante el seminario El impacto del COVID-19 sobre la educación en México y Francia: perspectivas comparadas. Seminario Muframex-PIPE. 15 de octubre, 2020.
- Silver, A. M. (2018). "Displaced at "home": 1.5-Generation immigrants navigating membership after returning to Mexico". *Ethnicities*. Vol. 18. Núm. 2. pp. 208-224.
- Mora-Vázquez, A., Trejo, P. y Mora-Pablo, I. (2018). "I was lucky to be a bilingual kid and that makes me who I am: The role of transnationalism in identity issues." *International Journal of bilingual education and bilingualism*. pp. 693-707.
- Rumbaut, R. (2004). "Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United State". *International Migration Review*. Vol. 38. Núm. 3. pp. 1160-1205.
- Terán, D. (2022). "Análisis de la Situación de la Migración de Retorno de México a Estados Unidos". *Fondo de Población de las Naciones Unidas*. Recuperado de: [<https://mexico.unfpa.org/es/publications/an%C3%A1lisis-de-la-situaci%C3%B3n-de-la-migraci%C3%B3n-de-retorno-m%C3%A9xico-desde-estados-unidos>].
- Valdéz-Gardea, G. (2018). *Tránsito y retorno de la niñez migrante. Epílogo en la administración Trump*. Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Vargas, E. (2022). "Los desafíos para la integración escolar de los migrantes de Estados Unidos a México". En Giorguli, S., y Bautista, A. (Coords). *Derechos Fragmentados*. México: El Colegio de México. pp. 91-132.
- Zúñiga, V., y Giorguli, S. (2019). *Niños y niñas en la migración de Estados Unidos a México: la generación 1.5*. México: El Colegio de México.



DIARIOS DEL TERRUÑO. Segunda época, número 16, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral de la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Cuajimalpa, Coordinación de Extensión Universitaria. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, México, Ciudad de México y Av. Vasco de Quiroga 4871, 8° piso, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Alcaldía Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348, México, Ciudad de México. Teléfono 55-58-14-65-60. Página electrónica de la revista: www.revistadiariosdelterruno.com. Dirección electrónica: contacto@revistadiariosdelterruno.com. Editor responsable: Mtro. Carlos Alberto González Zepeda. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2023-022817394100-102. ISSN 2448-6876, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Diarios del Terruño aparece referenciada en los siguientes índices nacionales e internacionales: Catálogo 2.0 del Sistema de Información LATINDEX; base de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades CLASE; y en la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades LatinREV.



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa