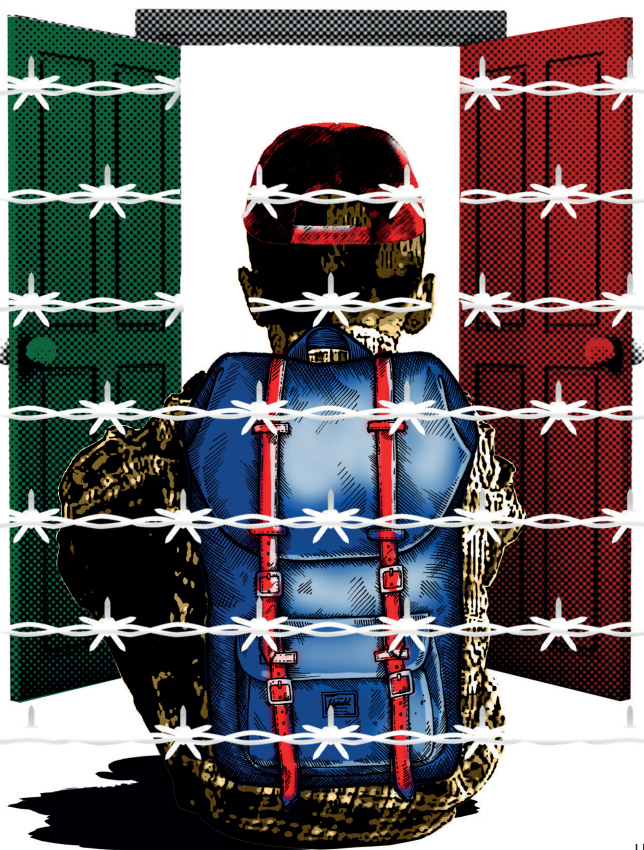


Carlos A. Garrido de la Calleja
Jill Anderson
(coordinadores)

¿Santuarios educativos en México?

Proyectos y propuestas ante la
criminalización de jóvenes *dreamers*
retornados y deportados



Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

¿SANTUARIOS EDUCATIVOS EN MÉXICO?

Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes *dreamers*
retornados y deportados

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Sara Ladrón de Guevara

RECTORA

María Magdalena Hernández Alarcón

SECRETARIA ACADÉMICA

Salvador Tapia Spinoso

SECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Octavio Ochoa Contreras

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Édgar García Valencia

DIRECTOR EDITORIAL

¿SANTUARIOS EDUCATIVOS EN MÉXICO?

Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes *dreamers*
retornados y deportados

Coordinadores

CARLOS ALBERTO GARRIDO DE LA CALLEJA

JILL ANDERSON



Universidad Veracruzana
Dirección Editorial

Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva
Maquetación de forros y *collage* digital: Jorge Cerón Ruiz

Clasificación LC:	LC3715 S26 2018
Clasif. Dewey:	371.826912
Título:	¿Santuarios educativos en México? Proyectos y propuestas ante la criminalización de jóvenes <i>dreamers</i> retornados y deportados / coordinadores, Carlos Alberto Garrido de la Calleja, Jill Anderson.
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial, 2018.
Descripción física:	197 páginas ; 23 cm.
Serie:	(Colección Biblioteca).
Nota:	Incluye bibliografías.
ISBN:	9786075027050
Materias:	Adolescentes inmigrantes--Educación--Estados Unidos. Adolescentes inmigrantes—Educación--México. Hijos de inmigrantes--Situación legal--Estados Unidos. Hijos de inmigrantes--Situación legal--México.).
Autores relacionados:	Garrido de la Calleja, Carlos Alberto. Anderson, Jill, Ph. D.

DGBUV 2018/33

Primera edición, 14 de noviembre de 2018

D.R. © Universidad Veracruzana
Dirección Editorial
Hidalgo núm. 9, Centro, CP 91000
Xalapa, Veracruz, México
Apartado postal 97
diredit@uv.mx
Tel./fax (01228) 8185980; 8181388

ISBN: 978-607-502-705-0

La publicación de este libro se financió con recursos PFCE 2018.

Impreso en México
Printed in Mexico

PRÓLOGO

HACE JUSTAMENTE DIEZ AÑOS que se dio el cambio de tendencia en la migración entre México y Estados Unidos. Coincidente con la peor crisis económica en varias décadas y con el ambiente de persecución e incremento de las deportaciones, durante la presidencia de Obama, los expertos en migración teníamos suficientes señales del cambio que se avecinaba en los patrones migratorios. Aún así, el increíble crecimiento de la migración hacia nuestro vecino del norte y el pico de más de 600 mil mexicanos que dejaron el país, tan sólo en el año 2005, nos hacían pensar que la migración era imparable y que esta pérdida de población –porque a final de cuentas es una pérdida– duraría varios años, lustros e incluso décadas más.

Nos tardamos en ver, documentar y, aún más, entender, que la historia migratoria estaba dando un giro radical y rápido. No se trataba de un proceso lento de agotamiento del fenómeno migratorio, sino de una caída brutal en los flujos de salida de México hacia Estados Unidos y un retorno inédito, por su volumen y características, hacia nuestro país.

En medio de todo aquello aparecía un grupo normalmente invisibilizado en los estudios y en las políticas migratorias: el de los jóvenes y niños en edad de formación escolar o que recientemente habían terminado sus estudios. Se trata de una población que se invisibiliza en México, porque por lo general se le considera anexo a la migración laboral o a la deportación de otros, usualmente los padres. Aparece además otra población móvil, no observada con tanta intensidad antes y, por lo mismo, no identificada como un grupo con características, procesos de integración y vulnerabilidades propias. Se trata de la población nacida en Estados Unidos, hijos de migrantes mexicanos que en muchos casos llegan por primera vez a un país que les pertenece por herencia de ciudadanía a través de sus padres, pero que al mismo tiempo les es lejano

en la medida en que lo conocen sólo por la referencia de sus padres o abuelos y no por experiencia propia.

Esta población joven formada por retornados o deportados que se fueron siendo niños, los *dreamers*, y por los nacidos en Estados Unidos que llegan a vivir a México por primera vez, conforman una nueva generación bilingüe y bicultural, como los define Daniela Suárez en su capítulo en este volumen. Hablantes de español porque lo aprendieron en casa y anglófonos por haber recibido toda o una gran parte de su educación formal en inglés, estos niños y jóvenes aprendieron a decodificar y moverse en dos mundos: el mexicano –que corresponde a aquel que se quedó congelado en el tiempo en el que sus padres dejaron el país para llegar al norte– y el “gringo”, en el cual se socializaron, hicieron amigos y aprendieron a leer y a escribir.

Las situaciones asociadas con la migración, en particular la forma en que recibimos a los recién llegados a nuestro país, muestran las contradicciones en las estructuras e instituciones de nuestra sociedad. Lo que la llegada de estos jóvenes ha hecho evidente es la tensión y rigidez del sistema educativo mexicano en todos los niveles. Al mismo tiempo ha puesto a prueba nuestra capacidad, como sociedad mexicana, para acoger, entender y ser empáticos con el “otro”, en este caso con jóvenes que no han seguido lo que consideramos una trayectoria “normativa” pero que tienen los mismos derechos que todos los mexicanos.

Parecería innecesario recordar el estatus de ciudadanos mexicanos de los *dreamers* y los hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos que llegan al país, pero no está de más ante la discriminación y la falta de empatía y apertura que muchos enfrentan a su llegada. En la acción de mirarnos en los “otros” –en este caso los jóvenes migrantes–, también hay una lección que nos habla de la valoración y la práctica de la tolerancia y la aceptación del que es diferente dentro de la cultura mexicana.

Por un lado, los relatos de los jóvenes y las experiencias que se recuperan en este libro nos descubren como una sociedad intolerante, cerrada y que discrimina al migrante. Por otro lado, también encontra-

mos amplios ejemplos de preocupación, de empatía y de acciones específicas que buscan facilitar la integración de estos jóvenes mexicanos a su nuevo contexto. Las organizaciones de la sociedad civil, los maestros, algunas autoridades escolares y la academia juegan un papel fundamental como actores y promotores de iniciativas para prevenir y enfrentar la exclusión y las barreras al ejercicio de los derechos de los migrantes. Con ello, también construyen un discurso de apertura y aceptación del otro, abriendo un espacio para valorar lo que pueden aportar a partir de sus experiencias educativas, laborales y, más ampliamente, de vida en el norte.

Los ejemplos y la búsqueda de buenas prácticas que se reflejan en los diversos capítulos de este libro exponen el rol fundamental que el espacio escolar tiene para vencer las barreras de la integración social, desde la escuela a nivel primaria hasta la universidad. La educación adquiere una centralidad desde un enfoque de derechos que nos refiere principalmente a la igualdad de oportunidades y al derecho a la educación, pero es también uno de los primeros espacios para recibir a los jóvenes migrantes, un espacio de interacción e integración y un punto de partida para transitar y entender las reglas de su nuevo contexto. De la experiencia en el espacio escolar dependerán muchas de las oportunidades para su integración social y económica a futuro.

Los aprendizajes y ejemplos que se plasman en este libro en muchos casos dan pie a propuestas o acciones que sirven para ilustrar el recorrido por el sistema educativo del niño o joven que llega a México. Resalta la lenta respuesta en la normatividad que obstaculiza el acceso a la escuela, pero también refleja la desconexión entre los cambios de normas y los campos de acción, la cual no es exclusiva del ámbito educativo. El sistema escolar mexicano no es ajeno a los problemas de la burocracia y a la desconexión entre el discurso y lo que efectivamente ocurre en los lugares de llegada de los jóvenes migrantes. Los cambios normativos no son suficientes y –hasta donde se puede ver– su aplicación suele ser lenta y desigual a lo largo del territorio nacional.

A lo anterior se suman otros aspectos que impiden que los jóvenes mexicanos migrantes que llegan al país tengan las mismas oportunidades que quienes han residido aquí toda su vida. De ahí, por ejemplo, la importancia de la centralidad del idioma y de programas y esfuerzos al interior del entorno escolar para facilitar el tránsito de la lecto-escritura en inglés y el manejo del idioma español en diferentes niveles educativos. Nótese que en ningún caso los ejemplos que se exponen en el libro buscan generar una situación de privilegio para los jóvenes migrantes –que es uno de los puntos a debate cuando se habla de las políticas de integración–, se trata de darles las herramientas y el conocimiento necesario para poder participar en el ámbito educativo y laboral con las mismas oportunidades que los demás ciudadanos mexicanos.

Otro aspecto del entorno escolar tiene que ver con el ambiente mismo en el salón de clase, la interacción con los compañeros, los maestros y los directivos, y la forma en que los jóvenes migrantes aprenden de la cultura y la dinámica en México. Los retos en este rubro son mayores. Lo que los jóvenes migrantes relatan, especialmente en las voces seleccionadas en el epílogo, son experiencias de discriminación, falta de apoyo de sus compañeros, burlas y cierto aislamiento social. En una de las voces que se recuperan en este libro, una joven migrante relata el choque recibido ante la empatía y solidaridad que esperaba encontrar al regresar a su país, y la ansiedad y estrés que le generó el rechazo o la falta de solidaridad de sus compañeros de la escuela.

Resilientes como muchos de los migrantes, los jóvenes desarrollan estrategias para adaptarse y, en algunos casos, modifican sus expectativas sobre su futuro en México y la posibilidad de volver a migrar. Aún así, desde la introducción de los coordinadores –Carlos Garrido y Jill Anderson–, se presenta a la escuela como un potencial espacio de cobijo, especialmente relevante para una población que enfrenta situaciones extremas, como la separación familiar, el abandono repentino de su entorno, la detención de alguno de sus padres por su situación migrato-

ria o la vulnerabilidad al crimen organizado durante el trayecto de vuelta al país. De ahí el valor de resaltar al espacio escolar como un posible “santuario” para estos jóvenes.

Adicionalmente, nos encontramos aquí con un campo de acción donde sí podemos intervenir. México se ha destacado por su asertiva estrategia de protección de migrantes en Estados Unidos –tal vez insuficiente en su alcance por el tamaño de la comunidad migrante, pero referente a nivel internacional–. En el caso de los jóvenes *dreamers* y los hijos de migrantes mexicanos que llegan al país, las posibilidades de intervención son mayores. Sin duda se han diseñado multiplicidad de programas e iniciativas pero, al igual que otros trabajos, este libro señala su insuficiencia y la posibilidad de hacer más y de manera más efectiva.

Destaco en especial el llamado a miradas innovadoras que recuperen también lo aprendido en la atención de migrantes en el exterior. la perspectiva trasnacional y la posibilidad de mayor colaboración entre las universidades en México y Estados Unidos, a la que invita el trabajo de Alexandra Délano, es ejemplo de una veta a seguir. Como bien señala la autora, no se trata sólo de congregar buenas intenciones, sino de asumir la responsabilidad social de la universidad y su compromiso con la justicia.

En fin, dentro de la diversidad de artículos, enfoques disciplinarios y reflexiones a lo largo de este libro, el lector encontrará agendas pendientes y propuestas de acciones concretas y, en muchos casos, de fácil implementación para enfrentar la exclusión y las dificultades para la integración de los jóvenes migrantes deportados, retornados y nacidos en Estados Unidos que han llegado en grandes números durante la última década. Estoy convencida de que un elemento fundamental para cambiar la narrativa es transformar la idea de la migración de los jóvenes como un problema y entender el gran potencial que representan y los aportes que pueden hacer al país, si tienen las condiciones para ello. Sin duda, los trabajos aquí compilados contribuyen a la construcción de

esta nueva narrativa en torno a los jóvenes migrantes que han llegado y que –dado el panorama actual– seguramente seguirán llegando en los próximos años.

SILVIA E. GIORGULI SAUCEDO
Presidenta de El Colegio de México

INTRODUCCIÓN

CARLOS ALBERTO GARRIDO DE LA CALLEJA

JILL ANDERSON

Ahora se mira mucho a las mafias y todo eso. [...] Esas son las puertas más abiertas que puedes encontrar donde quiera, la puerta segura es la mafia. Pero puertas de acá, como de gobierno, esas te las cierran.

YONI, deportado en 2011.

Homestead, Florida y Santo Domingo, Guerrero¹

La tramitología, por ejemplo allá en el consulado mexicano [Chicago] es rápida sencilla y te dicen “esto es lo que necesitas para entrar a México, esto es lo que necesitas para circular, esto necesitas para ir a la escuela”. Llegas aquí [México] y te dicen que esos papeles no son válidos, que no los reconocen. Entonces uno dice [...] Lo malo comienza pasando la aduana [norteamericana] para acá [México].

SOAR. Joven migrante retorno.

Chicago, Illinois y Xalapa, Veracruz

NACIDO EN ÁMBITOS RELIGIOSOS, en los contextos de la migración no autorizada por el gobierno federal de los Estados Unidos, el término santuario se utilizó para referirse a los movimientos que apoyaron a los flujos de refugiados salvadoreños y guatemaltecos que pasaron por México y llegaron a Estados Unidos, huyendo de guerras y opresión violenta en los años ochenta y noventa. Con el aumento de las detenciones y deportaciones de migrantes sin documentos en Estados Unidos, después del 9 de septiembre, más los abusos de Wall Street, en 2007, el nuevo movimiento santuario se constituyó como un mecanismo de concien-

1 Jill Anderson y Nin Solis, 2014.

tización y protección contra la separación de familias con miembros “sin papeles”, esto sin importar las causas de su migración.

Hoy en día, recrudescida la política migratoria con la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos, la acción colectiva de migrantes, grupos sociales, religiosos y universitarios, redimensionan y reposicionan el término santuario, para llamar así a los estados, ciudades y universidades que buscan proteger a los migrantes indocumentados; esto lo hacen con medidas limitadas pero institucionales.

En este sentido, se debe reconocer que el término se ha configurado por la referencia explícita de las demandas sociopolíticas de poblaciones migrantes y refugiados en Estados Unidos, aunque la gran mayoría de estas prácticas santuarias para migrantes se han realizado de manera transfronteriza y transnacional a lo largo de las regiones de América del Norte y América Central. Así, tanto histórica como de forma contemporánea, el término santuario, en contextos migratorios, refiere a movimientos que desafían al Estado-Nación, a través de la organización basada en valores y significados colectivos.

En este contexto, presentamos en este libro ejemplos de proyectos y propuestas de integración educativa, con un mapa dinámico del santuario como “ensamblaje translocal,” siguiendo el uso del término propuesto por Collin MacFarlane (2009). En este sentido, de acuerdo con su definición, un ensamblaje translocal conlleva tres orientaciones: *a)* “es un compuesto de movimientos sociales situados en un lugar local con un intercambio de ideas, conocimiento, prácticas, materiales y recursos”; *b)* reconoce que cada proyecto local siempre desborda a sus conexiones, es decir, el trabajo de realizar un santuario educativo es mucho más complejo que las ideas y los intercambios que unen a los sitios distintos y; *c)* no es solamente una figura espacial sino también temporal en la cual actores locales se juntan para un quehacer específico dentro de una coyuntura particular (Collin, 2009: 562).²

2 Traducción propia del inglés al español.

Por lo anterior, podemos argumentar que ante el endurecimiento de las políticas antiinmigrantes, promovidas por los Estados Unidos desde los años ochenta y culminando con la elección de Donald Trump (quien promovió una candidatura sumamente antiinmigrante y anti-mexicana), estamos viviendo una reconfiguración del movimiento santuario para refugiados y migrantes, que afecta a quienes lo buscan para no ser removidos de su comunidad a través de una deportación o en términos educativos para lograr su acceso institucional tanto en Estados Unidos como en México.

En el anterior contexto, México está viviendo una crisis sin precedentes, en la cual cada año recibe a miles de familias migrantes provenientes del norte y del sur: deportados, retornados, desplazados y refugiados.

Aunado a esto, miles de migrantes de América Latina y Centroamérica huyen por situaciones de violencia y pobreza en sus países de origen. Muchos de ellos se quedan en México (si no son deportados por el gobierno mexicano), postergando o cambiando sus intenciones de llegar a los Estados Unidos o Canadá.³

Dentro de este histórico y complejo contexto regional, pero en respuesta coyuntural a las políticas racistas y agresivas de Donald Trump, múltiples entidades en México se han asumido como instituciones, en calidad de santuario educativo, para migrantes, incluidos el gobierno de la Ciudad de México y diversas entidades educativas, como la Universidad Veracruzana, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad de Guadalajara y el Tecnológico de Monterrey.

Por ello, el campo discursivo del término santuario posiciona las preguntas de investigación y los modelos de inclusión presentados en el

3 Por una década, migrantes de otros países quienes han cruzado por México en su intento por mejorar sus condiciones de vida sólo han hallado la muerte, resultado de secuestros, violaciones y asesinatos cometidos por grupos que operan en la impunidad. A este escenario se suma la solicitud de asilo en México, producto del endurecimiento y la violación a los derechos humanos al momento de solicitar asilo en las fronteras de Estados Unidos.

libro, dentro de una visión y práctica de los derechos de migrantes y refugiados, como derechos humanos con una obligación social y ética de respeto y hospitalidad, que si no supera al menos opera al lado de discursos contrarios a la seguridad nacional y la criminalización del extranjero.

Si bien no todos los proyectos translocales han ocupado el término de santuario para nombrar su apertura hacia las necesidades particulares de migrantes, considerándola una población vulnerable, las propuestas y proyectos de tales instituciones, vistos en conjunto, buscan señalarlas como lugares de inclusión y cobijo, con diversas implicaciones e intervenciones.

Algunas de ellas se han limitado al campo de lo simbólico, quedando corto a los cambios concretos en otros ámbitos, como el administrativo, el académico, el político y el sociocultural.

En este sentido, los capítulos que integran este libro destacan, tanto los logros como las brechas, así como los obstáculos y las buenas prácticas para poder construir instituciones que hoy en día den como resultado una opción de santuario educativo, eso dentro de los múltiples ámbitos hostiles que viven migrantes mexicanos y no mexicanos a lo largo y ancho del territorio nacional.

Con base en lo anterior, podemos argumentar que la pregunta titular sobre la vigencia del concepto santuario educativo en México se desarrolla alrededor de otras preguntas cuyas respuestas urge sean generadas: las instituciones educativas en México ¿son capaces de responder al llamado interno y/o externo de recibir a niños y jóvenes biculturales que han sido deportados o retornados de los Estados Unidos?; la bienvenida a los *dreamers*⁴ ¿incluye o no a otros deportados, otros retornados, así como a refugiados (quienes han solicitado el asilo), y/o a migrantes sin documentos reconocidos por el gobierno mexicano?;

4 Muy reconocidos en el contexto mexicano como los jóvenes que aún cuentan con la protección de Acción Diferida para Llegadas desde la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés).

¿existe información clara que permita a esta población migrante cubrir los requisitos necesarios para lograr su acceso al sistema educativo?; ¿hay un modelo educativo integral que permita la continuidad de los estudios de estos niños y jóvenes?; ¿se conoce alguna experiencia sanitaria binacional entre universidades mexicanas y norteamericanas?

EL CONTEXTO EMERGENTE DEL LIBRO

Es importante destacar que en este libro no se aborda la historia de la migración en las Américas, mucho menos se reproducen patrones tradicionales de investigación preocupados por remesas, cruces fronterizos, leyes migratorias, entre otros. Eso no significa perder de vista a la migración como proceso social complejo, por el contrario, nos enfocamos a una de sus etapas (retorno: voluntario e involuntario), enfatizando en la educación institucionalizada, siempre presente y hoy exacerbada por la nueva relación política entre Estados Unidos y México.

Al respecto, se debe subrayar que el incremento paulatino de esta población retorno en México se agudizó a partir del año 2007, esto como resultado de un conjunto de crisis económicas globales a las que se sumaron las amenazas antiinmigrantes estadounidenses y la ejecución de leyes y programas federales para detener y deportar a migrantes sin documentos.

Dado ese contexto, en este libro se abordan diversas problemáticas que conlleva el retorno de esta población migrante, por ello nos atrevemos a sostener que estamos ante una realidad compleja y diversa, la cual abarca a personas “repatriadas” con una orden de deportación, personas regresadas con una “salida voluntaria” (repatriación con implicaciones legales pero bajo la propia voluntad de la persona), familiares de personas deportadas y familias completas que han optado por retornar de forma voluntaria a México, sobre todo frente a las complejidades de sus vidas transnacionales. Paralelo a ello, reconocemos que para

muchos niños y jóvenes nacidos o criados en Estados Unidos no se da una migración de retorno, sino una migración hacia el país de origen de sus padres de familia.

Lo anterior, contribuye a comprender por qué entre los años 2007 y 2014 el número de migrantes mexicanos sin documentos viviendo en Estados Unidos bajó de 6.9 a 5.8 millones, de los cuales, en 2014, 78% habían vivido en Estados Unidos por 10 años o más (González-Barrera, 2017). Además, un tercio de migrantes sin documentos en Estados Unidos, con 15 años o más, tienen hijos nacidos en este país (Kenneth, 2017).

Se estima que hoy en día alrededor de dos millones de personas (Bancomer-Conapo, 2015) ya están viviendo en México bajo circunstancias de deportación y retorno, que son millones de familias, quienes llegaron bajo las administraciones de George W. Bush y Barack Obama, y que todavía buscan una integración económica y social en su país de origen, años después de su retorno (Giorguli, Masferrer y Ugalde, 2016).

En el contexto contemporáneo, las posibilidades de que estos números porcentuales se incrementen son reales. La campaña de odio del presidente de Estados Unidos, Donald Trump, y las políticas antiinmigrantes y antimexicanos que su administración continúa efectuando⁵, han mantenido un número equivalente de deportaciones durante periodos similares a las administraciones de Barack Obama, cuando el número de aprehensiones y detenciones siguió aumentando hasta en 37.6% entre los años 2016 y 2017, doblando el número de personas detenidas sin un antecedente criminal.

La situación es incierta y amenazante. Ejemplo de ello es el programa de Obama, el cual protege de la deportación a jóvenes migrantes biculturales. Nos referimos a la Acción Diferida para los Llegados en la

5 Muestra de ello son los ataques a la llamada migración en cadena, concepto políticamente acuñado, manipulado y antepuesto al de reunificación familiar, el cual sigue vigente en las leyes migratorias de los Estados Unidos, pero que *de facto* estudia la posibilidad de hacerle cambios (o eliminarlo) para evitar sus beneficios a poblaciones migrantes.

Infancia (DACA). Aunque Trump no revocó DACA en sus primeros 100 días, como había prometido durante su campaña, respondió con su terminación en septiembre del año 2017. Esto lo hizo frente a la amenaza de 10 estados del país por demandar a la Federación y revocar la terminación del programa, eso para seguir protegiendo a los jóvenes *dreamers*, quienes llegaron a Estados Unidos a una edad temprana y se encuentran estudiando en una preparatoria o una universidad.

Al respecto, cabe destacar que, de un estimado de 800 mil jóvenes biculturales, 600 mil son de origen mexicano y viven bajo la amenaza de la deportación. Aunque sigue siendo incierto el estatus de los jóvenes DACA en Estados Unidos, está claro que la administración federal del país, junto con algunos gobiernos estatales y municipales, buscan detener, deportar y amenazar a los jóvenes migrantes mexicanos, y sus familias, por cualquier pretexto, incluso por el color de su piel o el acento de sus palabras.

Dentro de este breve pero complejo contexto migratorio descrito, es fundamental para nosotros argumentar que, si bien es cierto que este es un libro centrado en el acceso a la educación de jóvenes deportados o retornados, no pierde de vista la existencia de complejos procesos migratorios regionales en México. Al respecto, sabemos que en los últimos cinco años se ha incrementado el número de migrantes centroamericanos deportados, violentados o desaparecidos, a quienes se suman los desplazados por amenazas, secuestros, violencia, asesinatos, y los migrantes urbanos e indígenas forzados, quienes han aumentado de forma exponencial la migración interna y fronteriza.

Se suma también a ese contexto emergente, el hecho de que entre los años 2016 y 2017, la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar) reportó el aumento de solicitudes de asilo (162%) hechas por personas procedentes de Centroamérica, eso entre los años 2013 y 2015 (ACNUR, 2016).

Pese al impacto local, regional, nacional e internacional de esta realidad migratoria, México continúa sin tener una política migrato-

ria integral, basada en la inclusión y acompañada de políticas públicas específicas para atender a las poblaciones migrantes, y eso es fundamental para promover el acceso de esas poblaciones migrantes y refugiadas a los sistemas sociales, de educación, salud, empleo, derechos humanos y seguridad. Hay que construir políticas basadas en la inclusión social, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural (Garrido, 2017).

Aunque cientos de organizaciones defensoras de los derechos del migrante participaron con información y experiencias para enriquecer el Programa Especial de Migración 2014-2018,⁶ con una estrategia transversal basada en el desarrollo, los derechos humanos y el género (la cual formó parte del Plan Nacional de Desarrollo, en la administración de Enrique Peña Nieto), en la práctica esta estrategia ha sido debilitada y eliminada, en su lugar se han promovido atisbos de políticas públicas esquizofrénicas preocupadas por atender temas de supuesta seguridad nacional y fronteriza, esto último bajo programas transnacionales, tales como el Plan Mérida y el Plan Frontera Sur, entre otros. Esos esfuerzos han sido alternados con programas mediáticos de repatriación, limitados a la mediación de la crisis y al momento de recepción de repatriados; ejemplo claro de esto es el programa *Somos Mexicanos*.

En ese contexto, es obligado señalar la negligencia institucional existente (en los tres órdenes de gobierno) para la protección de los derechos humanos de los migrantes que cruzan por México, así como para la integración (en los términos básicos de la documentación de identidad, educación, salud y empleo) de miles de familias transnacionales separadas, retornadas y deportadas, desde el año 2007 a la fecha. Estas acciones van en detrimento de los apoyos anunciados por el gobierno federal en febrero del mismo año, lo cual no contribuye al tra-

6 El colectivo Migraciones para las Américas (www.migracionparalasamericas.org) impulsó el Programa Especial de Migración. En: http://www.politicamigratoria.gob.mx/es_mx/SEGOB/Programa_Especial_de_Migracion_2014-2018_PEM.

bajo pro-migrante que desde 2012 promueven instituciones como el Instituto de Investigación y Práctica Social y Cultural, A.C., el Centro de Atención de la Familia Migrante, A.C., los colectivos Dream in Mexico y Otros Dreams en Acción, el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas del Centro de Investigación y Docencia Económica y el Instituto para Mujeres en la Migración, A.C.

No obstante esta realidad de opacidad institucional oficial, en el campo educativo, el nuevo Acuerdo 286, publicado en abril del 2017, junto con los cambios a la Ley General de Educación, propone simplificar y hacer flexibles los procesos para la revalidación de estudios y el acceso equitativo a la educación media superior y superior en México, eso para todos las personas con estudios en el extranjero, independiente a su estatus migratorio o de ciudadanía.

Esos cambios mencionan, por ejemplo, la eliminación de los requisitos de la apostilla internacional y la traducción por un perito, que eran obligados para la revalidación de estudios de nivel medio superior y superior, también la flexibilización del requisito de presentar antecedentes académicos y documentos de identidad, el reconocimiento a la revalidación total de exámenes globales, como el Examen de Desarrollo de Educación General (General Educational Development Test), la ampliación de instituciones con autoridad para reconocer revalidaciones parciales y la formación de una categoría para revalidaciones automáticas de títulos emitidos por instituciones de educación superior reconocidas por un comité de la SEP y Conacyt.

Pese a lo anterior, el gobierno federal no ha realizado una campaña de difusión y capacitación sobre esos cambios concretos, los cuales bien podrían brindar un acceso más equitativo para migrantes (con estudios en el extranjero) al sistema educativo mexicano.⁷ Tampoco se han diseñado los instrumentos que acompañen a las reformas legislativas y nor-

7 Acciones educativas ya demandadas desde antes de la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos. Para ampliar esta información, consúltese *Los otros dreamers*, libro de Anderson y Solis, 2014.

mativas de acciones específicas para su implementación, mucho menos existe un proyecto presupuestal para ampliar los salones de clases y plazas para poder recibir estudiantes de retorno y refugiados. Paralela a esta realidad, niños y adolescentes nacidos en Estados Unidos siguen sin poder culminar sus estudios (o titularse), debido a los obstáculos que ponen instituciones mexicanas para el registro de su identidad mexicana y binacional.

No obstante esta realidad migratoria ausente de estrategias de atención integral a migrantes, academia y sociedad civil, se han generado procesos básicos de gestión, asesoría y acompañamiento para lograr, tanto el acceso a la justicia como a los sistemas de seguridad social de algunos migrantes y refugiados.

Por ello, a partir de la articulación de experiencias concretas que han tenido y tienen grupos sociales, académicos, instituciones y migrantes, las cuales conforman este libro colectivo, se busca construir una narrativa estructural e incluyente que visibilice y permita asumir a la migración como una realidad social compleja, la cual, para su atención, demanda políticas transversales y programas participativos, democráticos e integrales.

En este sentido, los textos que aquí se compilan se escriben en un momento de coyuntura histórica, donde la sistematización de buenas prácticas para la inclusión educativa y sociocultural de migrantes busca ser una referencia educativa para ofrecer certidumbre en la vida diaria de esta creciente población migrante retorno, y en la medida de lo posible, ofertarla a los jóvenes que buscan refugio en México.

En otras palabras, buscamos que estas poblaciones cuenten con la información pertinente para lograr su acceso (hasta ahora limitado) a la educación en México, donde los funcionarios, servidores públicos, académicos y maestros de instituciones receptoras, vean al presente libro como un recurso más para apoyar los procesos transformativos de recepción, hospitalidad y santuario.

PROPUESTAS HACIA UNA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En este libro ofrecemos un mapa translocal y dinámico de propuestas y proyectos concretos que buscan ampliar el acceso educativo a poblaciones migrantes en México. Varios autores de los capítulos incluidos aquí, en su práctica cotidiana han impulsado proyectos sociales, de investigación y académicos hacia el acceso educativo de la población migrante. Por todo esto, buscamos situar sus aportaciones dentro de la historia reciente y la geografía transnacional de la respuesta diversa que exige la llegada de jóvenes y niños migrantes que nacieron y/o crecieron en los Estados Unidos.

Al respecto, por citar algunas experiencias que ilustran lo anterior, en sus capítulos, Alexandra Délano, Hiram Ángel Lara, Ángel Cabrera, Adriana Ortega, María Fernández, Víctor Amaro y Amarela Varela, mencionan algunos sitios donde ya han empezado a laborar diferentes modelos de inclusión en México, al nivel de educación superior. Entre estos destacan la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el programa de PIPE en el CIDE, Universidad de Guadalajara, Tecnológico de Monterrey, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), la Universidad Veracruzana y las universidades que conforman el sistema universitario jesuita (SUI), incluyendo la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y Tijuana.

También hay otras entidades no referenciadas en los capítulos que forman parte del panorama diverso de esfuerzos de hospitalidad y cobijo para la población migrante y refugiada, las cuales lamentablemente escapan a nuestro conocimiento sistematizado.

Por ejemplo, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, la Facultad de Ciencias Agronómicas ha recibido a estudiantes de Guatemala y El Salvador desde 2012, y con el nuevo Proyecto Habesha ha apoyado a jóvenes de Siria para estudiar en México. Por otro lado, la Universidad de Arkansas, en el año 2017, abrió el primer plantel (de una

universidad pública estadounidense) en la ciudad de Querétaro, en México; las tres carreras que ofrece se imparten en inglés con una titulación binacional. Aunque no se dirige explícitamente a jóvenes biculturales sin documentos en Estados Unidos, o deportados ahora en México; algunos ya han buscado una oportunidad binacional en este nuevo proyecto educativo.⁸

Es importante señalar que, lamentablemente para estos jóvenes y sus familias, algunas instituciones educativas, a nivel de discurso público promueven opciones para recibirlos, pero en la práctica no han realizado los cambios administrativos y académicos específicos que permitan realmente el acceso e integración educativa. En este sentido, esperamos que las aportaciones de este libro sean un impulso y un camino hacia la realización de más santuarios educativos en México.

NUESTRAS APORTACIONES

Los objetivos del libro son varios y ambiciosos: articular perspectivas académicas, sociales e institucionales para contribuir tanto al debate como a la generación de propuestas sobre cómo atender las necesidades de los deportados y retornados a México. Generar información que contribuya al diseño de una narrativa migratoria incluyente, con perspectiva transversal, basada en el respeto a los derechos humanos y en la diversidad cultural. Proponer políticas públicas que garanticen el retorno y la deportación en condiciones de seguridad y justicia. Sugerir prácticas institucionales que permitan a los deportados y retornados el ejercicio pleno de sus derechos al trabajo, la seguridad y la calidad de vida.

Motivados por las demandas de los jóvenes biculturales, hacia un acceso equitativo a la educación media superior y superior, empezamos

8 Para más información sobre este nuevo proyecto binacional se sugiere visitar el siguiente sitio web: <http://astate.mx/>.

a platicar la posibilidad de realizar este libro desde principio del año 2017. Por ese entonces, la Universidad Veracruzana había anunciado una serie de acciones para recibir a los jóvenes biculturales y el colectivo Otros Dreams en Acción estaba consolidándose como una asociación civil para dar seguimiento a las demandas sobre educación, reunificación familiar y movilidad internacional, de los jóvenes deportados y retornados (con años de exilio en México), considerando incluso a los jóvenes biculturales que podrían llegar. En ese contexto, las colaboraciones solicitadas, después de ser seleccionadas por un comité de dictamen a doble ciego, no sólo respondieron, sino que fortalecieron los objetivos del libro. En este sentido, invitamos al grupo de trabajo sobre santuario de la New School,⁹ para hacer sinergia en este proyecto.

En su texto, “Universidades santuario: hacia un movimiento transnacional”, Alexandra Délano argumenta categóricamente que mientras este movimiento surge en los Estados Unidos, resultado del activismo de los *dreamers* y algunas organizaciones sociales, la protección y el derecho a la educación va más allá de los Estados Unidos y sus fronteras territoriales. Cuestiona que se requiere de una sólida colaboración entre universidades y organizaciones estadounidenses en los países de origen a donde regresan, y en donde casi siempre enfrentan barreras como discriminación, dominio del idioma y complejos requisitos burocráticos para acceder a oportunidades educativas. Délano sostiene que estas colaboraciones podrían influir, tanto en el discurso como en las políticas públicas relacionadas con el derecho a la educación y los derechos a migrar o, en su caso, a no migrar.

Por su parte, Hiram Ángel Lara pone en jaque las particularidades del sistema de educación superior en México, con las iniciativas incipientes de abrir las puertas de las aulas a jóvenes biculturales deportados y retornados, eso en su artículo “Estudiantes en situación de

9 Para más información sobre este proyecto en Nueva York, consúltese este vínculo: www.makingsanctuary.org.

retorno: acceso a la educación superior”. Después de sostener que son dos los momentos que detonan una atención obligada al retorno de los jóvenes biculturales (el incremento sustancial de jóvenes retornados en edad escolar –por voluntad propia o por deportaciones– y el nivel de conciencia crítica que los ha llevado a organizarse y posicionar su realidad migratoria en la agenda del gobierno mexicano), el autor muestra que no son suficientes los logros normativos del 2015 y 2017. Al respecto, propone que no obstante estas modificaciones, las universidades deben ofrecer información clara y específica sobre los requisitos solicitados a los estudiantes provenientes del extranjero, y para quienes deseen continuar sus estudios por revalidación o reinscripción. Su análisis muestra lo lejos que está el sistema de educación pública de ofrecer un santuario educativo a nivel nacional, como algunos funcionarios y políticos han llegado mediáticamente a prometer a los *dreamers*, quienes hoy en día, no obstante el manejo político de su situación migratoria, siguen bajo la amenaza de ser deportados.

En “Invisibles en la frontera: barreras educativas...”, Ángelo Cabrera, a partir de las experiencias personales y académicas que tuvo en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, de 2014 a 2016, propone una serie de estrategias institucionales que permitirían a las universidades públicas de México crear espacios que atiendan las necesidades educativas de los estudiantes retornados; se trata de una propuesta de acciones concretas e institucionales para poder ofrecer un santuario educativo translocal.

Mientras que Ángelo Cabrera encontró a un centenar de jóvenes binacionales, bilingües y/o biculturales ya inscritos en la BUAP, en “Voces urgentes: identidades migrantes en el Estados Unidos de hoy”, el capítulo escrito por Daniela Suárez permite conocer el hacer, pensar y sentir de jóvenes *dreamers*, desde sus contextos en California. En este sentido, su texto registra testimonios de vida, los cuales, en sus palabras, “nos presentan más de cerca a una generación que reconoce su identidad bicultural y bilingüe, y que acepta con orgullo la singularidad

de su existencia que oscila entre dos mundos, a la vez que crea uno propio”. Se nos presenta a una generación que vive y sigue amenazada con la deportación o viviendo en exilio después de la deportación o retorno semivoluntario. Vivir plenamente esta tercera identidad, dada por ser de dos o más culturas, es una parte fundamental que puede ser experimentada al vivir dentro de un santuario educativo para la población de jóvenes biculturales en exilio en México.

En ese contexto, dando un giro urgente hacia la necesidad que cobran los estudios de idioma y migración, Adriana Ortega, María C. Fernández y Víctor H. Amaro, ofrecen una sistematización de experiencias educativas que tuvieron con el diseño e implementación del Curso de Estilo y Comunicación Profesional en Español, eso en su capítulo “Migración y lenguaje. Enseñar el español a retornados y deportados: un estudio de caso”. Facilitado por el Departamento de Lenguas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Ciudad de México (ITESM-CCM), el curso representa una experiencia modelo que ofrece la posibilidad de aprender o reaprender el español como herramienta que contribuye no sólo a insertarse en la realidad nacional, sino que permite apropiarse de ella y transformarla de acuerdo con las necesidades de quienes retornan de Estados Unidos; esta experiencia es ya referencia para otras entidades de México y Latinoamérica.

En el capítulo titulado “La emergente generación 1.5: estadounidenses creciendo en México”, Rodrigo Aguilar y Lucía Ortiz, proponen abordar a la migración retorno con una perspectiva más amplia, ya que paralelamente a quienes retornan sin documentos se encuentran aquellos jóvenes que nacieron en Estados Unidos y por decisión propia o familiar acompañan a sus padres en la travesía de volver, voluntaria o involuntariamente, a su país de origen. Dando espejo a un término nacido desde una perspectiva sociodemográfica de la migración hacia Estados Unidos, los autores arrojan información que permite saber cuántos inmigrantes pertenecen a la generación 1.5 de estadounidenses viviendo en México.

En su trabajo, “Alternativas prácticas de profesores que atienden a niños migrantes en Tlaxcala”, José D. Vázquez sistematiza experiencias pedagógicas de los educadores, mismas que han fortalecido su práctica docente al diseñar alternativas específicas de atención educativa que demanda cada niño retorno que reciben. Para atender esta situación educativa, el lector podrá hallar con claridad la alternativa pedagógica que implementó una docente tlaxcalteca.

En su texto “Memoria que agrieta muros: genealogía del primer movimiento santuario en Estados Unidos”, Amarela Varela nos presenta una profunda y contextualizadora entrevista con Susan Coutin, quien de forma acuciosa desarrolla un camino histórico de los diversos procesos migratorios y movimientos sociales con los cuales ha convivido desde los años ochentas a la fecha. Terminamos así, con un ensayo que plantea tanto riesgos como posibilidades de recurrir a un ensamblaje translocal de santuarios educativos.

Cerramos con las voces de los migrantes, quienes dan testimonio de lo aquí dicho. Esperamos que este libro sea provocador de una lucha por los derechos de los migrantes y refugiados e inspire a quienes lo han asumido como parte de la lucha necesaria frente a las condiciones hostiles que viven aquí y allá esos hermanos mexicanos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR, (2016). Ficha de datos México. En: http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Mexico/Mexico_hoja_informativa_Julio_2016_ESP.pdf.
- ANDERSON, J. y N. Solis (2014). *Los otros dreamers*. Amazon: Ciudad de México.
- BANCOMER-CONAPO. (2015). *Anuario de migración y remesas*. México: Fundación Bancomer, Consejo Nacional de Población.
- GARRIDO, C. (2017). Propuesta legislativa para la atención de migrantes en los gobiernos locales de México. El caso de Veracruz. En: *Acciones locales*

migratorias. J. Sánchez, J. Arévalo y P. Vargas (Eds.). UACH, BUAP, University of Minnesota.

GIORGULI, S., C. Masferrer y V. Ugalde (2016). A migration system in the making: demographic dynamics and migration policies in North America and the Northern Triangle of Central-America. CEDUA-Colmex.

GONZÁLEZ-BARRERA, J. (2017). “What we know about illegal immigration from Mexico”. Pew Hispanic Research Center.

McFARLANE, C. (2009). “Translocal assemblages: space, power and social movements”, *GeoForum*, 40(4):561-567.

UNIVERSIDADES SANTUARIO: HACIA UN MOVIMIENTO TRANSNACIONAL¹

ALEXANDRA DÉLANO ALONSO²

INTRODUCCIÓN

EN LA ÚLTIMA DÉCADA, la construcción de redes de solidaridad transnacionales, por medio de iglesias, albergues, grupos de la sociedad civil organizada, universidades y escuelas, es fundamental en el contexto de deportaciones masivas y retorno forzado de migrantes desde Estados Unidos. El movimiento de universidades santuario ha surgido específicamente en Estados Unidos como resultado del activismo de los *dreamers* y sus aliados para garantizar el derecho a la educación y el reconocimiento de las necesidades de estudiantes (y sus familias) con estatus indocumentado; sin embargo, más allá del contexto estadounidense, queda claro que la necesidad de proteger el derecho a la educación para los migrantes se extiende más allá de las fronteras de ese país, y requiere colaboraciones y redes con instituciones educativas en los países de origen a los que regresan jóvenes y niños que enfrentan barreras como discriminación, dominio del idioma y requisitos burocráticos para acceder a oportunidades educativas.

Este capítulo documenta el surgimiento del movimiento de universidades santuario en Estados Unidos y sus principales aportaciones al debate sobre el derecho a la educación para migrantes, prescindiendo

1 Una versión previa de este ensayo se publicó en inglés en "Sanctuary Campus: Resistance and Protection Within and Beyond the University", *The Avery Review*, núm. 21, enero 2017.

2 The New School University, Global Studies.

de su estatus legal. Asimismo, presenta ejemplos de prácticas similares en universidades en México, para demostrar la importancia de articular un discurso de universidades santuario a nivel transnacional y extender estas medidas para influir tanto en el discurso como en las políticas públicas relacionadas con el derecho a la educación y el derecho a migrar (o a no migrar).

A partir de la elección de Donald Trump, en noviembre de 2016, miles de estudiantes, profesores y empleados universitarios, en casi 200 escuelas y universidades se movilizaron en Estados Unidos para firmar peticiones y organizar protestas exigiendo a sus respectivas administraciones que declararan a su escuela o campus universitario como un santuario. Siguiendo el modelo del movimiento de ciudades santuario –que fue objeto directo de los ataques de Trump durante su campaña electoral, por considerar que al no compartir información sobre el estatus migratorio de las personas que tienen contacto con autoridades locales o estatales, estas ciudades están albergando a personas que representan un peligro para la sociedad (Stuart, 2016)–, las campañas de universidades santuario buscan, en primer lugar, proteger a personas indocumentadas o con estatus legal precario (incluyendo estatus temporal como TPS o DACA, refugiados o familias con estatus mixto) al asumir un compromiso para proteger la información que pueda tener la universidad sobre el estatus migratorio de las personas y para impedir el acceso de las autoridades migratorias (ICE) en las escuelas si no cuentan con una orden judicial.

El movimiento de universidades santuario adquirió aún más urgencia a partir del anuncio de las órdenes ejecutivas de la administración de Trump, sobre Seguridad en la Frontera y Control Migratorio y de Protección a la Nación de Entrada de Terroristas Extranjeros en Estados Unidos, emitidas en enero de 2017, y más tarde con el anuncio de la revocación del programa de acción diferida (DACA) y la cancelación de los programas de protección temporal (TPS) que afectan a miles de estudiantes, así como a profesores y empleados de la universidad. Comunidades universitarias alrededor del país han denunciado estas

políticas, incluyendo declaraciones públicas y peticiones conjuntas, como la carta firmada por más de 600 presidentes de universidades para apoyar el programa de acción diferida (DACA) o la demanda de Janet Napolitano, presidenta de la Universidad de California en contra de la administración Trump por la revocación de DACA.

Más allá de estos pronunciamientos y acciones, este movimiento ha dado un impulso a cambios institucionales que desde hace varios años habían promovido estudiantes indocumentados, profesores y otros aliados, dentro y fuera del espacio universitario. Estos cambios incluyen apoyos con becas para quienes no tienen acceso a financiamiento público o privado, como resultado de su estatus migratorio y recursos institucionales, para apoyar específicamente a esta población de estudiantes, con programas de ayuda legal, vivienda, trabajo y salud. Aunque muchas universidades han adoptado algunas de estas medidas, no más de una decena se han declarado abiertamente como santuario.

La falta de una definición específica sobre lo que significa “santuario”, ha provocado que el término se use con cautela, sobre todo en un contexto en el que el presidente Trump amenaza con eliminar el presupuesto para ciudades que se declaren santuario. Ante ello, es necesario recordar que, históricamente gobiernos estatales y locales, universidades y congregaciones religiosas han interpretado la idea de santuario de múltiples formas, tanto en sus implicaciones legales como simbólicas. Elliot Young, profesor de historia y director de Estudios Étnicos en Lewis and Clark College, describe el término como “una aspiración, una declaración de principios, más que una declaración de hechos” (Young, 2016).

Aunque la ambigüedad del término se ha citado como una de las razones de varias universidades para no declararse santuario, por temor a que se malinterprete o se prometa más de lo que pueden ofrecer en la práctica, las diferentes interpretaciones de lo que significa ser santuario son parte de la fuerza política de este concepto, ya que ofrecen la posibilidad de adaptar distintas estrategias de resistencia ante políticas injustas. Considerar el concepto de santuario en su pluralidad, a través

de la historia y a través de su aplicación en distintos espacios e instituciones, abre la posibilidad de imaginar y desarrollar respuestas para enfrentar el discurso y las políticas que criminalizan a los migrantes y a sus familias, y para construir un futuro en el que los derechos de los migrantes se respeten y se ejerzan a través de las fronteras.

RETOMAR LA HISTORIA DEL MOVIMIENTO SANTUARIO

El movimiento santuario tiene una larga historia que se remonta hasta la Inglaterra medieval, y se asocia con la protección dentro de espacios físicos (principalmente iglesias) para personas que huían para escapar de algún castigo o persecución. El historiador Eric Foner también nos recuerda la historia del ferrocarril subterráneo (*underground railroad*) en Estados Unidos como un ejemplo de las prácticas de santuario como desobediencia civil, que incluye métodos de resistencia legales e ilegales (Foner, 2016). En el centro de esas cuestiones está la pregunta fundamental sobre cuál es la obligación moral de una persona frente a una ley injusta. Y esa pregunta corresponde no solo a los espacios religiosos que tradicionalmente se asocian con el movimiento santuario, involucra a cualquier espacio que tiene una misión de justicia social e igualdad. ¿Cómo lograr que el compromiso moral de una universidad, un espacio de arte o una organización comunitaria, se manifieste en acciones concretas frente a situaciones injustas que pueden requerir más que una declaración de principios e implicar cambios en sus prácticas administrativas y en su uso del espacio?

En el movimiento santuario de los años ochenta, cerca de 400 congregaciones religiosas alrededor de Estados Unidos albergaron a refugiados que huían de las guerras civiles en Centroamérica, cuyas peticiones de asilo habían sido rechazadas por Estados Unidos al considerarlos migrantes económicos. Además de darles techo y ayudarlos a cruzar la frontera, las iglesias ofrecían servicios médicos y representación legal. Pero el movimiento no era sólo sobre protección a migrantes.

De manera similar al trabajo que ha hecho en los últimos años la red de albergues en México (desde la frontera sur hasta el norte), el movimiento santuario expresó una posición política: denunciaba las consecuencias de la política exterior de Estados Unidos en la región, que estaban implicadas en las guerras civiles y el éxodo de refugiados, expuso las violaciones de derechos humanos del gobierno estadounidense y desafió al sistema migratorio estadounidense, en particular sus políticas de asilo discriminatorias.

Lo anterior eventualmente llevó a que se aprobara la legislación para otorgar estatus de protección temporal (comúnmente conocido por sus siglas en inglés, TPS, *temporary protected status*) a refugiados centroamericanos. El movimiento también contribuyó a la formación de una red de organizaciones de la sociedad civil que permanece activa hasta la fecha y marcó la pauta para los distintos movimientos santuario actuales, tanto en la frontera como al interior de Estados Unidos.

El movimiento santuario resurgió en 2007 como el Nuevo Movimiento Santuario, respondiendo a las deportaciones masivas de migrantes indocumentados. Uno de los casos más notorios que marcaron al movimiento fue el de Elvira Arellano –una mujer mexicana que resistió una orden de deportación con su hijo menor de edad (y ciudadano estadounidense)– y se refugió en una iglesia en Chicago durante meses. A diferencia del movimiento santuario de los ochentas, que enfatizaba el transporte, el albergue y el ocultamiento de personas en busca de refugio, el Nuevo Movimiento Santuario se ha construido bajo la idea de que la visibilidad y la comunicación sobre las historias de las personas afectadas –muchas de las cuales llevan años viviendo en Estados Unidos– es necesaria para crear conciencia social y presionar por las reformas legislativas necesarias.

La movilización actual alrededor del concepto de santuario –sea en universidades, en ciudades, en restaurantes, en espacios de arte, iglesias u otros espacios–, debe reconocerse como resultado de esta resistencia a lo largo de años y décadas, sobre todo a partir de las redadas y

deportaciones masivas que inició la administración de George W. Bush, continuó con el gobierno de Barack Obama y resultó en más de 3 millones de personas deportadas y familias separadas; así como el desarrollo de una infraestructura masiva de deportaciones, incluyendo centros de detención administrados por compañías privadas en donde hay mínima rendición de cuentas frente a las violaciones de derechos.

El resurgimiento del concepto de santuario a partir de la elección de Trump, y la expansión del movimiento santuario hacia nuevos espacios, incluyendo universidades, es un poderoso llamado a la acción, un símbolo de resistencia y desobediencia civil que ofrece alternativas para responder al contexto político actual y también para imaginar otras respuestas frente al discurso de odio que se refleja en el sentimiento anti-inmigrante, pero atraviesa temas estructurales de discriminación, desigualdad y racismo.

LA UNIVERSIDAD COMO SANTUARIO

Uno de los argumentos que han dado las administraciones universitarias que rechazan el llamado a proclamarse como santuario es que esto generaría confusión, porque no quedan claras las implicaciones, por lo que podría interpretarse como un tipo de protección que en realidad no es posible ofrecer por cuestiones legales o por limitación de recursos. Algunos incluso sostienen que asumir esta postura podría significar una pérdida de recursos para la universidad, ante las amenazas de Trump de limitar partidas del presupuesto federal para ciudades santuario que podrían extenderse a las universidades que también dependen del presupuesto federal para otorgar becas y otros apoyos (Nathanson, 2016).

Hay claras limitaciones legales respecto a lo que puede hacer cualquier individuo o institución dentro de un espacio santuario frente a una orden judicial –ante la cual es ilegal amparar a un inmigrante fuera de estatus o prevenir su detención o deportación. Sin embargo, el poder de declarar un espacio como santuario va más allá de esta protección física

y sus limitaciones legales. Hay diferentes niveles de santuario: desde el apoyo simbólico, la creación de espacios seguros o el rechazo a colaborar con las autoridades migratorias, hasta el santuario físico de corto o largo plazo. Estas diversas expresiones de apoyo a comunidades vulnerables, que dependen de los recursos y las características de cada lugar y su comunidad, tienen como punto en común el reconocimiento de la necesidad de crear espacios en donde los grupos marginados no sean objeto de maltrato y puedan expresarse libremente.

Por lo general, las prácticas de santuario en ciudades, universidades, hospitales, restaurantes, organizaciones comunitarias o de la sociedad civil implican el rechazo a cooperar con las autoridades a partir de acciones como: 1) no solicitar información sobre el estatus migratorio de sus empleados, clientes o miembros; 2) no compartir datos personales con autoridades migratorias; 3) no permitir a autoridades migratorias entrar al espacio sin una orden judicial.³ A diferencia de estas acciones, el santuario como albergue es la interpretación que implica un mayor compromiso –ya sea al ofrecer un espacio temporal para dar seguridad a las personas que estén bajo riesgo cuando hay redadas en vecindarios o en el trabajo, o un espacio para residir de largo plazo mientras se resuelve una audiencia de deportación o, en algunos casos, cuando el dictamen no es favorable.

En el contexto actual de leyes restrictivas y ante la cancelación de ciertos programas de protección temporal como DACA o TPS, la mayoría de las universidades en Estados Unidos han declarado que no van a compartir información ni cooperar con las autoridades migratorias sin una orden judicial. Aunque no usan el término santuario, estas declaraciones son un paso importante para expresar solidaridad con las personas afectadas y rechazar el discurso y las políticas antiinmigrantes de una manera explícita.

3 Véase el pronunciamiento del Movimiento de Restaurantes Santuario. En: <http://rocunited.org/2017/01/sanctuary-restaurants-movement-launches-combat-hate-harassment-work/>.

Las universidades están amparadas bajo el memorándum de entendimiento que emitió la oficina de Inmigración y Control de Aduanas (Immigration and Customs Enforcement o ICE) en 2011, que establece que ciertos lugares, incluyendo escuelas y universidades, son “lugares sensibles” en donde las autoridades migratorias no deben realizar actividades o hacerlo con extrema precaución (Morton, 2011). Aún si la administración Trump revocara el memorándum, las universidades, al igual que los gobiernos locales, pueden ejercer su discreción al proteger información sensible, ofrecer entrenamientos a miembros de la comunidad para garantizar que se mantenga la postura de la institución respecto al acceso por parte de autoridades migratorias, la protección de archivos o la prevención de políticas de vigilancia basadas en prejuicios raciales.

Al declararse universidad santuario, la comunidad académica envía un mensaje poderoso de resistencia a las autoridades y un mensaje de solidaridad a los miembros de la comunidad que no son ciudadanos, o que tienen familiares que no lo son, o a quienes enfrentan discriminación por su nombre, etnicidad o color de piel. Más allá de que se pronuncien como universidad santuario o no, este debate obliga a estas instituciones a revisar sus políticas de registro de datos, comunicación y recursos para personas vulnerables dentro de la comunidad universitaria. Queda mucho por hacer dentro de las universidades, tanto públicas como privadas, como modificar sus prácticas de recolección de datos, entrenar al personal administrativo, a los profesores y a los propios estudiantes, sobre la situación de las personas con estatus migratorio precario, sobre las leyes migratorias, sus implicaciones y la capacidad de actuar para responder de manera responsable, respetar y proteger a quienes lo necesitan sin que eso implique un riesgo.

SER UNIVERSIDAD SANTUARIO

Aunque el debate actual sobre santuario se ha enfocado sobre todo a la cuestión legal, los jóvenes indocumentados (a los que comúnmente se

refiere como *dreamers*) llevan muchos años luchando por tener espacios universitarios en donde no enfrenten racismo o discriminación. Su activismo deja claro que hay acciones concretas que las universidades pueden tomar para demostrar su compromiso con la inclusión y el respeto a las comunidades vulnerables, incluyendo a migrantes indocumentados. Si ampliamos la noción de santuario más allá del tema de la no-cooperación con autoridades migratorias, abrimos la posibilidad de pensar en otras formas de protección y exigir a nuestras instituciones académicas actuar de manera coherente con su discurso alrededor de valores de justicia social, dignidad y equidad.⁴

Varias universidades han hecho cambios significativos para responder a las exigencias de los estudiantes, así como de grupos de profesores. La realidad del gobierno de Trump las ha hecho aún más urgentes. La Asociación de Profesores de California, un sindicato de 27 mil profesores, bibliotecarios, consejeros y entrenadores que enseñan en el sistema de universidades del estado, han hecho un llamado con una serie de puntos concretos sobre cómo estas instituciones pueden extender el significado de santuario. Por ejemplo, ofrecer alojamiento a estudiantes que no puedan viajar de regreso a sus casas durante las vacaciones por miedo a redadas o un posible encuentro con autoridades migratorias que pueda ponerlos en riesgo de una deportación (CFA, 2016).

Varias universidades se han comprometido a dar financiamiento especial a estudiantes con permiso de acción diferida si pierden su estatus (Holmes, 2016). Otras medidas incluyen financiamiento para costos de atención médica para estudiantes cuyo estatus migratorio les impide tener acceso a programas como Medicaid y no pueden pagar el seguro médico de la universidad (CFA, 2016). Algunas universidades también han ofrecido asistencia legal para estudiantes (y en algunos casos para sus familiares) de manera gratuita y permanente (UC Office of the Pre-

4 Véase, "Resolution of the Board of Trustees of The New School," November 22, 2016. En: <https://drive.google.com/file/d/0B3hCmNDzprmmSWIKSy1Nc3Z6SVU/view>

sident, 2014). En Atlanta, Georgia hace unos años se fundó la Universidad de la Libertad (Freedom University) sin costo para estudiantes indocumentados. La universidad ofrece asistencia para solicitudes de ingreso y de becas, así como entrenamiento en temas de liderazgo y movimientos sociales para estos estudiantes (Romero, 2012)

Esos ejemplos muestran las diferentes posibilidades que tienen las universidades para responder a la situación de las personas con estatus legal precario dentro de sus comunidades, más allá o además de sus declaraciones en contra de o a favor de ciertas políticas, como las restricciones de viaje para personas de países del Medio Oriente y el Norte de África, o la cancelación de DACA, respectivamente.⁵ Ser santuario significa entrenar al personal de la universidad para entender este contexto y saber responder cuando sea necesario –dentro o fuera del salón de clases– y reformar las prácticas burocráticas o las actitudes que limitan el acceso y la participación de estudiantes con estatus migratorio precario dentro de espacios universitarios (Casavantes, Enríquez y Bibler, 2017).

Siguiendo la pauta del nuevo movimiento santuario, queda claro que es necesario hacer visibles estos esfuerzos y difundir información sobre los recursos disponibles dentro de la universidad para poblaciones vulnerables. Hace unos años, la New York Dream Faculty Alliance, fundada en 2011 por profesores de 14 universidades de la zona metropolitana de Nueva York, plantearon la necesidad de crear un logo o imagen que permitiera a estudiantes identificar más fácilmente a la red de escuelas que apoyan a estudiantes indocumentados. Recientemente, la Coalición Santuario de Nueva York lanzó una convocatoria para crear un logo que expresara la idea de santuario como una “bienvenida radical”, que cualquier individuo u organización pudiera utilizar.

5 Véase, College & University Presidents Call for US to Uphold and Continue DACA. En: <https://www.pomona.edu/news/2016/11/21-college-university-presidents-call-us-uphold-and-continue-daca>. Recuperado el 21 de diciembre del 2016.

Esta imagen amplifica el mensaje de resistencia del movimiento santuario y es un símbolo poderoso que ayuda a expandir el movimiento en distintos espacios.

Asimismo, el grupo santuario de la New School (Sanctuary Working Group), integrado por estudiantes, profesores y personal administrativo, creó una página web (www.makesanctuary.org) en donde, a partir de las experiencias de otras universidades y de las características específicas de nuestra comunidad, creamos una serie de puntos sobre los cuales exigimos cambios por parte de la universidad, pero también anunciamos las actividades que ya hemos llevado a cabo y proporcionamos información sobre recursos disponibles para quienes lo requieran. Profesores y estudiantes de NYU, con apoyo de colegas de otras universidades, crearon un temario público sobre santuario (<http://www.publicbooks.org/sanctuary-syllabus/>) para promover la discusión sobre estos temas dentro del salón de clases. Prescindiendo de los cambios institucionales, un artículo publicado en *Inside Higher Education* (Young, 2016) describe 10 prácticas específicas que profesores y empleados administrativos pueden adoptar para apoyar a estudiantes con estatus migratorio precario (Casavantes, Enríquez y Bibler, 2017).

Estos son ejemplos muy concretos de lo que se ha hecho y se puede hacer desde las comunidades universitarias para responder a la realidad de las poblaciones migrantes que están en riesgo de deportación, pero también para enfrentar de una manera más amplia la discriminación, el acoso y la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Hacer una declaración de universidad santuario y poner en práctica algunas de esas medidas significa asumir un compromiso para proteger a personas que requieren protección y apoyo debido a su estatus migratorio, pero también son principios y prácticas que se extienden a cualquier miembro de la comunidad que enfrente intimidación, violencia o discriminación: personas de color, mujeres, miembros de la comunidad LGBTQ y minorías religiosas.

UN MOVIMIENTO SANTUARIO TRANSNACIONAL

El trabajo de Susan B. Coutin (1993), sobre el movimiento santuario de los años ochenta, deja claro que este trabajo de apoyo, protección, resistencia y activismo no solo tuvo lugar en la frontera de Estados Unidos. Precisamente, parte de su fuerza derivó del hecho de que era un movimiento transnacional, con una red de individuos y organizaciones que se estrechaba desde Centroamérica, pasando por México y llegando hasta Estados Unidos (Coutin, 1993). Construir redes transnacionales de solidaridad es fundamental para la protección de los derechos de las personas que migran, en todas las etapas del proceso migratorio: inmigración, emigración, tránsito y retorno. Esta realidad se ha hecho patente sobre todo en el contexto de deportaciones masivas, que han separado a millones de familias y en muchos casos han obligado a que niños y jóvenes que crecieron en Estados Unidos regresen a países que conocen poco y en donde enfrentan obstáculos para terminar sus estudios o desempeñarse en el campo laboral.

La necesidad de protección y apoyo en el acceso a la educación, que es la base del movimiento de universidades santuario en Estados Unidos, es una necesidad que persiste cuando estas poblaciones regresan a sus países de origen. Aunque el riesgo ya no sea una deportación, los temas de fondo respecto a la discriminación y el acceso a los sistemas de apoyo necesarios (desde trámites burocráticos para obtener identificaciones y revalidación de estudios hasta el acceso a seguro médico y apoyo en temas de salud mental) son similares a los retos que enfrentan en Estados Unidos.

El camino recorrido en ese país para desarrollar este tipo de sistemas de apoyo es una base importante sobre la cual se pueden fundar apoyos similares dentro de México y en otros países de origen. Asimismo, el debate dentro de Estados Unidos debe considerar que el trabajo no termina cuando una persona sale del país (de manera voluntaria o forzada). La colaboración transnacional entre universidades santua-

rio en los países de origen y destino es fundamental para proteger el derecho a la educación y lograr tener incidencia en los cambios institucionales y políticos que se requieren en ambos lados de la frontera.

El retorno voluntario y forzado de cerca de 500 mil jóvenes y niños a México, en los últimos años, ha obligado a escuelas, universidades y al gobierno mexicano a adaptarse, pero el cambio en el discurso y las políticas para apoyar a los jóvenes retornados y a sus familias ha sido lento. En 2014, seis años después del inicio de las deportaciones masivas, respondiendo a las demandas de organizaciones de la sociedad civil en México, el gobierno lanzó el programa Somos Mexicanos, que buscaba “facilitar la reinserción social y económica de las personas repatriadas mexicanas, con el fin de que su retorno al país sea digno, productivo y apegado a los principios fundamentales en materia de derechos humanos”.

El programa reconoce la necesidad de coordinar acciones y estrategias para apoyar a los migrantes retornados de una manera integral. Sin embargo, en la práctica aún hay enormes carencias en cuanto al apoyo que requieren los migrantes retornados para reincorporarse a su propio país –desde las barreras burocráticas para obtener identificaciones hasta certificados de competencias laborales o revalidación de estudios. En el caso de miles de niños que nacieron o crecieron en Estados Unidos, hay enormes retos, incluyendo el aprendizaje del idioma, para que puedan retomar sus estudios en el sistema escolar mexicano.

Gracias al trabajo de organizaciones como IMUMI (Instituto para las Mujeres en la Migración) y otros grupos, se han logrado avances importantes, como la eliminación del requisito de apostilla para los documentos escolares en los niveles básico y medio superior, pero hace falta un enfoque integral y de largo plazo que reconozca los retos de los migrantes retornados más allá del periodo inicial de su regreso, que incluya programas de apoyo en salud mental, acceso a estudios de licenciatura y posgrado, talleres educativos e información para que puedan utilizar servicios básicos y defender sus derechos, y consejería; progra-

mas similares a los que ofrecen las universidades santuario en Estados Unidos. Asimismo, se requiere un trabajo profundo para sensibilizar, educar e informar a la población local sobre este tema. La mayoría de los migrantes retornados, al igual que los migrantes de Centro y Sudamérica que pasan por el país, enfrentan discriminación y exclusión en nuestro país.

México tiene una larga tradición de refugio, incluyendo espacios universitarios que han abierto las puertas a intelectuales y estudiantes exiliados de guerras civiles y dictaduras militares. Hoy es necesario actualizar ese compromiso con los ciudadanos mexicanos que están regresando al país que dejaron por falta de oportunidades y en el que ahora enfrentan racismo, obstáculos burocráticos y acceso limitado para continuar sus estudios o desempeñarse profesionalmente.

Aunque incipientes y hasta el momento poco conocidos, hay ejemplos importantes de universidades y escuelas mexicanas que han respondido a esta situación bajo principios similares a los del movimiento de universidades santuario en Estados Unidos. Por ejemplo, en enero de 2017 la Benemérita Universidad de las Américas en Puebla (BUAP) se declaró una “universidad sin fronteras”, para responder a las necesidades de los jóvenes indocumentados que han regresado a México (y cuyas tasas de retorno se prevé que pudiera aumentar ante la cancelación de DACA). Sus propuestas incluyen fomentar competencias en español académico, programas de inserción culturales y programas propedéuticos para facilitar su ingreso a los programas de estudio, así como revisar los lineamientos educativos para el reconocimiento de estudios y el trámite de equivalencias.⁶

El 3 de julio de 2017 la Universidad Veracruzana estableció el Programa Emergente de Atención a Jóvenes Migrantes Universitarios (Promete-UV) para responder a las necesidades de la creciente pobla-

6 Véase, La BUAP es una universidad sin fronteras. En: http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/comunic/la_buap_es_una_universidad_sin_fronteras. Recuperado el 12 de julio del 2017.

ción de jóvenes retornados y deportados en el estado. Un diagnóstico realizado por académicos de la UV, apoyado por la secretaría académica, la Dirección General de Relaciones Internacionales y la Dirección General de Administración Escolar, dio cuenta de la discriminación y los retos lingüísticos, psicológicos y económicos que afectan a jóvenes retornados en proceso de preparación de su examen de ingreso a la Universidad Veracruzana, así como a quienes ya cursan sus estudios en ella y tienen altos niveles de ausencia y deserción escolar. El estudio señala que a pesar de la eliminación de algunos obstáculos administrativos en el ámbito nacional –como la apostilla y el proceso de revalidación– para el ingreso de migrantes retornados a instituciones académicas (desde primaria hasta la educación superior) es necesario un soporte institucional más amplio y adecuado al contexto local para apoyar la integración de los niños y jóvenes, así como de sus familias.

El programa Promete-UV, adscrito a la Dirección General de Relaciones Internacionales, ofrece un modelo integral para atender las necesidades de los jóvenes retornados, por medio de asesoría y seguimiento desde el proceso de ingreso, a lo largo de sus estudios, y apoyo para egresados. El programa incluye orientación psicosocial para los estudiantes y sus familias; orientación académica y lingüística para la elaboración de trabajos académicos y apoyo en plan de estudios; orientación cultural sobre tradiciones y costumbres locales; orientación y apoyo laboral para empleos dentro y fuera de la universidad, incluyendo enseñanza del inglés y traducción; y diseño de materiales didácticos bilingües dentro de la universidad.

Para dar continuidad y soporte institucional al proyecto, se creó la Comisión Emergente de Atención a Migrantes Retornados de la Universidad Veracruzana, integrada por la Rectoría, la Secretaría Académica, la Dirección General de Relaciones Internacionales, la Dirección General de Administración Escolar, el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales, entre otros. La rectora de la UV ha presentado este proyecto ante el Senado de la República y tiene planeado presentarlo ante la ANUIES (Aso-

ciación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) como ejemplo del apoyo institucional que se requiere para las personas retornadas de manera voluntaria o involuntaria, para dar un apoyo integral y de largo plazo, más allá de los cambios legislativos para facilitar los procesos de revalidación de estudios. Este tipo de proyecto complementaría y ayudaría a extender el Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores (PUENTES) diseñado por la ANUIES para permitir que los migrantes mexicanos que estudian en el extranjero, al ser repatriados, puedan revalidar sus estudios e incorporarse al sistema educativo nacional.

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), en colaboración con la asociación civil Otros Dreams en Acción (ODA) desarrolló el programa piloto Saberes Migrantes, Santuario Fronterizo, en el que jóvenes migrantes, asilados, deportados y retornados de Estados Unidos, o de cualquier otro país, pueden recibir asesoría y acompañamiento para poner sus documentos en regla o recibir becas para iniciar o continuar sus estudios en la UACM por medio de una ventanilla de atención permanente. La profesora-investigadora Amarela Varela, responsable del programa lo describe como “un programa que combina la experiencia de autodefensa y autogestión de las comunidades afectadas”, en este caso de los propios jóvenes retornados por medio de ODA (Guzmán, 2017)

El Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), a través del Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas (PIPE) y el Programa Interdisciplinario en Estudios Migratorios (CIDE-MIG) han realizado estudios para documentar las necesidades de esta población, apoyan campañas de cabildeo en colaboración con organizaciones de la sociedad civil para presionar por cambios en los requisitos de apostilla para la revalidación de estudios, y han realizado reuniones con instituciones de educación superior y asociaciones civiles para discutir las necesidades que enfrentan los migrantes retornados dentro del sistema escolar y las posibles respuestas.

Varias universidades del país, incluyendo la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), el Tecnológico de Monterrey, y ocho universidades que conforman el sistema universitario jesuita (SUI), incluyendo la Universidad Iberoamericana Ciudad de México y Tijuana, se han comprometido a recibir a un número de migrantes retornados ante la cancelación de DACA y darles apoyo y acompañamiento, incluyendo becas y asesoría con trámites de acreditación de estudios.

Esos ejemplos demuestran que la lucha por espacios santuario dentro del ámbito educativo no puede terminar de un lado de la frontera. Al igual que en México, los migrantes que regresan a países de Centro y Sudamérica, y de otras regiones, enfrentan enormes retos en los que las universidades y las escuelas pueden desempeñar un papel fundamental. El movimiento que ha resurgido en el contexto de la administración Trump es una oportunidad para replantear una discusión sobre los factores estructurales que nos han llevado hasta aquí, y para ampliar el debate regional y global hacia temas más amplios sobre los derechos de los migrantes, así como el derecho a no migrar –un tema que los activistas del movimiento santuario de los años ochenta plantearon como parte de su lucha de largo aliento.

El movimiento santuario debe verse no solo como una respuesta de emergencia, es una oportunidad para enfrentar temas estructurales de desigualdad y discriminación que atraviesan fronteras y que se manifiestan de una manera cruda y cada vez más abierta en la figura de las personas que migran –las que se fueron, las que regresan y las que se supone van de paso.

Al igual que el movimiento santuario de los años ochenta, el reto que hay hacia adelante va más allá de medidas temporales o declaraciones de solidaridad dentro de espacios limitados. Coutin (1993) explica que uno de los resultados significativos del movimiento santuario de esa época fue el cambio social que provocó dentro de la comunidad y las redes que se formaron por medio de este activismo.

Además del éxito que tuvo al influir en cambios legislativos para refugiados centroamericanos, como el TPS (que posteriormente fue una de las bases sobre las que se creó el programa DACA), las prácticas y acciones cotidianas del movimiento santuario influyeron de manera positiva en las percepciones y respuestas de algunas comunidades frente a los migrantes. Las universidades y espacios educativos tienen la capacidad de ofrecer conceptos, discursos y estructuras para responder al discurso antiinmigrante e imaginar nuevas formas de solidaridad y comunidad.

La discusión de estas políticas y acciones, desde la perspectiva del movimiento santuario, es una oportunidad para transformar el debate. Si consideramos la historia del concepto y la práctica de santuario y la amplitud de sus significados, pensar en lo que significa una postura o una política de santuario nos abre las puertas para reevaluar el papel de las instituciones públicas y privadas, en distintos niveles respecto a la protección y promoción de los derechos de los migrantes y otras minorías.

Este debate requiere que nos replanteemos qué significa la inclusión y la equidad en espacios educativos. En un contexto en el que el discurso antiinmigrante se ha vuelto más agresivo, directo y peligroso, es necesario que las universidades tomen una postura clara, que las comunidades académicas usen su voz para denunciar políticas y actitudes inmorales e injustas, y que den un ejemplo de lo que significa crear espacios accesibles, democráticos y seguros para todos, es decir, espacios de solidaridad y santuario.

BIBLIOGRAFÍA

- CALIFORNIA FACULTY ASSOCIATION. (2016). "Statement on Protections for Undocumented and Vulnerable Students, Colleagues". CFA Board of Directors. November 17. En: <https://www.calfac.org/item/statement-protections-undocumented-and-vulnerable-students-colleagues>.
- CASAVANTES BRADFORD, A., L.E. Enríquez y S. Bibler Coutin. (2017). "10 Ways to Support Students Facing Immigration Crises". *Inside Higher Ed*. 31/01/17.

- COUTIN, S.B. (1993). *The Culture of Protest: Religious Activism and the U.S. Sanctuary Movement*. Boulder, Co: Westview Press.
- . “From Refugees to Immigrants: the Legalization Strategies of Salvadoran Immigrants and Activists”. *International Migration Review*, 32(4): 901-925.
- FONER, E. (2016). “Sanctuary: Social, Legal, and Historical Perspectives on an Activist Category”. Mesa redonda. Barnard College.
- GUZMÁN, Sh. (2017). “Dreamers se abren paso para estudiar en la Ciudad de México”. *La silla rota*. 15/06/17. En: <https://lasillarota.com/nacion/dreamers-se-abren-paso-para-estudiar-en-la-cdmx/157732>.
- HOLMES, A. (2016). “University Provides Sanctuary and Financial Support to Undocumented Students”. *Columbia Daily Spectator*. 11/11/16.
- MORTON, Jh. (2011). *Enforcement Actions at or Focused on Sensitive Locations*. Memorandum for Field Office Directors, Special Agents in Charge and Chief Counsel, Department of Homeland Security.
- NATHANSON, R. (2016). “Sanctuary Campuses Vow to Protect Immigrant Students under Trump”. *Rolling Stone*, 20/12/16.
- ROMERO, D. (2012). “College Just for Illegals, National Dream University Launches with the Help of UCLA”. *LA Weekly*, 1/08/12.
- STUART, T. (2016). “How Sanctuary Cities are Plotting to Resist Trump”. *Rolling Stone*, 1/12/16.
- UC OFFICE OF THE PRESIDENT. (2014). “UC to Expand Legal Services to Undocumented Students at Several Campuses”, 21/11/14. En: <https://www.universityofcalifornia.edu/press-room/legal-services-program-undocumented-students>.
- VALDIVIA, C. (2016). “Post-Election Recommendations for School Administrators, Educators, and Undocumented Students”. *My UnDocumented Life Blog*. 13/11/16. En: <https://mydocumentedlife.org/2016/11/13/post-election-recommendations-for-school-administrators-educators-counselors-and-undocumented-students/>.
- YOUNG, E. (2016). “On Sanctuary: What is in a Name?” *Huffington Post*, 2/12/16.

ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RETORNO: ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

HIRAM ABEL ÁNGEL LARA¹

EN ESTE CAPÍTULO SE ANALIZAN las condiciones de las universidades autónomas mexicanas para la recepción de estudiantes de origen mexicano provenientes de Estados Unidos. Se plantea una metodología de medición de nueve aspectos que deberían cumplir las instituciones de educación superior en México (IES) para tener un mejor ambiente de recepción. A partir de ese análisis se clasifican las IES con mejores condiciones para la recepción y se hacen algunas reflexiones al respecto.

EL SISTEMA UNIVERSITARIO EN MÉXICO

La educación superior en México es compleja, heterogénea y asimétrica. Es compleja porque en el país existen varios tipos de instituciones de educación superior (IES)² y los planes de estudio entre ellas difieren en general, no importa que se trate de una misma carrera. Es heterogénea, porque mientras hay instituciones públicas como la UNAM, que cuentan con capacidad para atender hasta 155 mil 436 estudiantes, hay otras instituciones enfocadas particularmente en la investigación y en menor grado en la docencia, como los centros de investigación.³

1 Universidad de Guadalajara.

2 Esta investigación solo aborda las instituciones que atienden la mayor demanda educativa del país: las universidades públicas (autónomas, estatales o federales), institutos privados, institutos técnico-superior y escuelas normales. Para más detalles, consúltese a Cruz López (2008), quien en su estudio presenta la tipología oficial de las IES, donde muestra que hay 11 maneras de clasificar a las instituciones.

3 En total se cuenta con 27 centros de investigación divididos en las áreas de ciencias exactas y naturales (10), desarrollo tecnológico (9) y ciencias sociales y humanidades (8), algunos cuentan con estudios de pregrado y todos de posgrado. La capacidad de

Por otro lado, el Sistema Universitario en México (SUM) es asimétrico, porque mientras hay estados que están más avanzados en su cobertura, como las instituciones que se encuentran en Ciudad de México, Sonora o Sinaloa, otros están rezagados, como es el caso de Chiapas, Guerrero y Oaxaca, tres de los estados con mayor rezago socioeconómico y a donde algunos estudiantes retornan desde Estados Unidos y buscan reincorporarse a una institución educativa.

Las universidades públicas en Chiapas, Guerrero y Oaxaca, tienen mayores carencias que las universidades que se encuentran en estados con mayor nivel de desarrollo, razón por la cual es más complicado para un joven estudiante ingresar a la universidad en esas entidades, dado que los espacios de ingreso son más restringidos. Dicho lo anterior, este trabajo tiene como objetivo mostrar que la heterogeneidad y asimetría también puede afectar el proceso de ingreso de los estudiantes que regresan a México desde Estados Unidos, ya sea por deportación o retorno voluntario. Se trabaja a través de la revisión de los requisitos de ingreso que solicitan las universidades autónomas del país y de la información que brindan a quien se encuentra en el extranjero buscando a través de las páginas web opciones para estudiar.

Para iniciar, se realiza una breve reflexión sobre la prerrogativa de autonomía de las universidades públicas y se señala que no necesariamente es usada como una ventaja que permita a las instituciones utilizar su capacidad de decisión respecto a temas como revalidación o acreditación de estudios, sobre todo cuando estos se realizan en instituciones educativas fuera del país, sino más bien que se ignora tal potestad al interior de las mismas universidades, sobre todo por desconocimiento del personal que es responsable del área de trámites para ingreso.

atención a estudiantes de estos centros es menor al de las universidades públicas, un ejemplo es El Colegio de México, que cuenta con capacidad para albergar 475 estudiantes. Para conocer a detalle cada uno de estos centros de investigación. En: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/centros-de-investigacion-conacyt/directorio-de-centros-de-investigacion-conacyt>.

ATENCIÓN A LA DEMANDA DE INGRESO EN UNIVERSIDADES PÚBLICAS MEXICANAS

La educación superior en México, en gran parte es sostenida por el sector público (70%) y en menor grado por el sector privado (30%).⁴ Principalmente están formando a estudiantes con licenciatura universitaria y tecnológica, los cuales representan 85% del alumnado; seguido de este grupo se encuentran los alumnos del nivel técnico superior y de maestría, con 5% cada grupo; después están los educandos de la Escuela Normal, con 3%, y al final los niveles de especialidad y doctorado, con 1% cada uno

Para el periodo 2015-2016, de acuerdo con estimaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se calculaba que el país contaría con aproximadamente 4,538 instituciones para atender la demanda de educación superior, de los cuales 1,929 provendrían del sector público y 2,609 del sector privado; donde 37% de la matrícula inscrita en el nivel superior sería sostenido por universidades autónomas, 30% por universidades privadas, 18% por universidades estatales y el 15% restante por universidades federales (Figura 1). El sostenimiento del mayor número de estudiantes por parte de las universidades autónomas de las entidades federativas (mayormente las públicas), ejemplifica la importancia de ellas en el SUM, de ahí la relevancia de conocer su funcionamiento y la forma en que se preparan para recibir a estudiantes que regresan⁵ a México desde Estados Unidos, dado que son el tipo de instituciones que captan la mayor demanda escolar en las entidades federativas y en la Ciudad de México (CDMX).

4 De acuerdo con el *Anuario Estadístico de Educación Superior* del ciclo escolar 2014-2015 de la ANUIES, la matrícula total de educación superior en modalidad escolarizada fue de 3,515,404, de ésta, 70% (2,474,648 estudiantes) se encontraba en IES del sector público, mientras que el sector privado cubrió el 30% restante (1,040,756 estudiantes).

5 Ya sea obligados por la deportación legal y física o por las circunstancias sociales, económicas y políticas que actualmente los llevan a tomar decisiones drásticas sobre su permanencia en Estados Unidos.

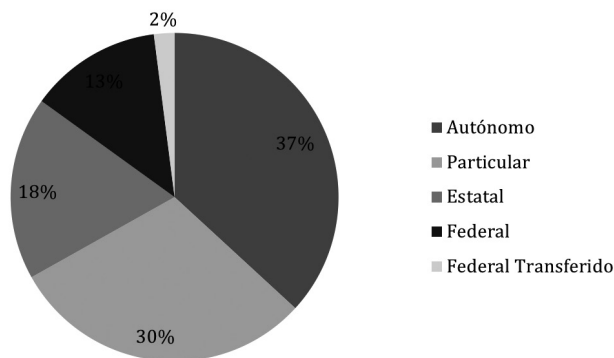


FIGURA 1. Alumnos por sostenimiento.

Fuente: elaboración propia con datos de la serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional de la SEP, proyecciones del ciclo escolar 2015-2016.

Algo distinto parece ocurrir con los estudiantes que provienen de Estados Unidos e ingresan a alguna institución de educación superior en México. De acuerdo con datos de la ANUIES, la mayoría de los ingresos de esos estudiantes, durante el ciclo 2012-2013 y 2014 y 2015 fueron a una institución privada, para el ciclo 2013-2014 lo hicieron a una institución pública. Que exista una fuerte demanda por la educación privada puede ser un signo de la complejidad que se enfrenta para conocer los procesos de ingreso en las instituciones públicas, como lo muestra este documento al revisar la información básica que desde las páginas web de las universidades se ofrece a los estudiantes interesados en cursar alguna carrera profesional.

Si bien ANUIES en sus estadísticas reporta mayores ingresos para instituciones privadas, es difícil tener un panorama completo de lo que ocurre. En investigaciones previas se detectaron casos que demandaban el ingreso a las universidades públicas en el país, en particular a las autónomas, otra evidencia de esa demanda se observa en el trabajo titulado *Los otros dreamers*, realizado por Jill Anderson y Nin Solis en 2014.

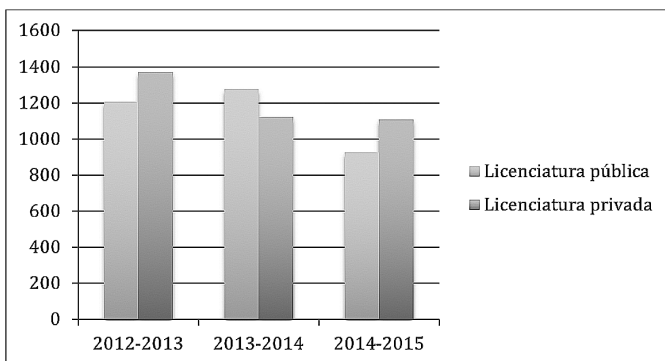


FIGURA 2. Evolución de licenciatras de procedencia de Estados Unidos.

Fuente: ANUIES, ciclo escolar 2014-2015.

LA AUTÓNOMÍA UNIVERSITARIA: ¿FACILITA O RESTRINGE EL INGRESO DE LOS RETORNADOS/DEPORTADOS?

Puede decirse que la autonomía de las universidades públicas en México está estrechamente ligada con el desarrollo del sistema político mexicano, en éste, las universidades públicas resultaron esenciales para el manejo y control de los grupos sociales del país, aunque tal manejo no estuvo exento de conflicto, ya que en el afán de control de las instituciones educativas se generaron enfrentamientos directos con la comunidad estudiantil, lo que tuvo su clímax en 1968, aunque los esfuerzos por la construcción de un sistema universitario autónomo del poder del Estado mexicano estuvieron presentes desde el primer tercio del siglo xx.

Según Martuscelli (2013), desde la primera década del siglo xx hubo propuestas y debates sobre la autonomía universitaria, pero fueron rechazadas. Los autores que han estudiado el tema concuerdan en que el primer cambio tangible sucedió hasta 1929. Después de muchos movimientos estudiantiles se otorgó formalmente la autonomía mediante la Ley Orgánica de la Universidad Nacional. No obstante, según el mismo Martuscelli, esa autonomía que fue otorgada a esta institución era relativa, ya que la universidad seguía contando con limitaciones en su desempeño debido a que el gobierno continuaba teniendo una fuerte

injerencia en la vida interna de la universidad. En ese contexto, en 1933 se volvió a reformar la ley para desligar al Estado de la organización interna y de decisiones académicas, aun así fue necesario hacer una última reforma en 1945, ya que persistía la presión política y económica hacia la universidad.

Desde esa última reforma, las relaciones entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Estado se han normalizado, permitiendo desarrollar sus tres funciones principales: docencia, investigación y difusión cultural, aunque en las entidades federativas las relaciones entre las universidades estatales autónomas con el poder político se mantuvieron ligadas por más tiempo.

Desde el logro de la autonomía, por parte de la UNAM, se le fueron sumando a la lista más instituciones universitarias con reconocimiento de ser autónomas. Así, para 1976 cada entidad federativa contaba con una universidad autónoma y todas cumplían con la función básica de enseñar, investigar y difundir cultura; sin embargo, la influencia que ejerce el gobierno federal –y los gobiernos estatales en algunos casos– en la educación superior del país sigue siendo importante.

Por ello, desde hace tiempo, autores como Álvarez de Testa y Gill (2000), cuestionan la autonomía de las universidades dada la dependencia financiera con los recursos gubernamentales. Según estas autoras, las instituciones públicas dependen en gran medida de los fondos procedentes del gobierno federal y estatal, y aunado a lo anterior, mucho de este financiamiento incide directamente en el desarrollo de políticas de educación superior y en el nivel de salarios del personal académico.

En ese sentido, la autonomía universitaria se ha enfocado sobre todo en la organización de su procesos internos (docencia, investigación y vinculación) y sus formas de autogobierno. Sin duda esto es importante, porque implica que ellas son capaces, entre otras cosas, de organizar todos los procesos relativos al ingreso, permanencia y terminación de sus estudiantes de pregrado y posgrado.

Así, en tanto que una parte de la autonomía se asocia a las formas de organización de sus procesos académicos y de investigación, esto implica que corresponde a las universidades definir los criterios de ingreso para los aspirantes y las fechas de apertura a convocatorias, esto significa en primera instancia que son las IES quienes definen fechas y procedimientos de ingreso, y dada su autonomía, cada universidad está en libertad de definir fechas de apertura de convocatoria, por lo que puede haber tantas fechas y diversidad de requisitos de ingreso, como número de UPEs y UPFs existen en el país, aunque es conocido que hay documentos básicos y procedimientos que coinciden: certificados de estudios previos, calificaciones y exámenes de ingreso.

Uno de los criterios más comunes es la aplicación de un examen de ingreso, aunque no todas consideran el mismo examen. En el caso de estudiantes provenientes de otro país –el caso que aquí nos ocupa– las instituciones autónomas pueden definir los criterios de aceptación sin que intervenga una estancia externa en ello, como ocurre en las instancias públicas y privadas no autónomas, en esos casos, el interesado debe acudir ante la SEP y realizar ahí, o en la secretarías de educación estatales, los trámites que se les soliciten para que sus estudios del extranjero tengan validez en el país.

Lo anterior significa que el estudiante retornado-deportado de Estados Unidos se enfrenta a un sistema educativo con requisitos distintos para el ingreso. La complejidad no sería mayor si los requisitos fueran homogéneos, es decir, si el estudiante interesado supiera que el trámite que debe realizar se replica en todas las instituciones educativas en las que se encuentra interesado.

EL SISTEMA UNIVERSITARIO MEXICANO ANTE EL RETORNO

Desde el año 2012, el fenómeno del retorno a las universidades mexicanas fue evidente a partir de dos situaciones detonadoras: a) el incremento sustancial de jóvenes indocumentados en edades de cursar la

educación media y superior en Estados Unidos y las deportaciones que iniciaron y que fueron en crecimiento exponencial entre 2012 y 2013,⁶ durante la administración de Barack Obama; b) la segunda situación que detonó fue el inicio de la organización de los jóvenes retornados a través de distintas asociaciones que buscaban colocar el tema del retorno de jóvenes universitarios a México en la agenda de atención del gobierno mexicano, lo que llevó a las instituciones mexicanas a poner atención en lo que ocurría con los jóvenes universitarios que en Estados Unidos se les conoce como *dreamers*.⁷

Dada la situación generada por los dos hechos antes descritos, a partir de 2012 comenzó a surgir en el país un interesante debate en torno a cuáles eran las condiciones de las instituciones educativas ante el retorno. Este debate avivó, en primera instancia, las condiciones de ingreso para los hijos menores de edad de las familias que retornaban por una situación de deportación regular, y llevó a las autoridades a plantearse la situación del ingreso escolar en los niveles de educación básica, dejando de lado la situación de lo que ocurría a nivel de educación superior.

-
- 6 Uno de los grandes problemas que han enfrentado las investigaciones sobre los jóvenes retornados es la identificación de esa población que ha regresado a México, ya que no hay un recuento exacto de su número. Una forma de identificar el tamaño de esta población ha sido a través de estadísticas de deportación que manejan algunas agencias estadounidenses; tal es el caso de los datos del Centro para Estudios de Migración (CMS, por sus siglas en inglés) o bien datos de deportación del U.S. Immigration and Customs Enforcement (ICE). En el caso de CMS, para 2013 se calculaba que había al menos 439 mil jóvenes con *high school* o estudios superiores que eran hijos de padres indocumentados, pero ellos sí son ciudadanos, y 5,361,000 de indocumentados con esas características educativas (CMS. En: <http://cmsny.org/publications/warren-usbornchildren/>. Consultado el 1 de noviembre de 2017). En el caso del ICE se registraron deportaciones de personas de edades entre 15 a 29 años, dando un total de 159,529 personas para 2012 y 174,475 en 2013, de ellos más de 60% fueron mexicanos (Trac Immigration Project. En: <http://trac.syr.edu/immigration/reports/350/>. Consultado el 1 de noviembre de 2017); es decir, aunque no se cuenta con datos exactos sobre la llegada de esa población al país su tamaño en Estados Unidos y los niveles de deportación en esas edades plantea un problema.
- 7 Se trata de jóvenes en edad de cursar estudios de preparatoria o universidad, que se encuentran como indocumentados en Estados Unidos –al igual que sus padres– y que son conocidos como *dreamers*, por ser el grupo afectado por el proyecto legislativo conocido como el Dream Act.

A nivel federal las organizaciones sociales presionaron para que se modificara la Ley General de Educación,⁸ ya que en la forma en que se encontraba redactada entorpecía el acceso a las escuelas públicas de los hijos e hijas de los retornados.

Dada la situación de falta de información en el proceso de ingreso a las universidades públicas autónomas, para retornados, de 2015 a 2016 llevamos a cabo un análisis sobre dos aspectos fundamentales presentes en el proceso de ingreso de esos jóvenes que pretenden iniciar estudios universitarios, o bien continuarlos. Como primer aspecto se buscaba identificar los requisitos que solicitaba la universidad de su elección; en segundo lugar, recabar la información específica sobre los trámites de revalidación que deberían llevar a cabo en diversas instituciones.

Así, a partir del segundo semestre del año de 2015⁹ se revisaron las páginas web de las UPEs y la UPFs para identificar los requisitos que las universidades solicitaban a los aspirantes extranjeros (Tabla 1). Los criterios para la revisión fueron los siguientes: que existiera información clara y específica de los requisitos solicitados a los estudiantes prove-

8 En mayo de 2015, un grupo de académicos, activistas y organizaciones de la sociedad civil comenzaron a impulsar las modificaciones al Acuerdo 286, mismas que también eran impulsadas por la SEP ante la Comisión Federal de Reforma Regulatoria (Cofemer). Las primeras modificaciones se pueden observar en el Proyecto de Acuerdo que modifica el 286, versión 23042015. En: <http://www.cofemersimir.gob.mx/portales/resumen/37671>. Si bien el trabajo para ajustar la regulación de los procesos de revalidación de estudios realizados en el extranjero y las equivalencias de estudios fue iniciado en 2015, sería hasta inicios de 2017 que el presidente Enrique Peña envió al Senado de la República la Iniciativa Preferente para aprobar las modificaciones al Acuerdo 286 y a la Ley General de Educación, por la que se establecerían los nuevos lineamientos bajo los que se determinarían “las normas y criterios generales, a los que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios ...”, también conocida como Iniciativa para Jóvenes Migrantes o *Dreamers* que Retornaban a México.

9 El ejercicio se realizó entre agosto y diciembre de 2015, y consistió en buscar en todas las páginas web de las UPEs y de la UPFs los requisitos que debería cumplir un estudiante que provenía del extranjero y que pretendía ingresar a alguna institución mexicana. Adicionalmente, se utilizó la figura del usuario simulado, que escribió a cada una de las instituciones, señalando que era un estudiante mexicano que había estudiado la secundaria (*medium school*) y el bachillerato (*high school*) en escuelas de Estados Unidos y que solicitaba mayor información.

nientes del extranjero; y que hubiera información clara sobre los requisitos para la revalidación o reintegración a las aulas escolares.

Entre los elementos considerados para el primer criterio (requisitos para extranjeros) se buscaba que la información en la página web ofreciera claridad sobre la documentación personal (acta de nacimiento, identificación oficial, pasaporte y formato migratorio); acceso a los formatos de inscripción (formato de inscripción, ficha de pago y pago de examen); el tipo de documentación escolar solicitada (certificado o constancia de secundaria, certificado o constancia de preparatoria, carta de recomendación escolar); las instrucciones específicas para el proceso de legalización de documentación o asuntos relacionados con ello (certificados o constancias de secundaria y bachillerato, acta de nacimiento); el tipo de documentos que se solicitaría para revalidar estudios realizados en el extranjero, es decir, la documentación sobre la licenciatura (plan de estudios cursado y/o plan curricular de las materias cursadas) y, finalmente, qué otros requerimientos se solicitarían dada su calidad de mexicanos que estudiaron en el extranjero y que retornan (fotografías, traducción al español de la documentación, etc.).

En el criterio de existencia de los requisitos para la revalidación de estudios, se revisó si la información que ofrecían las instituciones educativas era clara sobre documentos como: solicitud de reintegración o revalidación dirigida a la autoridad correspondiente (coordinador de carrera o de posgrado, o bien a alguna otra autoridad); obligatoriedad de presentar planes de estudios por materia y de licenciaturas cursadas en el extranjero; el monto y la obligación de cubrir aranceles específicos; la necesidad de presentar algún examen de equivalencia; las fechas de resolución de la solicitud; si había que realizar un trámite diferente al proceso de selección normal de ingreso, dada la condición de estudios en el extranjero y, finalmente, tipo de documentación a presentar (certificados, constancias de estudios o documentación emitida por la institución extranjera de procedencia). Una vez identificados estos aspectos se evaluó la información a la que se tenía acceso.

Continúa TABLA 1

ESTADO	UNIVERSIDAD	REQUISITOS PARA EXTRANJEROS*							REQUISITOS POR REINTEGRACIÓN O REVALIDACIÓN**						
		R1	R2	R3	R4	R5	R6	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	
OAX	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca														
PUE	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla														
QRO	Universidad Autónoma de Querétaro	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí			Sí				
Q. UQORO	Universidad Autónoma de Universidad Autónoma de Quintana Roo	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí	Sí		Sí	Sí		Sí	
SLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	Sí	Sí	Sí	Sí			Sí			Sí	Sí		Sí	
SIN	Universidad Autónoma de Sinaloa	Sí	Sí	Sí											
SON	Universidad Autónoma de Sonora	Sí	Sí	Sí											
TAB	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco														
TAM	Universidad Autónoma de Tamaulipas							Sí	Sí		Sí	Sí		Sí	
TLAX	Universidad Autónoma de Tlaxcala		Sí	Sí	Sí	Sí		Sí	Sí					Sí	
VER	Universidad Veracruzana	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí					Sí				
YUC	Universidad de Autónoma de Yucatán														
ZAC	Universidad Autónoma de Zacatecas														

*Requisitos para extranjeros: R1. Documentación personal (acta de nacimiento, identificación oficial, pasaporte y formato migratorio). R2. Formatos de inscripción (formato de inscripción, ficha de pago y pago de examen). R3. Documentación escolar (certificado o constancia de secundaria; certificado o constancia de preparatoria, carta de recomendación escolar). R4. Legalización de documentación (certificados o constancias de secundaria y bachillerato, acta de nacimiento). R5. Documentación sobre la licenciatura (plan de estudios cursado y/o plan curricular de las materias cursadas). R6. Otros requerimiento (fotografías; traducción al español de la documentación).

**Requisitos por reintegración o revalidación: R1. Solicitud de reintegración o revalidación dirigida al coordinador y al rector de la universidad. R2. Presentar planes de estudios por materia y de licenciatura. R3. Cubrir los aranceles correspondientes por materia. R4. Presentar examen de equivalencia. R5 Resolución de la solicitud. R6. Realizar el trámite igual que el proceso de selección normal. R7. Documentación: certificados, constancia de estudios y documentación personal.

Fuente: elaboración propia con información recabada de las páginas web de las universidades aquí señaladas.

Uno de los primeros hallazgos que se encontraron en este análisis es que las IES mexicanas no cuentan con homogeneidad en los requisitos solicitados, y que además hay poca claridad en los mismos, lo que dificulta a un aspirante que retorna al país entender cuáles son los pasos a seguir para ingresar a alguna de las UPEs o bien a una UPFs. La revisión también arrojó, entre otras cosas, que 12 instituciones (de 34) no mostraban requisitos, por lo que a un estudiante que quisiera ingresar a cualquiera de ellas le sería muy complicado saber los documentos a reunir para solicitar ingreso y ser aceptado en uno de esos programas.

Entre las instituciones autónomas federales que no mostraban suficiente información se encontraron algunas de las más importantes, lo que hace calificarlas como que no reúnen las condiciones adecuadas para la recepción, porque simplemente la información que necesita un estudiante que se encuentra fuera de México y quiere ingresar a sus aulas no es de fácil acceso, a menos que se encuentren ya en México y puedan estar atentos a los tiempos en que se emite la convocatoria para ingreso de determinada institución, de otra manera es muy complicado tener información previa; incluso si el estudiante solicita esa información a dichas instituciones es muy probable que no reciba respuesta.

Esto no es un tema menor, pues muchos de los estudiantes que quieren seguir sus estudios universitarios en México lo hacen porque está presente la amenaza de la deportación, o bien porque su situación de indocumentados les impide acceder a las universidades en Estados Unidos, sobre todo por sus altos costos, y por ello deben consultar a distancia los requisitos que se les solicitan.

Estos elementos que parecen poco importantes son los que influyen para que los estudiantes que se encuentran de retorno tengan grandes problemas para ingresar a las universidades públicas en México, todo ello provocado por el desconocimiento e indefinición de los procesos de ingreso por parte de las universidades autónomas.

Como se ha visto, la autonomía es una prerrogativa de algunas universidades para decidir con absoluta libertad sus procesos, entre

ellos el ingreso de estudiantes, pero la paradoja es que esa autonomía ha ido en sentido inverso a construir un único sistema nacional de ingreso para estudiantes, teniendo en consecuencia tantos criterios como instituciones hay en el país.

Por otra parte, a nivel de la práctica de los estudiantes se encontró que instituciones autónomas seguían subordinando sus procesos a instancias externas como la SEP o la SEJ (en el caso de Jalisco), aun cuando esto contraviniera la autonomía de la institución; es decir, los estudiantes que intentaban ingresar a las universidades autónomas muchas veces recibían información confusa sobre los trámites que deberían llevar a cabo y sobre las instancias ante las cuales deberían realizarlos, es el caso del trámite de revalidación de documentos para estudiantes que llegan con algunos semestres de educación superior en Estados Unidos.

Además, debe considerarse que entre los requisitos de admisión que se evalúan para esos estudiantes el idioma es fundamental. La cuestión aquí es que la habilidad del idioma que se requiere es el español y el inglés queda en segundo término (en los estudios de posgrado el dominio del inglés es requisito indispensable de ingreso en algunas instituciones). Aunque es difícil determinar si estos elementos: requisitos de ingreso y el lenguaje en el examen de admisión son determinantes para el aumento de la matrícula de estudiantes provenientes de Estados Unidos, sin duda son importantes.

LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA ANTE EL RETORNO

De manera breve se puede decir que la relación de la Universidad de Guadalajara con el retorno de estudiantes que regresan de Estados Unidos es incipiente, aunque cada vez hay mayor número de retornados que ingresan a sus aulas. De entrada puede señalarse que es de las pocas universidades en las que una búsqueda en la web permitió identificar los siguientes requisitos de ingreso: documentación personal; formatos de inscripción (pueden obtenerse en línea); documentación escolar y

legalización de documentación, aunque nada se señala acerca de la traducción de documentos, aunque en la práctica sí es solicitado y es algo a lo que el estudiante retornado debe enfrentarse en su proceso de ingreso.

Además, en lo relativo a los requisitos por reintegración o revalidación, se señala que esta atribución corresponde a la universidad, aunque en la práctica las instancias encargadas del proceso en los diversos centros universitarios son las coordinaciones de control escolar, que puede ser apliquen un criterio distinto, ello depende del conocimiento que tenga el funcionario de ventanilla acerca de los procesos propios de la universidad para lo relativo a los trámites de revalidación. En un trabajo exploratorio con la coordinación escolar de uno de los centros universitarios que componen la red universitaria, se detectó que la instancia encargada de la gestión de los documentos para extranjeros solicitaban la revalidación de estudios ante una instancia ajena, como es la Secretaría de Educación de Jalisco, es decir, actuaban como si se tratara de una universidad no autónoma. La SEJ, por su parte, no se encarga de otorgar revalidaciones y lo que suele hacer es entregar constancias de reconocimiento de los grados obtenidos por el solicitante, es decir, el estudiante que acude por petición de la instancia universitaria ante la SEJ no obtiene una revalidación, aunque paga por ella.

Lo que los estudiantes han hecho para poder ingresar a la Universidad de Guadalajara es otro tipo de estrategia. En los pocos casos revisados hasta el momento se ha detectado que los que ingresan con éxito han regresado con anterioridad al país, debido a que los padres detectan que dadas las escasas oportunidades y el costo de la educación superior en Estados Unidos la probabilidad de que sus hijos cursen la universidad es muy baja, lo que restringirá su movilidad social dentro de la sociedad estadounidense.

Esta estrategia les facilita entender el funcionamiento del complejo sistema universitario mexicano. Así, se ha detectado que algunos jóvenes optaron por regresar a México con sus familias e ingresar a la educación

preparatoria en alguna institución del estado de Jalisco, lo que les facilitó el ingreso a la universidad sin tener que hacer algún trámite de revalidación o validación de estudios preuniversitarios, ya que estos ya los habían hecho antes, en su ingreso (o incorporación) a la preparatoria.

Otro problema se observó, en aquellos que regresaron con estudios de preparatoria terminados en Estados Unidos, o algunos estudios universitarios, ellos debieron enfrentar una burocracia administrativa que desconocía las potestades de su universidad, en lo que al tema de revalidación o acreditación se refiere, así como el tipo de gestiones ante las instancias universitarias de la institución, como es la Comisión de Revalidación de Estudios, Títulos y Grados, del centro universitario que corresponda, de allí que a los estudiantes retornados les resulte más sencillo ingresar a las instituciones privadas.

CONCLUSIONES

Se puede resumir que la heterogeneidad de IES en México afecta la estandarización de los procesos de ingreso a las universidades mexicanas, pero que además la autonomía de las universidades públicas que cuentan impide la construcción de un sistema único universitario que sea comprensible para los estudiantes retornados o deportados de Estados Unidos.

Así, quienes regresan a México enfrentan una primera gran dificultad al intentar ingresar a la UPEs y UPFs, es el desconocimiento del funcionamiento y la poca información que reciben de las instituciones, de allí que un número importante de retornados opte por las instituciones privadas.

Por otra parte, se ha identificado que el éxito de un estudiante para ingresar a una UPEs o UPFs, depende de una planeación a más largo plazo, ello mientras no se diseñe un sistema único de ingreso a partir de una discusión seria y responsable acerca del concepto de autonomía y, sobre todo, que sea del entendimiento de la burocracia universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA SILVA, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IELSAC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- ÁLVAREZ DE TESTA, L. y J. Gill. (2000). *Semejanzas y diferencias: informe comparativo sobre educación superior en México y en los Estados Unidos*. México: ANUIES-SEP.
- ANDERSON, J. (2014). *Los otros dreamers*. México: Offset Santiago S.A. de C.V.
- CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR. (2006). Capítulo especial que describe las características generales de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior. *La educación superior en México*. Mexicali, Baja California.
- CRUZ LÓPEZ, Y. y A.K. Cruz López. (2008). La educación superior en México: Tendencias y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(2): 293-311. Universidade de Sorocaba.
- GALAZ FONTES, J.F. et al. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la educación*, 28:53-69.
- LEVY, D.C. (1986). *Higher education and the state in Latin America: private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago.
- MARTUSCELLI, J. y C. Martínez Leyva. (2013). La autonomía universitaria: realidades y desafíos de hoy. *Universidades-Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 19-30.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. *Universidades-Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, 31-46.

INVISIBLES EN LA FRONTERA: BARRERAS EDUCATIVAS, VIDAS TRANSNACIONALES, DESARROLLO COMUNITARIO, INVOLUCRAMIENTO CÍVICO, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MOVILIDAD ESTUDIANTIL

ÁNGELO CABRERA¹

INTRODUCCIÓN

ESTE CAPÍTULO ANALIZA LAS BARRERAS EDUCATIVAS que enfrentan los *dreamers* retornados a México. Se busca crear un diálogo, a nivel académico, comunitario y gubernamental, que genere prácticas académicas incluyentes que apoyen a los migrantes retornados y les faciliten el acceso a las aulas académicas a las que tienen derecho como jóvenes retornados, ciudadanos de este país o como mexicoamericanos. Se analizan algunas de las iniciativas implementadas en los Estados Unidos para facilitar el ingreso de estudiantes indocumentados a la educación, evaluando la posibilidad de su implementación en México y así crear programas educativos que apoyen el ingreso académico de los jóvenes retornados y favorezcan la reinserción laboral y la utilización de los recursos con los que cuentan, como ser bilingües, transnacionales y biculturales

Existen grandes lazos de unión entre México y Estados Unidos, de carácter social, cultural, económico, por extensión territorial y, sobre todo, familiares, eso a raíz de la migración documentada e indocumentada entre las dos naciones. Este fenómeno migratorio ha sido constante desde a finales del siglo XIX y se ve interrumpido durante la Gran Depre-

1 Mexican American Students' Alliance (MASA), Nueva York.

sión de 1920, cuando miles de inmigrantes mexicanos fueron deportados. Es en el periodo de 1940-1960 que se retoma la migración masiva de mexicanos al país vecino del norte, eso con el programa Bracero (Bracero History Archive); posteriormente se dan muchos cambios de políticas migratorias entre ambos países, lo cual llevó a gran cantidad de familias a migrar de forma indocumentada.

Para el año 2010, se estima que 33.7 millones de personas de origen mexicano radican en el país norteamericano; de ellos, 11.4 millones nacieron en México y 22.3 en Estados Unidos (González López, 2013). Asimismo, se calcula que aproximadamente 5.9 millones de mexicanos radican de forma indocumentada en la unión americana, y de este grupo, 1.3 millones son *dreamers* (soñadores): jóvenes que fueron llevados a los Estados Unidos antes de los 15 años de edad y hoy en día son menores de 30 años de edad. Este grupo de jóvenes soñadores han formado parte de los nuevos cambios de políticas públicas en materia migratoria, de educación, de economía y de cambios culturales y sociales.

A pesar de las iniciativas del presidente en turno (Obama) para brindar apoyos migratorios a los más de 11 millones de indocumentados en Estados Unidos, de acuerdo con los datos del Departamento de Seguridad Nacional (DHS, por sus siglas en inglés), la administración de Obama en los primeros cuatro años deportó a 2.3 millones de mexicanos. De estos 49% (1.15 millones) experimentaron una remoción y 50.3% (1.16 millones) fueron retornados (Rosenblum, McCabe, 2015).

Asimismo, se calcula que alrededor de 600 mil niños con ciudadanía de Estados Unidos radican en México y una gran parte de ellos sin contar con la debida documentación para vivir en México (Mendoza, 2016). Estas cifras son alarmantes, ya que México no cuenta con las políticas públicas para atender las necesidades de millones de mexicanos retornados, ya sea por deportación o por voluntad propia.

Estas políticas públicas antiinmigrantes llevaron a cerca de 500 mil jóvenes mexicanos, de entre 18 y 30 años de edad, a ser repatriados por deportación o por voluntad propia (Truax, 2015). Hoy en día, a

estos jóvenes se les conoce como Los otros *dreamers* (los otros soñadores). El término *dreamer* se asume como la identidad de esos jóvenes en Estados Unidos, eso a raíz de la propuesta de Ley Dream Act (acrónimo de Development, Relief, and Education for Alien Minors Act) en 2001. El Dream Act (Acta del sueño americano) buscaba regularizar el estatus migratorio de millones de jóvenes migrantes. Dicha propuesta de ley requería que los jóvenes migrantes cumplieran con ciertas características: haber ingresar a los Estados Unidos a la edad de 15 años, radicar allá más de cinco años, obtener un diploma de preparatoria o su equivalente, cursar mínimo dos años de estudios universitarios, servir en las fuerzas armadas.

En el caso de Los otros *dreamers*, se habla de los jóvenes soñadores retornados a México como resultado de las severas políticas antiinmigrantes del gobierno americano. Muchos de esos jóvenes retornaron a México por deportación forzada o por decisión propia, al no tener más opciones educativas después de terminar sus estudios de preparatoria o estudios universitarios; ellos retornaron antes de la implementación de la orden ejecutiva del expresidente Obama, mejor conocida como DACA (acrónimo de Deferred Action for Childhood Arrivals), el 15 de junio del 2012. DACA les brindaba una protección temporal para no ser deportados, y les permitía obtener permiso de trabajo, número de seguro social, aplicar a la universidad, obtener becas estudiantiles (no incluía las becas financiadas con fondos del gobierno americano), obtención de licencias para ejercer sus profesiones en áreas no comunes para migrantes indocumentados.

A su vez, DACA ayudaría a estos estudiantes a obtener una identificación del estado para salir de las sombras, obtener licencias para manejar y así apoyar a sus familias a movilizarse en áreas en donde no tienen acceso a transporte público, como llevarlos a la escuela, al trabajo, visitas médicas u otras necesidades básicas, abrir cuentas de banco, crear un historial de crédito y obtener seguros médicos, beneficios que no podrían obtener siendo indocumentados.

Aunque no se tienen cifras exactas de cuántos *dreamers* han retornado o han sido deportados con las políticas de Donald Trump, se tuvo oportunidad de trabajar con una estudiante beneficiaria de DACA que retornó a México dada a la incertidumbre de la terminación del programa y quien estaba en busca del “sueño mexicano”.

Cabe destacar que para este grupo de estudiantes retornados, regresar a México para continuar con sus estudios universitarios y tener mejores oportunidades de trabajo profesional resultaba ser la mejor alternativa académica al no tener otras opciones en el país vecino. Lamentablemente, para miles de jóvenes retornados el proceso de retorno se convertiría en una pesadilla académica, eso por la falta de políticas públicas que atendieran la necesidad del migrante retornado.

En el caso de los retornados por decisión propia, en su mayoría radicaban en estados que no tenían políticas públicas que apoyaran el acceso a la educación universitaria para estudiantes indocumentados, como la colegiatura del estado (el *in-state-tuition*) que brinda al estudiante indocumentado la oportunidad de asistir a la universidad y pagar una colegiatura de bajo costo (el mismo como ciudadano americano o residente legal), en consecuencia, muchos de esos estudiantes se encontraron que no tenían más oportunidades después de graduarse de la preparatoria (*high school*), y para aquellos que tuvieron la oportunidad de graduarse con un título universitario se encontraron con que no podían ejercer su profesión por falta de un estatus migratorio o permiso de trabajo.

Así, dentro del marco de necesidades de políticas públicas para jóvenes retornados, la reinserción y revalidación de estudios están causando un rezago educativo en esa comunidad estudiantil. Desafortunadamente, los requisitos de revalidación de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) son complejos y en muchos de los casos casi imposibles, sobre todo si los jóvenes retornados no cuentan con el apostillado de la documentación. Ese proceso de revalidación de estudios se complica más para aquellos estudiantes que han sido deportados y que lamentablemente no cuentan con un familiar

o amistades cercanas que les ayuden a obtener un apostillado de la documentación expedida en los Estados Unidos; a esas barreras se suma la necesidad de permanecer físicamente en Estados Unidos para tramitar ese proceso del apostillado, porque si bien el gobierno mexicano eliminó el requisito de apostillado en el nivel de educación básica y medio superior, estas políticas siguen siendo ineficaces dado la falta de información y entrenamiento de los administradores de diversas escuelas en municipios o lugares apartados de la ciudad, que es a donde la mayoría de migrantes están retornando (Jacobo-Suárez, 2017).

Cabe mencionar que ese proceso suele ser diferente para jóvenes retornados en familias que planificaron un retorno que las llevó a buscar la información necesaria y los trámites de apostillado de documentación o, en algunos casos, incluso a tramitar la doble nacionalidad de sus hijos.

PROGRAMA EN LA BUAP

Pero no todo está en contra, existen diferentes alternativas educativas que ayudan a facilitar ese proceso de inserción o reinserción académica entre jóvenes *dreamers* retornados a México.

Durante mi estancia como asesor en la BUAP, desde la Dirección General de Relaciones Internacionales e Intercambio Académico (DGRIIA) y bajo la coordinación de la doctora Rosa G. Montes Miró, quien dirige el Centro de Educación Internacional en la misma institución, buscábamos desarrollar programas de educación internacional con un enfoque en la comunidad migrante mexicana radicada en Estados Unidos.

Nuestro objetivo era crear iniciativas académicas con una responsabilidad social a través del involucramiento comunitario, y de esa forma promover la movilidad académica, el intercambio intercultural, la movilidad estudiantil, prácticas profesionales y generar programas de apoyo para estudiantes *dreamers* retornados. Uno de los primeros programas de intervención que se dieron buscó generar un vínculo de trabajo entre los estudiantes y la comunidad migrante, eso a través del

programa de prácticas profesionales. Dicho programa buscaba crear un acercamiento entre los estudiantes de la BUAP y las comunidades receptoras y expulsoras de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y Puebla. Dentro de ese marco de responsabilidad social, los estudiantes colaboraban por un periodo de cuatro meses y eran asignados a organizaciones mexicanas que apoyan a nuestra comunidad migrante en Nueva York. Gracias al liderazgo de la doctora Montes Miró, se trabajó arduamente en la creación del programa educativo para *dreamer* retornados, PUENTES, a cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Así, la universidad logró traer a su primer estudiante DACA, quien buscaba continuar sus estudios en nuestra universidad (BUAP, 2017).

Esta iniciativa de acercamiento con la comunidad migrante, en ambos lados de la frontera, se basaba en tres principios: 1) generar confianza, 2) brindar apoyo, 3) comprender la diversidad entre las comunidades migrantes y promover proyectos de investigación con responsabilidad social. El programa de prácticas profesionales tuvo un gran éxito, logrando mandar a casi 30 estudiantes, en un periodo de tres semestres, a realizar prácticas profesionales en organizaciones sin fines de lucro de la comunidad mexicana que radica en Nueva York.

La mayoría de los estudiantes tenían conocimiento del fenómeno migratorio, algunos contaban con familiares radicados en Nueva York, también se contaba con estudiantes nacidos en Estados Unidos y que vivieron gran parte de su vida en México como indocumentados, otros eran *dreamers* retornados que viajaban por primera vez a Estados Unidos con una visa de turista, todos para apoyar a la comunidad migrante mexicana radicada en Nueva York.

Con esa iniciativa se logró crear un vínculo de trabajo con el Instituto de Estudios Mexicanos (The Jaime Lucero Mexican Studies Institute) y el Consulado de México en Nueva York, en donde se pudo invitar a más de 100 estudiantes *dreamers* a que visitaran por primera vez su país natal, todo en un contexto académico y con una permiso otorgado

por el gobierno americano, llamado *advance parole* (permiso de viaje; Radio BUAP, 2017).

Desafortunadamente, la cancelación temporal de DACA ha puesto pausa a este tipo de programas que beneficiaron a más de 40 mil *dreamers* y les permitieron viajar fuera de Estados Unidos (Lanard, 2017), y mediante el cual un aproximado de 6 mil estudiantes lograron reajustar su estatus migratorio (Keesler, 2017).

El enfoque principal de estas iniciativas educativas en la BUAP era crear un programa de apoyo para estudiantes *dreamers* retornados para facilitar su ingreso a la universidad, desarrollar programas para apoyarlos a navegar el complejo sistema universitario, crear talleres con el fin de que el estudiante conociera sus derechos desde la perspectiva transnacional de retorno, desarrollar programas de apoyo en el proceso de inmersión cultural, académica, vida social y lingüística.

Fue un gran reto para la BUAP identificar a esos estudiantes retornados, ya que no existía ninguna encuesta sobre el proceso de aplicación y registro de los estudiantes para conocer su historial migratorio, por ello fue fundamental desarrollar programas educativos para apoyar a los *dreamers* retornados, aprovechar las cualidades desarrolladas por nuestros alumnos, desde el contexto de estudiante transnacional, bilingüe y bicultural, y así fue posible crear un programa piloto para atraer a más estudiantes *dreamers* a estudiar en la máxima casa de estudios en Puebla, dada la inminente cancelación de DACA.

JUSTIFICACIÓN

En los últimos años, México ha experimentado un crecimiento de estudiantes repatriados de los Estados Unidos que son calificados como Los otros *dreamers*. Lamentablemente, este grupo de jóvenes retornados no pudieron cualificar para los alivios migratorios del expresidente Obama, mediante la acción diferida (DACA). Los alivios migratorios mediante DACA no sólo brindaron la oportunidad a 1.3 millones de jóvenes indo-

cumentado de obtener un permiso de trabajo sino también les dieron la oportunidad de seguir con sus estudios universitarios; sin embargo, para más de 500 mil estudiantes, DACA fue implementado demasiado tarde, por ello un gran número de jóvenes decidió regresar a México, dada la falta de oportunidades, y otros muchos fueron deportados.

Desafortunadamente para estos jóvenes retornados la posibilidad de tener un mejor futuro educativo se vio truncada por la falta de políticas públicas y por un gobierno incapaz de reconocer que México es un país que está experimentando un retorno masivo de mexicanos.

El proyecto Los otros *dreamers* busca fomentar la inclusión de los estudiantes retornados de Estados Unidos en el sistema educativo de la BUAP, y de esta forma promover un crecimiento entre el estudiante y las comunidades con alto índice de expulsión y retorno en el estado de Puebla. Esta comunidad estudiantil cuenta con una experiencia transnacional, bilingüe y bicultural que puede ser útil para crear un impacto social en las comunidades con alto índice de retorno.

La BUAP cuenta con programas de enseñanza de lenguas, y así busca internacionalizar los programas de educación y crear convenios con instituciones de Estados Unidos, porque sabe que el idioma inglés sigue siendo una constante barrera para los estudiantes y limita las oportunidades de participar en programas de intercambio académico con instituciones de la unión americana.

Algunas de las iniciativas planteadas han sido crear espacios académicos dentro de la institución para fomentar la práctica de la lengua inglesa y Los otros *dreamers* tienen la habilidad de brindar ese beneficio a estudiantes de lenguas.

Existen diversas estrategias que se han desarrollado en Estados Unidos, y también en México, que apoyan el ingreso académico de los estudiantes transnacionales. Muchas de ellas han sido generadas desde el involucramiento civil y a través de instituciones no lucrativas, instituciones de gobierno, instituciones educativas y movimientos estudiantiles, entre otros.

ESPACIOS ACADÉMICOS DE APOYO EN LAS UNIVERSIDADES

Para atender las necesidades de los estudiantes retornados, las universidades tienen que crear espacios dentro de las instituciones académicas capaces de diseñar programas de intervención basados en las necesidades de los estudiantes retornados. La creación de centros de estudios, espacios académicos u oficinas de apoyo para estudiantes retornados deberá ser dirigida por personal con conocimientos sobre el fenómeno migratorio y que entienda las necesidades de la migración en retorno, que comprenda las necesidades educativas de los jóvenes retornados, conozca de los procesos de revalidación de estudios, de los procesos traumáticos de migración en retorno, deberá ser personal bilingüe (español e inglés) para facilitar la conversación y mejor entendimiento con los estudiantes retornados. El objetivo de dichos centros o coordinaciones será abogar por los estudiantes y apoyarlos a navegar el sistema educativo que ya es complicado para los estudiantes locales.

En México hay un grupo creciente de jóvenes profesionales retornados, Los otros *dreamers*, con conocimiento en tema de educación y políticas públicas de migración en retorno; estos jóvenes pueden ser contratados por las universidades para ser interlocutores entre la institución y los estudiantes afectados por el proceso de migración en retorno. En muchas universidades de Estados Unidos, incluso candidatos a la presidencia contrataron a *dreamers* para desarrollar y coordinar programas que atendieran las necesidades de este grupo vulnerable.

En la experiencia en la BUAP, muchos de los jóvenes retornados expresaron interés por colaborar en este tipo de proyectos que les brindará la oportunidad de crear un cambio institucional ante la falta de programas de apoyo a *dreamers* retornados. Muchos se mostraron optimistas de formar parte del cambio y apoyar a que otros estudiantes no pasen por problemas de aislamiento y discriminación por la forma de expresarse, por tener ideologías, valores culturales o vestir diferente a los demás.

Estos estudiantes tienen conocimiento del problema de migración en retorno, basado en experiencia propia, ya que han vivido los traumáticos procesos burocráticos institucionales del gobierno de México, conocen el trauma psicológico de la inmigración de retorno forzada o por decisión. Muchos de esos jóvenes retornados ya se encuentran trabajando en movimientos nacionales y transnacionales para apoyar a otros jóvenes y compatriotas retornados.

Aunque es muy arriesgado evaluar las iniciativas asumidas por el gobierno mexicano en torno a Los otros *dreamers* y la migración en retorno, se reconoce el esfuerzo iniciado por las instituciones educativas para crear espacios de apoyo a este grupo de jóvenes.

En este caso, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se suma al esfuerzo de otras universidades para crear un nuevo departamento que busca crear un vínculo de trabajo directo con jóvenes retornados, trabajo que va desde la planificación hasta el desarrollo de programas de intervención cultural, académica, lingüística y de apoyo directo para que esos estudiantes tengan una mejor experiencia en la institución educativa. Ha sido importante la visión de su directora, la doctora Rosa G. Montes, quien comprende del fenómeno migratorio, de temas lingüísticos, de bilingüismo, biculturalismo, binacionalismo y de los procesos de movilidad estudiantil entre México y Estados Unidos.

IDENTIFICAR ESTUDIANTES RETORNADOS

Para poder crear un programa de intervención para *dreamers* retornados, el primer paso es conocer los requerimientos de este grupo de estudiantes. Por consiguiente, es importante identificar a ese grupo para entender sus necesidades, desde la perspectiva vivida del estudiante. En muchos casos el desarrollo de iniciativas educativas se genera desde la perspectiva del académico, del administrador y nos olvidamos de los individuos a los cuales tratamos de apoyar; desafortunadamente,

muchas universidades no cuentan con el registro de estudiantes retornados que ya están estudiando en sus instituciones.

En el fenómeno de migración en retorno no debemos olvidarnos de los hijos de los migrantes retornados nacidos en los Estados Unidos pero forzados a migrar a México por las políticas antiinmigrantes, mediante las cuales sus padres han sido deportados u obligados a regresar a México por falta de empleo. Cabe notar que en el caso de los estudiantes mexicanoamericanos, algunos investigadores argumentan que no se deberían contabilizar como migración en retorno, dado que estos estudiantes nacieron en el país vecino y no son parte del proceso de reinserción escolar como los estudiantes nacidos en México.

Sin embargo, es importante notar que este grupo de estudiantes son víctima de una migración en retorno, ya que sufren el proceso y tienen necesidades especiales para la inserción a un nuevo sistema educativo, incluso es un problema el proceso de inmersión del inglés al español, ya que las necesidades lingüísticas presentan características específicas en esos estudiantes retornados. Cabe notar que, aunque esos estudiantes nacieron en Estados Unidos, la inserción y retorno implica un lazo familiar importante con sus padres.

Durante mi estancia en la BUAP, logré identificar a más de una decena de estudiantes transnacionales que nacieron en Estados Unidos y sus padres regresaron a México, también aquellos estudiantes a quienes mandaron a terminar sus estudios de nivel medio superior; estos estudiantes transfronterizos no necesitaron de apostillados en su certificado de preparatoria para ingresar a la universidad, sin embargo presentan otras necesidades, como adquirir identidad, “ser de aquí y de allá”, opciones para seguir aprendiendo el idioma inglés, incluso encontramos algunos estudiantes que están radicado en México en calidad de indocumentados y otros que lograron obtener la doble nacionalidad antes de ingresar a estudiar a la universidad.

Es importante para cualquier institución educativa tener estimado e identificar a los estudiantes *dreamers* retornados, para entonces desa-

rollar programas de intervención basados en sus necesidades. Una opción es identificar aquellos estudiantes que hayan presentado una revalidación de estudios o apostillados o desarrollar una campaña, a través de medios sociales, al interior de las instituciones educativas para atraer a estos estudiantes y entonces formar grupos de apoyo.

CREAR GRUPOS DE APOYO

Una vez identificados los sujetos de estudio, será importante para las instituciones universitarias crear espacios para que esos estudiantes puedan compartir sus experiencias y conocer a otros que estén pasando por el mismo proceso de migración en retorno. De acuerdo con los universitarios que hicieron labor social en la BUAP se pudo conocer que los estudiantes retornados o deportados lamentaban la ausencia de espacios de apoyo, clubes de estudiantes retornados, incluso no sabían si existían en su universidad otros estudiantes en iguales condiciones.



Reunión de trabajo con estudiantes retornados.

Foto: Los otros *dreamers*.

Los estudiantes expresaron la necesidad de conocer a otros como ellos para apoyarse, tener con quienes poder hablar y reforzarse en cuestiones del choque cultural sufrido ante la discriminación por ser “pochos”, ayudarse a entender y navegar en ese nuevo sistema universitario que viven, crear grupos de conversación en inglés y de esta forma seguir practicando el idioma, incluso crear un grupo de tutorías para apoyar a otros estudiantes que estén aprendiendo lenguas.

La mayoría expresó sentirse deprimidos por el proceso migratorio en retorno, por el choque cultural y lingüístico que enfrentan; lamentaban que no hubiera programas para este grupo vulnerable. Durante el desarrollo del proyecto se identificaron más de un centenar de estudiantes, se creó el primer grupo de apoyo, incluso fue posible conocer a otros estudiantes retornados de otras universidades o estados del país.

Se organizaron varios eventos para los estudiantes, como conferencias en torno al tema migración en retorno. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de hablar de sus necesidades, de conocer a otros *dreamers* retornados y conversar con estudiantes de universidades de Estados Unidos y de hacer visibles sus historias en los medios de comunicación.



Reunión en la BUAP, *dreamers* retornados, con estudiantes de Duke University. Foto: BUAP, Educación Contracorriente, UDLAP, Duke University.



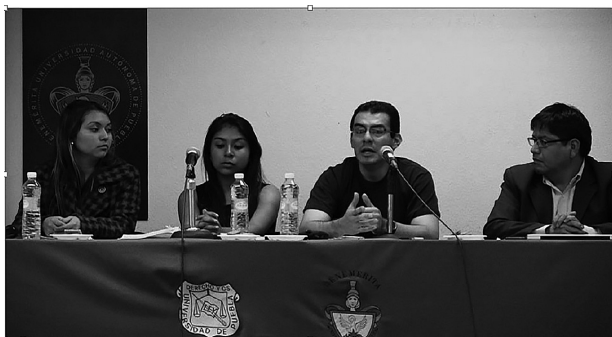
Encuentro de *dreamers* y Los otros *dreamers*, CUNY-BUAP. Foto: BUAP.

DESARROLLO DE MATERIAL SOBRE DERECHOS DEL ESTUDIANTE RETORNADO

Para muchos estudiantes el proceso de retorno es muy traumático, se trata de un sentimiento producto de la categorización de la sociedad hacia la persona que regresa; es un sentimiento relativo al fracaso, mismo que incluso puede llevar a individuos a la depresión o el suicidio, sobre todo si no se tiene acceso a información sobre los servicios y derechos que bien pueden ayudar o facilitar que ese retorno sea menos traumático.

Las universidades bien pueden ayudar a crear espacios como las coordinaciones para asuntos de estudiantes retornados, también es importante diseñar folletos informativos y guiar a los estudiantes en el proceso de tramitación de documentos mexicanos, para tener acceso a servicios fundamentales como la salud, la educación, la revalidación de estudios y acceso a oportunidades de trabajo y prácticas profesionales. Todo ello considerando que muchos estudiantes se enfrentan a una serie de trámites con lo cuales no están familiarizados.

Se debe buscar apoyar a los estudiantes en el proceso de tramitación de la clave única de registro de población (CURP), talleres y asesorías sobre las obligaciones ante el Servicio de Administración Tributaria (SAT), tramitación de cédulas profesionales, generar la lista de organizaciones que asistan a los jóvenes retornados, proveer a los estudiantes de



Diálogo de *dreamers* retornados y jóvenes mexicoamericanos indocumentados en México. Foto: XII Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar.

información sobre las diferentes oportunidades educativas a las que pueden tener acceso, dar asesoría sobre becas, prácticas profesionales y servicio social y, finalmente, definir acuerdos con el sector privado para generar una fuente de trabajo basados en las cualidades de los estudiantes que retornan a México.

ENTRENAMIENTO PARA MAESTROS Y EMPLEADOS DE GOBIERNO

Para poder ayudar a los estudiantes retornados, es importante tener personal, en las escuelas e instituciones educativas, familiarizado con el fenómeno migratorio en retorno. Las universidades, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP) deberían trabajar en coordinación para diseñar talleres para maestros y personal administrativo, para brindar un mejor servicio a los estudiantes retornados. El enfoque de esos entrenamientos sería erradicar el *bullying* o discriminación a que es sujeto este grupo vulnerable.

Estos talleres también ayudarían a los estudiantes a sentirse bien recibidos por las instituciones educativas, crear un ambiente más familiar, lejos de los prejuicios. Ello también ayudaría a los profesores y per-

sonal administrativo a entender las necesidades de los estudiantes y poder brindar las herramientas educativas adecuadas para que el estudiante progrese académicamente.

Sería importante además que los talleres abordaran temas sobre lingüística, eso para poder atender a los estudiante en su transición del lenguaje, del inglés al español.

DISEÑAR PROGRAMA DE ADMISIÓN PARA ESTUDIANTES RETORNADOS

Después de la cancelación de DACA, por parte del presidente Donald Trump, el gobierno mexicano en colaboración con universidades ha creado un movimiento para atraer *dreamers* para que regresen a México a proseguir sus estudios universitarios, se busca con eso crear una nueva fuente de trabajos profesionales para México. Pero para que los estudiantes retornados aseguren un lugar en las universidades, éstas tendrán que diseñar un sistema nuevo y eficiente para atenderlos.

Algunas de las opciones son crear un examen único para estudiantes retornados, en inglés o en doble lenguaje (50/50); asimismo, se podrían tomar los resultados del SAT o ACT (por las siglas en inglés del examen estandarizado de Estados Unidos), brindar programas o cursos remediales de español, en caso de que los estudiantes lo necesiten, eso es algo que ayudaría mucho a los estudiantes, además las universidades podrían optar por reclutar profesores de universidades en Estados Unidos, para que hagan estancias académicas en México y se les puedan brindar clases en inglés a los nuevos estudiantes retornados, eso mientras se familiarizan con el proceso de transición académica del inglés al español.

CONCLUSIÓN

Hoy en día ya se están generando grandes cambios en México sobre la política de migración en retorno, eso a nivel federal y a raíz de la política

antiinmigrante del presidente Donald Trump. Muchas de esas propuestas suelen prometer un futuro mejor para los jóvenes retornados que deseen revalidar sus estudios y continuarlos en el nivel universitario, apoyo para sacar una cédula profesional en México, encontrar mejores trabajos profesionales tomando en cuenta sus cualidades de ser bilingües, transnacionales y biculturales. Pero todas esas propuestas deberán aterrizar en la implementación, para dejar de ser una simple promesa política del gobierno mexicano, de esas que se usan para dar una imagen de salvador. Es deber del gobierno mexicano asegurarse de que esos cambios en la política migratoria lleguen a los más necesitados, a quienes habitan en las zonas más alejadas de las grandes ciudades, en donde se encuentran muchos *dreamers* retornados que hoy no tienen otras opciones y están necesitando de nuestra ayuda.

BIBLIOGRAFÍA

- BUAP. (2017). “No se necesita ir muy lejos para alcanzar los sueños”: Roberto, el primer *dreamer* en llegar a la BUAP. BUAP. En: http://www.buap.mx/portal_pprd/wb/comunic/no_se_necesita_ir_muy_lejos_para_alcanzar_los_suen.
- EL UNIVERSAL. (2015). Expulsa EU 500 mil *dreamers* a México. Ellen Truax. En: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-investigacion/2015/08/23/expulsa-eu-500-mil-dreamers-mexico>.
- JACOBO-SUÁREZ, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicanoamericanos en México/Back home without apostille: Mexican-American students in Mexico. *Sinéctica*, 0(48). En: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>.
- LA OPINIÓN. (2015). México abre las puertas de las escuelas a hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos. Gardenia Mendoza. En: <http://www.laopinion.com/2015/06/16/mexico-abre-las-puertas-de-las-escuelas-a-hijos-de-migrantes-nacidos-en-eeuu/>.

- MOTHER JONES. (2017). Trump says he's taken "no action" on DACA, But 700,000 Dreamers Now Can't Leave the Country. Noah Lanard. En: <http://www.motherjones.com/politics/2017/09/trump-says-hes-taken-no-action-on-daca-but-700000-dreamers-now-cant-leave-the-country/>.
- MPI. (2014). Deportation and discretion: reviewing the record and options for change. Marc. R. Roseblum. En: <http://www.migrationpolicy.org/research/deportation-and-discretion-reviewing-record-and-options-change>.
- PEW RESEARCH. (2013). A demographic portrait of mexican-origin hispanics in the United States. Ana Gonzales Barrera y Mark Hugo. En: <http://www.pewhispanic.org/2013/05/01/a-demographic-portrait-of-mexican-origin-hispanics-in-the-united-states/>.
- RADIO BUAP. (2017). Estudiantes del programa DACA, conocidos como *dreamers*, visitan la BUAP. BUAP, 11/01/17. En: <http://radiobuap.com/2017/01/estudiantes-del-programa-daca-conocidos-como-dreamers-visitan-la-buap/>.
- ROSENBLUM, McCabe. (2015). *Understanding the potential impact of executive action on immigration enforcement*. Migration Policy Institute. Washington, D.C.
- RUIZ PERALTA, L. y E. García Cárdenas. (2015). Movilización, migración y retorno de la niñez migrante: una mirada antropológica. *Región y Sociedad*, 27(63):299-309. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252015000200012&lng=es&tlng=es.
- THE WASHINGTON POST. (2017). Did Obama allow a 'back door' to citizenship through DACA?. Glen Keesler. En: https://www.washingtonpost.com/news/fact-checker/wp/2017/09/07/did-obama-allow-a-backdoor-to-citizenship-through-daca/?utm_term=.5d85f026cace.

VOCES URGENTES: IDENTIDADES MIGRANTES EN LOS ESTADOS UNIDOS DE HOY

DANIELA SUÁREZ¹

INTRODUCCIÓN

EN ESTE APARTADO SE RECOGEN TESTIMONIOS de estadounidenses hijos de inmigrantes, inmigrantes de primera generación y *dreamers* radicados en California, en torno a la pregunta: ¿qué significa ser inmigrante, mexicanoamericano o *dreamer* en los Estados Unidos hoy en día? Las respuestas, que en su mayoría fueron escritas antes de la llegada de Donald Trump a la Casa Blanca, ofrecen una radiografía de algunas de las transformaciones que ha traído consigo el actual panorama político. A su vez, los testimonios presentados constatan la existencia de un sentido de comunidad y de identidad que constituye una dis/continuidad cultural respecto a los países de origen de los entrevistados.

En la actualidad 46% de los 41.3 millones de inmigrantes que residen en los Estados Unidos son de origen hispano (Pew Research Center). Al margen de su estatus migratorio, éstos cambian el rostro de ciudades y de estados enteros para volverlos más latinos o hispanos o mexicanos (¿cómo denominar a este grupo tan heterogéneo?)

Pero, ¿quiénes son estos migrantes?, ¿cómo dar cuenta de una comunidad tan diversa? Los testimonios que a continuación presentamos pertenecen a estadounidenses hijos de inmigrantes, a inmigrantes de primera generación y a *dreamers*² radicados en California. A pesar

1 California State University, Long Beach

2 Development, Relief, and Education for Alien Minors Act (Proyecto de ley dream: Desarrollo, Alivio y Educación para Menores Extranjeros); se conoce como *dreamers*

de que todos guardan una relación distinta con los Estados Unidos –en gran parte gracias a su estatus–, el común denominador de sus reflexiones es el apego a su país de origen o al de sus padres. El México –o la Guatemala, El Salvador, el Perú– que evocan es una tierra detenida en el tiempo, en el espacio más íntimo de la memoria que, a su vez, le da forma al presente a través del lenguaje, la familia, las tradiciones y las luchas comunes.

Como veremos, la lealtad al lugar de origen se divide y se transforma para dar pie a algo parecido a lo que Carlos Fuentes llamó “la tercera hispanidad”, esa gran población que habla español –o mixteco o náhuatl o kanjobal o mam– al norte del río Bravo y que con su estar redefine lo que significa ser estadounidense y mexicano (o salvadoreño, colombiano, nicaragüense, etc.). Se trata, dijera Fuentes, de un hecho cultural pero, como bien sabemos, la cultura –particularmente en este caso– no se desvincula de lo político y de lo económico. Así lo demuestra el hecho de que la necesidad o el impulso de dejar el país de origen lleve al migrante a imaginar nuevas formas de relacionarse con su cultura y con el recuerdo del espacio físico que quedó atrás o que, en algunos casos, existe sólo en la imaginación.

En su conjunto, esta comunidad (latina, mexicana, chicana, hispana, mexicoamericana, guatemalteca, peruana, etc.) busca la igualdad y reconoce que su estar y su ser en Estados Unidos transita entre la tensión y la oportunidad que vive el migrante; entre la movilidad económica y la conciencia de las limitaciones que impone la arbitrariedad de un papel; entre el trabajo y la educación como formas de redención y adaptación social. En muchos casos, los padres abren el camino y siembran los campos que los hijos habrán de cosechar a través de la educación, el activismo y la preservación de unos rasgos culturales que aparecen como un bálsamo para el alma del migrante y la de sus

a los hijos de padres indocumentados que llegaron a los Estados Unidos a muy temprana edad.

descendientes. Aunque estos temas flotan de forma constante en el aire, sobre todo en estados como California, su presencia es normalmente obviada o considerada una “verdad incómoda” más.

¿QUÉ SIGNIFICA SER INMIGRANTE, MEXICOAMERICANO O DREAMER EN LOS ESTADOS UNIDOS HOY EN DÍA?

La pregunta es fácil, casi obvia. Sin embargo, raramente se dirige a quien es debido y la variedad de respuestas da cuenta de la complejidad poco aceptada de un problema por cuya resolución pasa el futuro de la nación, aún, más poderosa del planeta. En este capítulo se trata de responder la pregunta que apunta a su esencia a través de una serie de estudiantes de licenciatura dentro del sistema universitario público del estado de California. Quizá sea evidente, pero es necesario señalar que la mayoría de estos testimonios fueron recogidos antes de la llegada de Donald Trump a la Casa Blanca, el pasado 20 de enero del 2017; antes de que la incidencia de los delitos motivados por prejuicios raciales, xenófobos u homófobos aumentara considerablemente a lo largo y ancho del país;³ antes de que la actual administración decidiera –en contra de la opinión pública y del consejo de miembros de su propio partido– derogar DACA⁴ y así dejar zozobrando a cientos de miles de jóvenes que son

3 Un estudio realizado por el Center for the Study of Hate and Extremism, de la Universidad Estatal de California, en San Bernardino, y dirigido por Brian Levin, encontró que a la fecha de su publicación (septiembre del 2017), la incidencia de este tipo de crímenes había aumentado aproximadamente un 20% en las ciudades más grandes del país, al parecer confirmando la tendencia a la alza exhibida en el 2016. Esta sería la primera vez que en dos años consecutivos hay un aumento en el número de delitos motivados por prejuicios raciales, sexuales, religiosos, de nacionalidad o de habilidad física.

4 DACA (Acción diferida para los llegados en la infancia). Es un decreto de ley firmado por el entonces presidente Barack Obama, en junio del 2012, que evitaría la deportación de jóvenes indocumentados que cumplan con una serie de requisitos (entre ellos ser estudiante y no tener antecedentes penales) y les otorga un permiso temporal de trabajo. Al tratarse de una directiva ejecutiva y no legislativa, su permanencia no estaba garantizada y DACA fue derogada por la administración de Donald Trump el 5 de septiembre del 2017.

estadounidenses en todo, menos en papel; antes, por si fuera poco, de que se retirara el Estatus de Protección Temporal (TPS, por sus siglas en inglés)⁵ a miles de nicaragüenses y de haitianos, y de que se amenazara con hacer lo mismo a hondureños, salvadoreños y otros refugiados que ya han hecho de Estados Unidos su hogar. Y antes, también hay que decirlo, de que lo mejor de la sociedad estadounidense –tanto inmigrantes como nacionales– se organizara para resistir y protestar el clima de tensión e incertidumbre generado por las decisiones discriminatorias y arbitrarias que caracterizan a esta administración.

Así, por ejemplo, ciudades y estados como Denver y California se han declarado “santuarios”⁶ para los inmigrantes indocumentados. Mientras tanto, las filas de organizaciones comunitarias que abogan por los derechos humanos de los migrantes se engrosan, generando nuevos lazos de solidaridad para mantener el tema migratorio en la mesa de debate. Al mismo tiempo, el pacto de silencio tácito en torno a la situación de los estudiantes indocumentados, y de los retos a los que se enfrentan, también se rompe poco a poco. Las luchas de los *dreamers* son parte de la conversación en campus universitarios y –notablemente– fuera de las comunidades migrantes.

Ahora bien, sabemos que es impreciso hablar de *una* comunidad migrante, latina o hispana, como si se tratara de un monolito, y por eso escuchar las voces que aparecen a continuación es una tarea urgente. A través de ellas se humaniza la experiencia de lo que signi-

5 El Estatus de Protección Temporal es un permiso especial de 18 meses, que puede ser renovado, que se otorga a migrantes cuyos países de origen atraviesan alguna circunstancia extraordinaria, como un conflicto armado o un desastre natural. El programa fue establecido en 1990, como parte de la *Immigration Act* tras la amnistía de 1986.

6 En general, las ciudades o estados “santuario” limitan la comunicación y cooperación entre fuerzas policiales locales y autoridades federales de inmigración (como el Departamento de Seguridad Nacional o la Oficina de Inmigración y Aduanas). De este modo, por ejemplo, si una persona indocumentada es detenida por un crimen menor –como conducir sin licencia– ésta pagaría la multa o pena de prisión correspondiente, sin que una agencia de inmigración fuera notificada, causándole a la persona una posible deportación. Para más información, véase “What Are Sanctuary Cities?” de Jasmine C. Lee, Rudy Omari y Julia Preston.

fica pertenecer a una de estas comunidades en Estados Unidos y se constatan los lazos en común. Si bien muchos de estos testimonios pertenecen a una era pre-Trump, leerlos –escucharlos– es hacer una radiografía de las múltiples transformaciones que ha traído consigo el actual panorama político.

Agradezco la generosidad y el entusiasmo de los participantes en este proyecto, cuyas respuestas surgieron, en su mayoría, en el marco de un curso dictado en las facultades de Estudios Chicanos y Latinos y en la de Español de la Universidad Estatal de California, Long Beach. Los textos no han sido editados y fueron escritos libremente, sin más directiva que la pregunta inicial: ¿Qué significa para ti ser inmigrante, mexicanoamericano o *dreamer* en los Estados Unidos hoy en día? Se trata, como veremos, de una generación que reconoce su identidad bicultural y bilingüe, y que acepta con orgullo la singularidad de su existencia, que oscila entre dos mundos a la vez que crea uno propio.

* * *

Para algunos ser hijo de inmigrante es una bendición, para otros significa una crisis de identidad. Mi madre es de Lima, Perú y mi padre de Guadalajara, México, pero yo nunca aprendí nada sobre mi cultura. Fui americanizado desde nacimiento con el objetivo de no vivir el mismo racismo y marginación que vivieron mis padres. Así que en vez de llevar el apellido de mi padre (Zaragoza), o el de mi madre (Aragón Ruiz), fui forzado a asimilarme al ser nombrado Nick Rivas. Nunca encajé en los barrios mexicanos de California o Texas.

En Lima o en Callao me decían que era demasiado mexicano. En México que no parecía ni hablaba como mexicano, sino como salvadoreño o colombiano. Las drogas y las pandillas se convirtieron en una salida para mí y los Estudios Chicanos y Latinos fueron mi salvación. Ya no me siento perdido sobre quien soy. Tener conocimiento sobre mis raíces peruanas y mexicanas me salvó de caer preso, de perderme en las drogas o de avergonzarme de ser latino. Ser hijo de inmigrantes es difícil en la sociedad, pero es una bendición cultu-

ralmente. Me hace más fuerte. Ya no soy un americano buscando su identidad o una cultura por la cual vivir.

Esa identidad ha estado ahí siempre: en los libros, la música, el cine y en mi historia familiar... Solo que nunca fui expuesto a ella. Todo mundo me dice que liberar y unir América Latina es una utopía, y quizá lo sea. Sin embargo, yo creo que los latinos de Estados Unidos serán los que realicen esa utopía. ¿Cómo? Simplemente creando conciencia, conservando nuestra identidad cultural y cambiando las políticas que afectan a los países latinoamericanos, como Puerto Rico, México y Perú.

NICK RIVAS

Estudia dos carreras: Estudios Chicanos y Latinos y Culturas Nativoamericanas. Es músico y artista

Ser hijo de inmigrantes en los Estados Unidos ha sido una experiencia que a veces ha sido muy difícil, pero que también ha sido una gran bendición. Gracias a Dios y al buen ejemplo que mis padres me dieron de trabajar duro y nunca darme por vencido, tengo una de las motivaciones que ahora uso para esforzarme en mis estudios y en la vida.

Después de estar involucrado en las pandillas por mucho tiempo de mi vida, los sacrificios que mis padres hicieron para venir a este país fueron una de las razones por las que yo decidí cambiar mi vida. Me di cuenta de que los obstáculos que ellos enfrentaron, y siguen enfrentado en este país como inmigrantes, por mis hermanos y por mí no podían ser en vano.

Además, mis padres me ayudaron a no sentirme marginado como muchos jóvenes de origen mexicano se sienten en este país. Mis padres me ayudaron a apreciar nuestra cultura mestiza y a reconocer que nosotros como mexicanos tenemos historia y lugar en las Américas gracias a nuestros antepasados indígenas.

SEBASTIÁN ORTEGA

Estudia la carrera de Estudios Chicanos y Latinos

A los siete años descubrí lo difícil que es ser hija de inmigrantes en los Estados Unidos. Mis padres mexicanos llegaron con la esperanza de lograr el sueño americano. Este sueño no incluía aprender a hablar en inglés ni convertirse en expertos de cómo funciona el seguro médico o sistema de salud de este país.

A los siete años tuve un dolor muy fuerte en la parte derecha de mi estómago por medio año. Por varios meses tomaba remedios caseros y visitaba la casa de curanderos, pero esto no ayudaba con mi dolor. Entonces mis padres decidieron llevarme al hospital. Recuerdo cuando estaba sentada en la sala de espera y podía ver el miedo y la angustia en los ojos de mi padre. Las enfermeras de ese hospital no hablaban en español y yo tenía que traducir todo lo que decía el doctor. Honestamente, ni yo entendía varios de los términos médicos que el doctor usaba.

Mi padre tenía preguntas pero no las podía hacer por no saber hablar inglés. Mi madre se preocupaba por lo caro que estas visitas médicas iban a costar y le tenía más fe a los remedios caseros que a la medicina. Después de medio año mi padrino, quien creció en los Estados Unidos, les recomendó a mis padres que me llevaran a un hospital en Los Ángeles que se especializaba en niños.

En ese hospital descubrieron que tenía un tumor en el ovario derecho y me sometieron a una cirugía de emergencia. Desafortunadamente perdí el ovario derecho. Los doctores comentaron que esto se pudo haber evitado si hubiera ido al hospital a tiempo. Aunque yo soy bilingüe me afectó mucho que mis padres no supieran hablar inglés. Ellos hicieron todo para curar mi enfermedad pero el obstáculo de no saber hablar el idioma los derrotó en esta batalla.

VERÓNICA PRADO

Estudia la carrera de Español
para obtener la Credencial de Enseñanza del Español

La verdad es que de niño, criado en la ciudad de Pico Rivera, no pensaba en lo que se significaba ser hijo de inmigrantes. Todos mis conocidos, maestros, amigos y familiares hablaban y se veían igual que yo. No fue hasta mi último año

en la secundaria, cuando solicité entrada a la universidad, que empecé a pensar sobre ese significado. Reflexioné mucho y llegué a la conclusión de que ser un hijo de inmigrantes, y ser nacido en los Estados Unidos, significa tener mejores oportunidades que otra gente. Sé que este no es el caso para todos, pero yo veo lo positivo: hablo dos idiomas y tengo una combinación de culturas que me ha dado oportunidades de empleo y académicas. Por lo tanto, para mí ser hijo de inmigrantes significa tener mejor oportunidades.

JERRY OCHOA

Estudiante de la carrera de Estudios Chicanos y Latinos

Para mí, ser hijo de padres inmigrantes se trata de recompensarlos por el esfuerzo y los sacrificios que han hecho. No es fácil dejar atrás su tierra y empezar una nueva vida en un lugar desconocido donde se habla un idioma desconocido. Uno como hijo de inmigrantes tiene la obligación de hacer que valga la pena la decisión de haber venido a Estados Unidos. La educación es la mejor manera de mostrar agradecimiento a papá y mamá por tantas madrugadas y desveladas y por siempre rifársela intentando construirnos un mundo de posibilidades que no tuvieron ellos del otro lado de la frontera.

J.C.

Estudia la carrera de Español

Ser *dreamer* significa tener que ser *más* para lograr el éxito en este país: más estudioso, más competente, mejor comportado, más trabajador, más luchador. Más todo. Sólo con la esperanza de poder lograr ser visto como algo más que un criminal ante los ojos de los “verdaderos americanos”.

FERNANDO GIOVANNI HERNÁNDEZ RAMOS

Está matriculado en dos licenciaturas: Administración de Empresas
y Pedagogía Bilingüe.

Aboga por los derechos de los inmigrantes y de la comunidad LGBT

Mis primeros recuerdos de California eran desde la edad de dos años, cuando veníamos de paseo a visitar a mi abuelita y de paso íbamos a Disneyland y Knott's Berry Farm. Recuerdo el sabor tan inusual de la leche de galón. Al pasar los años las visitas se volvieron más continuas hasta que un día mi padre decidió que mamá, mi hermana y yo nos mudaríamos definitivamente a California.

Con la inocencia de una niña de nueve años le pregunté a mi papá si nos estábamos mudando para que mi hermana y yo aprendiéramos inglés y, que si era ese el caso, yo lo aprendía en México. Él me contestó, riéndose: “no Cari, vas a ir a la escuela allá por unos años después te regresas,” y comencé a llorar. México era mi vida entera, mi familia, escuela, amigos, hogar, nunca por mi mente cruzó el dejar un lugar tan maravilloso. A esa edad yo ya tenía pensado qué profesión escogería al crecer. Yo quería ser maestra, como mi maestra Ceci de primaria quien me inculcó el amor por la enseñanza. Cuando entré a mi nuevo salón en la escuela U.S. Grant, de Long Beach, empezó de nuevo mi vida. Llegué sin saber casi nada de inglés, pero al siguiente año después experiencias buenas y malas aprendí a comunicarme con fluidez. Recuerdo que cuando me preguntaban, ¿vas a regresar a México?, yo decía que sí porque sería maestra de inglés.

En el transcurso de los años terminé la preparatoria, el colegio comunitario y me transferí a la Universidad de Long Beach. Fui descubriendo cosas importantes en mi vida, como mi amor por el español. Decidí que no quería regresar a México y enseñar inglés, sino continuar con mis estudios aquí y ser maestra de español. El ser migrante me ha enseñado a valorar los dos lugares, aunque ya no vivo en México le tengo el mismo amor de siempre. California ha sido mi hogar desde hace 16 años y es en donde veo mi porvenir. El ser migrante conlleva una gran responsabilidad la cual es aprovechar al máximo la oportunidad de vivir en este maravilloso país. Mi padre al igual que mi abuelo trabajaron en los *files* [campos] de Oxnard cosechando verduras, esto a mí me llena de gran orgullo y quiero recompensar su gran sacrificio. Cuando alguien me pregunta ¿de dónde eres?, yo respondo al instante “yo soy de Michoacán”, ahora he pensado si soy de Michoacán pero también de California, el ser migrante me ha regalado ese gran tesoro.

CARMEN ÁVILA

Estudia la carrera de Español

Soy mexicana de segunda generación. Mis papás inmigraron a los Estados Unidos en la década de los sesenta. Mi padre emigró a los Estados Unidos como bracero en 1964 y trabajó en Yuba City, CA, colectando tomates por \$1.25 la hora. A los veinte años él y su hermano menor dejaron su rancho en San Diego de Alejandría, Jalisco. Este viaje los llevó a Sonora y a los Estados Unidos.

Como jóvenes eran fuertes y trabajaron de braceros cuarenta días seguidos para ganar mil dólares. Mis padres criaron a cinco mujeres y a un varón con los mismos principios que ellos mismos fueron criados y vivían su vida. Por mi parte, siento que me he criado en un mundo creado de dos diferentes: el mundo mexicano, en cual se trabajaba para sobrevivir y el mundo americano en cual puedo trabajar duro para progresar. No recuerdo cuál idioma aprendí primero, soy bilingüe.

Soy la perfecta mezcla de mis raíces mestizas: conozco la historia de mis antepasados indígenas y formo una vida nueva con diferentes oportunidades otorgadas en los Estados Unidos. Soy fuerte como los brazos de mi padre, y fuerte como mi madre que crió a su familia con ternura y amor. Tengo la dicha de poder moverme entre mi familia en México y mi familia en los Estados Unidos. Soy chicana, mexicana-americana, una mezcla perfecta de dos mundos distintos que han llegado a un punto de fusión.

GUILLERMINA HERNÁNDEZ

Estudia la carrera de Estudios Chicanos y Latinos

No fue hasta que empecé a estudiar el idioma español cuando poco a poco me di cuenta de lo que realmente significa ser una hija de padres que emigraron a los Estados Unidos. Para mí, ser una hija de padres inmigrantes guatemaltecos significa que soy parte de un nuevo legado. Nacer y crecer en los Estados Unidos me ha dado la oportunidad de representar la cultura de mis padres en todas partes donde voy. Ya sea con la gente de mi vecindario, en el trabajo o en la escuela, cada oportunidad que se presenta en el trayecto de mi vida no hubiera sido posible si no fuera por la decisión que mis padres tomaron de criar a sus

hijas aquí en los Estados Unidos, mientras, al mismo tiempo, se aseguraron de que nuestra cultura nunca fuera abandonada.

VANESSA GARCÍA

Estudia las carreras de Periodismo y Español

En el año 1991 mi mamá dejó su rancho querido, El Remolino, en Zacatecas, y fue llevada a una casa en San Diego, acompañada por una mujer embarazada y tres hombres. Tenía solo 19 años y el miedo la llevó a llamarle a mi papá. Con lágrimas en los ojos le pidió que fuera por ella, ya que él había cruzado poco antes que ella. En ese momento mis tíos llevaron a mi papá a San Diego para que mis padres pasaran San Clemente juntos.

Al día siguiente maquillaron a mi mamá para que se pareciera a la mujer cuyo pasaporte iba a usar. Un hombre anglo-americano usó un coche deportivo para pasar San Clemente con mi mamá de pasajera y mi papá engarrñado en la cajuela. Mis padres dejaron su hogar en Zacatecas y lo arriesgaron todo para cruzar la frontera y crear un nuevo hogar en California.

Yo soy el reflejo del trayecto de mis padres. Nací en California y soy estadounidense, pero también soy zacatecana y guardo un gran orgullo mexicano. Todo lo que tengo y todo lo que soy se lo debo completamente a mis padres y a los sacrificios que ellos hicieron con intenciones de darnos a mí y a mis hermanos una vida mejor.

Desde pequeña entendí que mis padres sufrían desventajas por ser inmigrantes indocumentados, pero eso nunca me causó vergüenza ni pena, al contrario, me siento inmensamente orgullosa de que hayan tenido tanta valentía. Ahora me toca ser la que los llene de orgullo para que vean que sus experiencias no fueron hechas en vano.

Soy chicana y como tal soy guerrera de las injusticias como las que sufrieron mis padres y no descansaré hasta que mi trabajo esté hecho.

NANCY HARO

Está matriculada en dos licenciaturas: Estudios Chicanos y Latinos
y Relaciones Internacionales

Ser inmigrante hoy en día presenta nuevos retos. En mi caso, como en el de muchos otros, mi gran dilema pasa por temas de identidad. Cuando tenía 5 años le mentí a mis compañeros de clase sobre mi nacionalidad. Por algunos años intenté ser tan ‘americano’ como me fuera posible. Hoy me doy cuenta de que esto nunca funcionaría pues la ciudad donde he crecido me ha ayudado a retener parte de mi mexicanidad. La ciudad de Paramount (conocida entre mis amigos como ‘Paisa-mount’) en el condado de Los Ángeles, tiene una comunidad casi completamente mexicana.

De cierta manera, es mucho más fácil enfrentar los problemas históricos de la comunidad latina en Estados Unidos. Y es que hace tiempo que aquí en California dejamos de ser minoría. La tecnología y la globalización nos permiten a los que estamos de este lado de la frontera sentirnos parte de esa comunidad imaginada que llamamos México. En mi caso, el fútbol (de los Pumas) y la música (de Molotov) me han ayudado a resolver parte de mi problema de identidad. He empezado a formar una identidad transnacional.

Sin embargo, la realidad es que llevo casi toda mi vida en Estados Unidos y naturalmente me he envuelto cada vez más en esta cultura. Así que ni puedo integrarme completamente a la cultura estadounidense y ni puedo regresar a una cultura que realmente nunca fue mía.

El año que viene tendré la oportunidad de convertirme en ciudadano estadounidense, pero a diferencia de cuando tenía 5 años, esto ya no significa mucho.

FELIPE DÍAZ

Estudia la carrera de Español y se especializa en Relaciones Internacionales

Ser una inmigrante *dreamer* en los Estados Unidos significa que tengo una puerta de oportunidades ante mí. Aunque para muchos puede significar estar en “las sombras”, para mí no es ninguna limitación.

Al contrario, es una gran ayuda y regalo de este país para muchos jóvenes como yo, que hemos venido a salir adelante y cumplir con nuestros sueños que tal vez en nuestro país de origen nos costaría más cumplir. Ser inmigrante/

dreamer me llena de orgullo, me hace única y me da más ganas de esforzarme para algún día hacer algo de provecho y aportar a este país que me ha dado esta oportunidad.

F. O.

Estudia la carrera de Español

Ser una *dreamer* significa mucho para mí, porque significa que tengo un sueño por cumplir, metas por realizar y propósitos por alcanzar. El hecho de ser una *dreamer* me ha ayudado a conseguir una educación que en mi país no hubiese podido conseguir.

Salí de mi lugar de origen porque el miedo me inundaba, las maras cada vez se apoderaban más del país y ejercían poder como si fueran la autoridad. Los Estados Unidos no es solo un lugar que me brinda un hogar y una vida sin preocupaciones sino que también me da la oportunidad de estudiar.

A pesar de que todo es diferente a mi país, he superado cada obstáculo para poder luchar por lo que quiero. Para muchos inmigrantes el hecho de no poseer una documentación en este país los convierte en marginales, al principio creí que lo mismo me ocurriría a mí y la limitación de no saber ni el idioma ni la cultura era una barrera muy grande que me separaba de mi sueño.

Hoy en día, me siento feliz porque estoy asistiendo a la universidad y cada vez estoy más cerca de conseguir mis sueños. Ser una *dreamer* implica compromiso conmigo misma, pero también con la nación que tanto me ha ayudado a superarme y a alcanzar mis sueños.

J. R.

Estudia la carrera de Español

Para mí ser inmigrante significa convivir y tratar de adaptarme a dos culturas, mientras me reconcilio constantemente con ambas, ya que experimento una ambivalencia entre la cultura mexicana –de la cual en ocasiones me siento desconectada– y la estadounidense –a la que constantemente siento que no perte-

nezco-. Ser inmigrante me ha llevado a tratar de mezclar, aprender y convivir con ambas culturas.

MARICARMEN S. LÓPEZ

Estudia dos carreras: Sociología y Español

Nací en la ciudad de México, mis padres me trajeron a los Estados Unidos cuando estaba en segundo grado de secundaria. Esto me llevó a sentirme muy triste al no haberme graduado con mis compañeros con los que había crecido desde niña. Cuando llegué a los Estados Unidos, me inscribieron para terminar la secundaria y me tuvieron que retrasar un año de escuela por no saber inglés. Esos días fueron muy difíciles para mí, sentía un resentimiento hacia mis padres por haberme traído a este país extraño y haber dejado mi lugar de nacimiento y mi cultura.

Fue una transición difícil al no tener amigos y no comprender el inglés, pero no me di por vencida y me dediqué a estudiar. Finalmente me gradué con honores de la preparatoria, de lo cual mis padres estaban muy orgullosos. Desafortunadamente, por ser ilegal no pude ir a la universidad. Este fue un momento de mi vida en el que me sentí atrapada y decepcionada de no poder seguir adelante. Fueron momentos de mi vida que me fortalecieron para luchar por mi educación.

Como inmigrante ilegal, hay muchos obstáculos por no tener ni voz ni voto para luchar contra las leyes de inmigración que no me permitían salir adelante profesionalmente. Afortunadamente mi situación legal cambió y ahora estoy terminando la universidad.

Más que nunca estoy orgullosa de mis raíces, de ser mexicana, pero a la vez al haber vivido más de 25 años en los Estados Unidos me siento agradecida con mis padres de haberme dado la oportunidad de venir a un país multicultural en el cual he conocido a personas de todo el mundo.

Aprendí otro idioma que me ha abierto puertas para mi carrera profesional. Nunca es tarde para lograr mis sueños, ahora quiero ser abogada de inmi-

gración para poder ayudar a inmigrantes ilegales que no saben inglés y que necesitan ayuda legal para regularizar su estatus.

CINTHIA LÓPEZ

Estudia dos carreras: Estudios Chicanos y Latinos, y Español

Los soñadores de hoy en día tenemos la fortuna de tener más oportunidades educativas que aquellos soñadores en el pasado, sin embargo, seguimos siendo una máquina de dinero, una fuente de ingresos para el gobierno. A ellos no les interesa nuestro futuro. Los soñadores aportamos millones de dólares cada año a la economía del país, recordemos que DACA tiene que ser renovado cada dos años.

Muchos ahorran para irse de vacaciones o para darse algún lujo, los soñadores ahorramos para renovar nuestros documentos constantemente y no olvidemos que muchos apoyamos la economía de nuestra familia, porque sabemos que nuestros padres, aquellos trabajadores del sueldo mínimo ocupan ese apoyo económico.

Me siento entre la espada y la pared, por un lado con el permiso es más sencillo conseguir trabajo y hasta un mejor puesto; pero por el otro sigo siendo un flanco fácil para inmigración, me siento vigilada como si fuese una amenaza para el país y lo peor, con pocas oportunidades de poder salir del mismo. Se necesita de una emergencia o una tragedia familiar para que nos permitan salir. Esa es una forma cruel de tenernos. No soy una criminal ni tengo antecedentes penales como para que me tengan así de restringida. Poseo buenas capacidades y tengo mucho más respeto que muchos que son ciudadanos. ¿Por qué ese empeño de tenernos así?

ARIZAI ARACELI ARAGÓN CASTILLO

Estudia la carrera de Español

Mi identidad en este país podría ser clasificada en diferentes formas, por ejemplo, yo soy hija de inmigrantes y al mismo tiempo soy inmigrante yo misma.

Mi madre y familia llegaron de Cuernavaca, Morelos, a los Estados Unidos en 1989 cuando yo tenía cinco meses. Fui criada en los Estados Unidos y nunca cuestioné mi estatus migratorio, y honestamente nunca tomé en cuenta el estatus de mis padres, solo sabía que no podíamos ir a Sea World o a Legoland ¡pero nunca pregunte por qué! Aunque ser migrante en este país siempre ha sido un acto riesgoso, ya no estamos en los tiempos de cuando yo era chica.

Como mencione anteriormente, la persecución de las personas indocumentadas en este país siempre ha ocurrido sin importar qué partido político esté en el poder. Pero el momento en el que estamos viviendo hoy en día es algo más, es la supremacía blanca en todo su rigor.

Como comunidad ya no podemos negarles el derecho a que todos los miembros de nuestra comunidad estén al tanto de lo que significa ser una persona indocumentada o tener padres, hermanos, tía/os, abuela/os indocumentados, porque en este momento tenemos que estar preparados más que nunca para luchar contra el régimen de la administración de la supremacía blanca.

A. G.

Estudia la carrera de Estudios Chicanos y Latinos

BIBLIOGRAFÍA

CHISHTI, M. y J. Bolter. (2017). Trump Administration Rescinds DACA, Fueling Renewed Push in Congress and the Courts to Protect Dreamers. En: <https://www.migrationpolicy.org/article/trump-administration-rescinds-daca-fueling-renewed-push-congress-and-courts-protect-dreamers>.

ESTATUS DE PROTECCIÓN TEMPORAL. (2017). En: <https://www.uscis.gov/es/tps>.

FUENTES, C. (1992). *El espejo enterrado*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

LEE, J.C., R. Omri y J. Preston. (2016). What are sanctuary cities? En: <https://www.nytimes.com/interactive/2016/09/02/us/sanctuary-cities.html>.

LEVIN, B. y K.E. Grisham. (2017). *Final U.S. Status Report. Hate Crime Analysis and Forecast for 2016/2017*. San Bernardino, CA: Center for the Study of Hate and Extremism. CSU San Bernardino.

TRUAX, E. (2017). Los migrantes desamparados del TPS esperan una solución justa. En: <https://www.nytimes.com/es/2017/11/15/los-migrantes-desamparados-del-tps-esperan-una-solucion-justa/?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fnyt-es>.

MIGRACIÓN Y LENGUAJE. ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A RETORNADOS Y DEPORTADOS: UN ESTUDIO DE CASO

ADRIANA ORTEGA ARÁMBURO

MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ HALL

VÍCTOR HUGO AMARO GUTIÉRREZ¹

INTRODUCCIÓN

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.

LUDWIG WITTGENSTEIN

A PARTIR DE LAS POLÍTICAS MIGRATORIAS implementadas desde hace algunos años en los Estados Unidos, miles de personas de origen mexicano y latinoamericano han sido retornadas a sus lugares de origen, prácticamente sin herramientas que las ayuden a insertarse en y apropiarse de la realidad nacional de sus países de origen. Así, cabe preguntarse: ¿es el idioma una herramienta fundamental de ayuda a la reinserción de estas personas?, ¿pueden los cursos de la enseñanza del español contribuir a la integración de ciudadanos mexicanos (particularmente) deportados y retornados de Estados Unidos a la dinámica sociocultural en México?

En este sentido, el presente trabajo de investigación analiza un estudio de caso, el Curso de Estilo y Comunicación Profesional en Español, el cual se impartió a personas de ascendencia mexicana, retor-

1 Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (ITESM-CDMX).

nadas y deportadas de Estados Unidos, quienes no recibieron el español como primer idioma en su educación formal.

El estudio de caso responde a las preguntas de investigación con base en información obtenida por medio de entrevistas focalizadas realizadas a cinco de los siete participantes que concluyeron el curso, además del respectivo análisis de las experiencias profesionales y personales adquiridas por los participantes del curso y reflejadas en las respuestas a las preguntas de la entrevista guía.

La nueva realidad migratoria estadounidense, que padecen las personas indocumentadas de procedencia latinoamericana, ha llevado a una crisis de retorno que acarrea problemas de adaptación a un ambiente las más de las veces completamente nuevo, ajeno y, en algunos casos, hostil. No contar con un dominio amplio del idioma español, aunado a los problemas para oficializar los estudios formales (cuando los hay), se convierte en un obstáculo más en la lucha por insertarse en las actividades económicas o escolares en México.

En este sentido, el Departamento de Lenguas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (ITESM-CDMX), con el apoyo de entidades como Otros Dreams en Acción (ODA), el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA) y con los donativos de particulares, se dio a la tarea de conformar el Curso de Estilo y Comunicación Profesional en Español, dirigido a la población retornada-deportada de origen mexicano cuya educación formal no tuvo lugar en México y deseosa de continuar su proceso educativo en el país.

El curso-taller se llevó a cabo del 29 de mayo al 15 de julio de 2017 en las instalaciones del Centro de Experimentación y Producción de Música Contemporánea (Cepromusic) del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) en la Ciudad de México. El objetivo, según reza el cartel promocional fue: “[...] brindar las herramientas para poder [las personas retornadas] comunicarse profesionalmente en español, tanto de manera oral como escrita”. Impartido por los autores de este reporte, y

con el apoyo en cuestiones de logística y planeación de Alina Bitrán, las sesiones se desarrollaron los días lunes, miércoles y viernes en dos horarios: matutino de 09:00 a 11:00 horas y vespertino de 16:00 a 18:00 horas, para dos grupos de estudiantes. El horario respondió a los turnos de trabajo de los centros de atención telefónica donde laboran la mayoría de los estudiantes.

El proceso de aprendizaje se basó en la enseñanza presencial de temas relacionados con la gramática, sintaxis, ortografía y expresión oral en español, apoyado en sesiones de lectura de obras de literatura mexicana (particularmente de autores de la frontera norte del país) con la intención de que los alumnos pudieran aprehender la realidad mexicana (actual e histórica) y con ello ayudarles en su proceso de adaptación al entorno nacional, además de ejercicios escritos y orales para reforzar lo aprendido y poner en práctica la escritura laboral y académica, necesaria para su desarrollo profesional.

Finalmente, es importante recalcar que el multicitado curso se inserta dentro del marco de acciones que el Tecnológico de Monterrey lleva a cabo para que la reinserción en México de la población retornada sea lo más óptima posible, y así aprovechar el potencial humano que representa.

En este último sentido, el curso-taller deviene parte fundamental para lograr los objetivos planteados, ya que la educación formal es una piedra de toque en la adaptación de las personas retornadas al entorno nacional (laboral y educativo, principalmente).

Pero también es de suma importancia subrayar que la intención de este trabajo es otorgar una mirada a la experiencia educativa que el curso supuso para los participantes (reflejada en las respuestas del cuestionario guía) con la intención de que investigadores actuales y futuros puedan aprovechar este estudio en trabajos que contribuyan a mejorar la vida y el entorno de las personas deportadas-retornadas de Estados Unidos a México.

EL SUEÑO AMERICANO Y LA EDUCACIÓN TRUNCA

El sueño americano, o quizá la negligencia mexicana, ha atraído a 11 millones de inmigrantes indocumentados a los Estados Unidos, de los cuales 5.5 millones son mexicanos (Jiménez, 2017). Aunque muchos habrán llegado a los Estados Unidos porque ellos o sus padres huyeron de la violencia y de la falta de oportunidades en México, todas las personas indocumentadas se enfrentan a un país que se compromete a dejarlos fuera.

De enero a junio del 2017, la administración de Trump deportó a 105,178 inmigrantes indocumentados (Kopan, 2017). Anteriormente, la administración de Obama deportó a un promedio de 350 mil inmigrantes indocumentados al año (U.S. Immigration and Customs Enforcement, 2016). Para comprender el monto en cuestión podría mencionarse que entre 2009 y 2015 México repatrió a 3.3 millones de mexicanos (Consejo Nacional de Población, 2017).

Es imprescindible recordar el valor que representan estas personas a pesar de la discriminación que enfrentan, tanto en Estados Unidos como en México. Una cuarta parte de los negocios de los Estados Unidos fueron creados por inmigrantes, incluyendo más de la mitad de los supermercados y un tercio de los restaurantes (Guillespie y Kopan, 2017).

Mientras tanto, en México también se depende de la población emigrada: en 2016, las remesas de los mexicanos en Estados Unidos llegaron a los 26,970.3 millones de dólares (Lozano y González, 2016). Según el Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos (CEMLA) y Luis Fonce-rada, director del Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (CEESP), las remesas básicamente cubren el presupuesto que los programas sociales deberían dar al abasto, ya que suelen usarse para manutención, salud y educación en ese orden (Lozano y González, 2016).

A pesar de todo esto, las deportaciones se rigen bajo una lógica que, lejos de resolver la crisis humanitaria de la migración, pretende proteger la seguridad nacional, la economía y hasta la salud estadouni-

denses por medio de una estrategia que en realidad es nacionalista, racista y policíaca (Hall y Bitrán, 2017).

Donald Trump galvanizó a la población americana que votó por él al prometer que protegería la economía y la seguridad nacionales al expulsar a aquellos que supuestamente se roban empleos y provocan violencia, aunque se ha demostrado que la población estadounidense no se ve afectada negativamente por los trabajos que los inmigrantes puedan tener, sino que se beneficia de la innovación (Preston, 2016).

En todo caso, la estrategia presidencial se vive en tres vertientes: 1) el muro que recorrería la frontera sur del país; 2) los intentos de cancelar el programa DACA (Deferred Action for Childhood Arrivals, o bien acción diferida para los llegados en la infancia) y 3) las medidas para revertir a las *sanctuary cities*, aquellas ciudades santuario donde las fuerzas policíacas no cuestionan el estado migratorio de quienes acuden o son llevados a la policía local.

¿Y qué pasa cuando un repatriado llega a México? La primera necesidad que tiene es encontrar dónde va a pasar la noche y qué comerá. Después, se tiene que conseguir la credencial del INE (Instituto Nacional Electoral), la CURP (clave única de registro de población) y el RFC (registro federal de contribuyentes) para poder asegurar un trabajo formal. En muchos casos, por la complicación de los trámites, las personas deportadas optan por trabajar en lugares donde ya les han abierto el camino otros repatriados: los famosos *call centers*, o centros de atención telefónica (Hall y Bitrán, 2017).

Una vez que se encuentra suficiente estabilidad laboral y de vivienda, algunos adultos se replantean continuar con sus estudios; en el caso de los niños la necesidad es mucho más urgente. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) señala que hay 5.9 millones de mexicanos indocumentados en Estados Unidos (los datos suelen variar entre 5.5 y 5.9 millones), de los cuales 51.3% tiene rezago educativo (López Velázquez, 2017). Esta cifra incluye personas con analfabetismo, sin primaria o sin secundaria.

Entre las personas repatriadas en el 2016, en total 217,541, hubo 213,293 personas mayores a los 15 años. Entre estos, 109,035 tenían rezago educativo. Se calcula que 8.04% no tenía escolaridad (8,770 personas); 18.05% no contaba con primaria (19,683 personas); 51.83% había completado la primaria (56,499 personas) y 22.08% contaba con secundaria incompleta (24,083 personas). Entre los repatriados, 77.9% tenía 40 años o menos. También cabe destacar el sexo: sólo 8.6% eran mujeres, mientras 91.4 % eran hombres (López Velázquez, 2017).

Para estas personas los trámites académicos pueden ser una pesadilla. Hasta marzo del 2017, quienes quisieran entrar al sistema educativo mexicano tenían que apostillar y traducir con un perito oficial sus documentos de identidad y escolaridad del extranjero. Cada documento podía costar hasta 4,000 pesos y además los planes de estudio tenían que ser presentados ante la SEP (Secretaría de Educación Pública) para corroborar los requisitos (Jacobo y Landa, 2015).

Esto representaba, y en muchos casos sigue representando, una gran barrera para quienes buscan entrar de inmediato al sistema. La situación se ha intentado combatir por medio de diversos cambios en el acuerdo 286, el último, aprobado en marzo, con la reforma a la Ley de Educación 2017, con el fin de facilitar la revalidación de estudios en el extranjero e incorporar a los niños en el sistema educativo (Peña Nieto, 2017). Con esto, la incorporación en secundarias y primarias es automática, aun sin documento de identidad. A pesar de esta reforma a la ley federal, hay escuelas que no están al día en sus nuevas obligaciones y, por supuesto, los últimos en enterarse son los mismos afectados que retornan a México en una situación de confusión total. Es imperativo que todas las instituciones en México se adhieran a esta ley.

Dejando de lado los trámites, también se debe considerar la experiencia educativa. Es poco común que un joven indocumentado en los Estados Unidos aprenda a escribir en español en un entorno académico. Por lo tanto, el retorno conlleva una gran desventaja en cuanto a rendimiento y comprensión, así como en la aceptación entre compañeros. En

el entorno hablado de esta población en los Estados Unidos, el inglés y el español se suelen mezclar dando lugar al *spanGLISH*, que se ha convertido en un idioma cotidiano, aunque ya ha llevado a expresiones literarias desde hace décadas. Para las personas repatriadas que hablan *spanGLISH* en México, tanto para niños como adultos, la aceptación social supone un gran reto.

En el mundo adulto, la discriminación educativa se traslada directamente al mercado laboral, algunos testimonios aseguran que muchas empresas se resisten a contratar gente “pocha.” Además, dados los extremadamente complejos problemas con los trámites y la revalidación, existen personas con potencial laboral que, por falta de la titulación correspondiente en su área de interés, acaban limitadas, ya sea a un círculo muy específico en el trabajo bilingüe, por ejemplo, en el sector turístico y centros de atención telefónica, o ante la falta de oportunidades, en un círculo informal o incluso ilegal. Asimismo, suelen presentar un rezago en la comprensión y en el uso del español formal, lo cual dificulta el ascenso a puestos administrativos, de atención a clientes o, en general, a empleos que no estén relacionados con el dominio del inglés. Evidentemente, la falta de dominio del español formal tiene repercusiones a la hora de pretender continuar con la formación, ya sea académica o profesional.

El estancamiento laboral y académico, acompañado de la discriminación, no sólo limita las posibilidades de crecimiento y la integración de estas personas, sino que desaprovecha una fuerza que podría ser crucial para la economía mexicana: se trata de una nueva potencia ciudadana con experiencia en el extranjero, conocimientos biculturales y una ética de trabajo que beneficiaría a México.

Al identificar esta problemática, sus consecuencias y su potencial, por medio de encuentros y conferencias con personas que alguna vez experimentaron la deportación o retornaron voluntariamente por falta de oportunidades, se decidió estructurar un curso enfocado a esta población. Se dirigió a personas que ya hablan un español fluido, aun-

que informal y con influencia del inglés. Como se puntualizó anteriormente, se impartió durante los meses de junio y julio con una duración de 42 horas, distribuidas en tres sesiones de seis horas a la semana, durante siete semanas. Los temas centrales que se abordaron fueron: grafías, acentuación, estructura de la oración, tiempos y modos verbales, puntuación, literatura e historia contemporáneas y redacción de textos profesionales.

ESTRATEGIAS DE REGISTRO DEL DISCURSO

A raíz de la problemática expuesta, se inicia este estudio con el propósito de saber si el curso generó el impacto positivo que se esperaba. Dado que se impartió en una única ocasión, como piloto, con expectativas de replicarlo en el futuro, se decidió utilizar la metodología de estudio de caso, ya que se trata de una investigación profunda sobre un fenómeno en particular (Arzaluz, 2006). Para la obtención de datos sobre el proyecto se optó por la entrevista semiestructurada o focalizada, pues la información que se obtiene es una combinación de experiencias personales y subjetivas de cada individuo, que además tiene especificidad y claridad en el reporte de resultados (Merton *et al.*, 1994). Las entrevistas se realizaron a cinco de los siete participantes que culminaron el curso y fueron conformadas por 14 preguntas.

El esfuerzo de este trabajo se justifica en la necesidad de añadir elementos a la discusión sobre el papel que juega el lenguaje en la migración de México hacia Estados Unidos y lo que ocurre cuando estos mexicanos regresan. Existen algunos estudios, como los realizados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; Pisa, 2012; Bonfati, 2014; OCDE, 2015) sobre el potencial de los niños y jóvenes migrantes de generar valor agregado al país al que llegan; el trabajo de Potowski (2013) que critica la negatividad con la que se percibe el bilingüismo en el país vecino o el de Wood Jackson *et al.* (2014) que también señala los retos de adaptabilidad lingüística de los niños

migrantes. Todos ellos entienden la importancia del lenguaje en la migración como un fenómeno definitivo en el que no hay vuelta atrás: el migrante llega para quedarse y hay que crear un espacio para él, para su forma de hablar y de aprender. La mayor parte de la literatura sobre el lenguaje y la migración que existe hasta el momento se centra en lo que pasa allá, y difícilmente se habla de lo que sucede cuando se regresa al lugar de origen.

Es por lo anterior que esta investigación es importante, ya que, si bien un estudio de caso es un trabajo limitado que no suele ser representativo de una población mayor (Arzaluz, 2006), aunado a que el número de personas que se entrevistaron es pequeño, se busca sentar precedente, aportar elementos a la discusión, generar fundamentos para estudios de mayor dimensión y, sobre todo, contribuir a dar visibilidad a una vertiente más sobre los mexicanos que suelen vivir situaciones difíciles a su regreso.

EL SENTIR DEL DISCURSO: ANÁLISIS Y REFLEXIONES

Antes de comenzar con el análisis es conveniente contextualizar acerca de los alumnos participantes, sus condiciones y alcances previos al curso. Originalmente se inscribieron 11 alumnos (cuatro mujeres y siete hombres), de estos, una alumna no cumplía con la particularidad de ser retornada (al no ser de ascendencia hispana) por lo que no se contempló su participación en las entrevistas, mientras que cuatro de ellos abandonaron el curso por diferentes circunstancias, principalmente por problemas para compaginar el horario entre el taller y su trabajo. De los siete restantes, cuatro son mujeres y tres hombres; entre estos una alumna no respondió a la entrevista.

Dentro de este grupo las edades fluctúan de los 25 a los 35 años. En cuanto al nivel de escolaridad, dos de ellos (hombres) estudiaron hasta nivel medio superior (*high school*), del resto una mujer concluyó sus estudios universitarios, mientras que dos mujeres y un hombre dejaron los

estudios profesionales truncos. En lo que respecta al tiempo de residencia en México, quien ha estado más en el país es una mujer (nueve años) y quienes menos son dos hombres con 2.5 años desde su retorno; del resto, una mujer y un hombre con siete años. En la situación laboral, dos hombres trabajan en un *call center*; otro par (una mujer y un hombre) actualmente se encuentran desempleados, aunque realizan labores de apoyo a la comunidad retornada y, por último, una mujer trabaja para ODA, además de ser *freelance* como tutora de inglés y, en ocasiones, fotógrafa. Tocante a las causas de retorno, una alumna volvió a México debido a su estatuto de indocumentada, además de buscar nuevas oportunidades de crecimiento en el país. Otra alumna regresó por presiones familiares para continuar sus estudios universitarios en México debido a los altos costos de una formación universitaria en Estados Unidos. Respecto a los hombres, uno de ellos volvió por problemas con la ley en Estados Unidos; otro porque fue deportado (no especifica la causa) y un tercero por motivos familiares (tampoco especifica de qué tipo). A continuación se realiza un análisis de las respuestas obtenidas del cuestionario.

1. ¿CÓMO LLEGASTE AL CURSO?

José y Óscar llegaron al curso porque realmente fueron quienes plantearon la idea: José, Óscar, Israel, la licenciada Alina Bitrán y la profesora Hall impartieron una plática en el Tecnológico de Monterrey; en la discusión posterior al evento, la profesora Ortega les preguntó en qué les podía ayudar, ellos respondieron que con unas clases de español para aprender a hablar a nivel profesional. Los demás jóvenes pudieron acceder al curso por la difusión de carteles en centros de atención telefónica, así como por el formulario electrónico desarrollado por la licenciada Bitrán, que fue compartido en la página de facebook de ODA y del grupo Deportados Unidos en la Lucha (DUL), así como con varios académicos del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) por correo electrónico. A Benji lo invitó su jefe, Iván: “[...] por lo mismo de que no hablábamos muy

bien español te rechazaban de muchas empresas, ¿no? porque consideraban que no eras una persona preparada o que no tenías el nivel.” En todos los casos, el motivo fue mejorar el nivel de español, porque, como comentó Óscar “la verdad, hablamos bien pocho, salimos bien pochos.”

2. ¿QUÉ TE MOTIVÓ A INSCRIBIRTE?

La mayoría de los alumnos, sobre todo Maggie, José y Benji, querían mejorar su español para ampliar sus posibilidades laborales. José, por ejemplo, quisiera ser profesor de inglés y de español. Lo que deseaba Benji era “tener mejor entendimiento y poderme comunicar más efectivamente, especialmente aquí en México... porque sí... a veces sí... la gente no considera que no estás preparado, pues igual se empiezan a hacer como barreras.” Mientras tanto, para Maggie, el motivo fue “la serie de dificultades que se me habían y siguen presentando en cuestión del español a nivel profesional, así como la falta de seguridad al momento de escribir.” En contraste, a Rossy lo que la motivó fue el deseo de contar su experiencia como persona transfronteriza y trilingüe (español, inglés y mixe): “Últimamente yo pretendía escribir, sobre todo mi experiencia. Llevaba ya un año, pero no lo lograba. Todo mundo me sugería que tomara un curso. Pues ahí es cuando me animé, sobre todo porque decía que estaba planeado para personas retornadas.” De su lado, a Óscar lo motivó aprender español porque, aunque sabía algo, le faltaba mucho por desarrollar.

3. ¿QUÉ ESPERABAS LOGRAR AL TOMAR ESTE CURSO?

Las dos chicas, que ya tenían experiencia laboral y académica en español, esperaban entender los puntos, comas y acentuación, y que alguien les hiciera saber en qué fallaban. Benji explicó que lo que esperaba era superar la barrera que siente en México, es decir, aquella creencia de que la gente que viene de los Estados Unidos no está preparada. Comenta: “el

único español que aprendíamos, ya sea en el hogar o con la misma gente, no era muy propio... era el *spanglish*, entonces, imagínate allá mucha gente de otras partes, de Centroamérica, y entonces el español era muy, muy malo.” José muestra una inquietud similar con la relación entre su idioma y su experiencia vital: esperaba no sólo dominar el español, sino también conocer sus orígenes (del idioma), ya que el español prácticamente fue su segundo idioma. Óscar esperaba “redactar, leer, hablar un español fluido no sólo a nivel personal, sino profesionalmente.”

4. ¿QUÉ LLAMÓ TU ATENCIÓN MIENTRAS TOMABAS EL CURSO?

Casi todos los participantes remarcaron la solidaridad que encontraron entre ellos y los profesores. Es posible que haya sido el primer entorno académico que no percibieran como “aburrido”. Comentó Maggie que le sorprendió, que “fue bastante práctico y que no era un ambiente tan rígido, con un pizarrón y todas las sillas volteadas hacia un sólo lado.” En cambio fue “no sólo teórico, sino más práctico, conversacional y personalizado.” De manera similar, Rossy comentó: “Sí podíamos externar cosas, dudas que nos cargábamos desde quizás hace ocho años, pero que nunca te atrevías a preguntar enfrente de otras personas, pero ahí tenías a tres profesores que estaban dispuestos a eso.” José también destacó “el apoyo y la dedicación por parte de mis compañeros y los instructores del curso” y Óscar remarcó la disposición, el empeño y la paciencia de los maestros.

5. ¿QUÉ SIENTES QUE FALTÓ?

En este sentido, Rossy fue la única que pensó que al curso no le faltó nada. Todos los demás se inclinaron por una mayor duración. Con más tiempo, comenta Maggie que se podría “ver más a detalle, más práctica oral y más áreas específicas, como enseñar a escribir solicitudes de beca, a contestar una entrevista laboral y, en temas de educación, ver los deta-

lles de exámenes de admisión y de redacción”. José y Óscar también hubieran deseado más tiempo para pulir lo aprendido. Además, comentó Benji que lo que faltó fue “... más difusión para que hubiera más gente, ¿no? Porque aquí en [la] empresa donde trabajo hay mucha gente en mi situación y de hecho quisieran tener esa oportunidad de mejorar, de prepararse para otros trabajos...” Las respuestas a esta pregunta sugieren que realmente debería ser prioritario repetir y prolongar un curso similar.

6. ¿SE CUMPLIERON TUS EXPECTATIVAS?

Todos respondieron que sí. José, Óscar y Benji notaron una mejoría en la redacción de documentos en su trabajo; este último también habla de cómo haber recibido su educación desde preescolar hasta la preparatoria en Estados Unidos influyó en los problemas que tenía para comunicarse en español. Maggie, en cambio, aprendió cómo funciona la acentuación, pero tanto ella como Rossy se enfocaron más en su experiencia como grupo. Rossy señaló la vivencia de conocer otra realidad de jóvenes deportados y retornados, mientras que Maggie se expresó de manera positiva sobre los vínculos que se crearon al reunir a la comunidad de ODA con la profesora Ortega.

7. ¿CÓMO VA A IMPACTAR EL CURSO EN TU VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL?

Todos coincidieron en que el curso favorecerá su desarrollo profesional. Benji, quien es muy dedicado a su trabajo de oficina, comentó con orgullo que al redactar correos electrónicos “ya casi no usa el corrector en outlook”, que escribe con más seguridad; Maggie, poco después de terminar este curso tomó uno sobre periodismo con impacto social y aprendió a redactar notas periodísticas, lo cual además la ha motivado a buscar otro de fotografía; Rossy, quien siempre mostró potencial para

escribir textos creativos, dice que “se ha animado a escribir más”, y le agradó haber leído autores chicanos, pues ahora sabe que no tiene que apegarse a un sólo idioma; José compartió que las burlas por no escribir bien el español han disminuido; por último, Óscar dijo haber aprendido a distinguir el español profesional del español “de la calle”, además de que ya corrige por sí mismo sus textos.

8. ¿QUÉ SACRIFICASTE PARA TOMAR EL CURSO?

Óscar y Benji recibieron apoyo de sus superiores en el trabajo: mientras el primero dejó ver la percepción de que descuidó sus deberes, el segundo dijo que no sacrificó nada, ya que su jefe inmediato lo motivó a asistir. Cabe mencionar que dicho jefe también retornó de Estados Unidos y estuvo entre los participantes originales del curso, sin embargo, a causa de las presiones laborales, no terminó. José y Rossy, en cambio, manifestaron tensiones con gente cercana a ellos; él con su novia, quien no creía que estuviera estudiando, y ella con su madre: “En mi familia no existe esto de que te sigas queriendo preparar en algo que supuestamente ya sabes. Mi mamá me dijo, ‘¿para qué lo tomas si ya fuiste a la universidad y ya sabes escribir?’”.

9. ¿QUE VAS A HACER AHORA QUE EL CURSO TERMINÓ?

Óscar y Benji expresaron su intención de seguir trabajando en *call centers*: “ahorita siento un poquito de seguridad más, así como que la cabeza en alto, y ya trato de enfocarme solamente en hablar en español sin mezclar el *spanGLISH*”, dijo Benji. Mientras tanto, José se mostró indeciso; aún no sabe si regresará a la ciudad fronteriza donde nació o se integrará a un curso de programación para dedicarse a la tecnología. De las mujeres, Rossy comentó que está retomando su interés por escribir y Maggie está por organizar talleres de teatro con los miembros de ODA.

10. ¿SIGUES EN CONTACTO CON OTROS ALUMNOS O PROFESORES DEL CURSO?, ¿EN QUÉ SENTIDO?

Todos los participantes siguen en contacto hasta el momento. Maggie funge como el eje que los mantiene unidos gracias a los esfuerzos de ODA. Rossy, por ejemplo, participa en las labores de apoyo a los jóvenes binacionales. Benji, quien trabaja como ejecutivo de recursos humanos, ha dado apoyo para conseguir empleo a algunos miembros de la comunidad. En general, han seguido en contacto con los profesores, ya que, al momento de la redacción de este trabajo, se pretende tanto volver a dar el curso como crear un programa nacional para que pueda ser impartido en diferentes ciudades.

11. ¿PIENSAS SEGUIR CULTIVANDO ALGÚN ASPECTO DEL CURSO (CREATIVO, PROFESIONAL, ACADÉMICO, DE COMUNIDAD O LINGÜÍSTICO)?

Maggie, José y Óscar hablaron de cómo los beneficiará en el trabajo: José dijo sentirse muy orgulloso de ya no necesitar tanto el corrector ortográfico de Google; Óscar, que ya se siente con posibilidades de ayudar a sus compañeros a hablar y escribir mejor; mientras que Maggie, con su trabajo en la organización, siente que tiene más habilidades para redactar los documentos propios de su labor: “Ahora que vamos a los albergues y hay que entrevistar a chicos migrantes y tratar de transcribir entrevistas, van a salir varios productos de estas experiencias. Sería importante canalizarlos al escrito.”

Por su parte, Rossy y Benji se interesaron más por la lectura: él dijo que se compró su primer libro en español y ella, que le emociona la idea de que la literatura no se limite a un sólo idioma, “Quiero conseguir *Pedro Páramo* en mixe. Un libro que tanto me encanta... ¡y que esté en mixe!”, comenta Rossy, quien además dará talleres de literatura chicana en la Biblioteca Vasconcelos; mientras que Benji fue invitado a dar un

taller en Tabasco y tiene como pendiente dar charlas en Teleperformance (su lugar de trabajo), además de asistir a la Feria del Migrante.

12. ¿TE SIENTES PREPARADO PARA CONTINUAR TUS ESTUDIOS EN MÉXICO?

Rossy y José dieron respuestas muy similares: ambos consideran que tienen varias opciones abiertas y aún no toman una decisión. Benji, en cambio, seguirá buscando crecer profesionalmente en su lugar de trabajo. Óscar se siente preparado para pasar un examen de admisión y realizó el proceso para ingresar a la licenciatura en la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México); aunque fue aceptado, por motivos personales y laborales no pudo inscribirse formalmente a la carrera. Maggie, en cambio, siente que le faltaría más tiempo de estudio para poder pasar un examen de admisión.

13. ¿TUVO ALGÚN IMPACTO LEER LITERATURA ACTUAL MEXICANA?

Maggie y Benji respondieron que las lecturas con temática acerca de los conflictos de la frontera fueron lo que más llamaron su atención “... es como que ya lo ves del otro lado, ¿no? pues interesante, de cómo se plasman esas historias, y cómo a la gente le interesa eso que no ha vivido”, dijo Benji, mientras que a Rossy le gustó el texto de Sainz (1974), porque “dibujaba la Ciudad de México, sentí que estaba ahí.” En Óscar y José, este acercamiento despertó el interés por la lectura. Óscar aún tiene el reto de leer más en español y José se considera una persona curiosa, con ganas de saber más sobre muchos temas.

14. ¿DÓNDE CABES TÚ EN MÉXICO?

Todos coincidieron, desde la posición de cada uno, en el compromiso de ayudar a las personas que lleguen a México en las mismas circunstan-

cias que ellos: “conozco mucha gente que apoyé cuando llegó, que estaba en el limbo y pude hacer lo que estaba entre mis manos. Es bonito porque cuando te ven, dicen: ‘Mira, ahí va Benji, el que me ayudó.’” Cabe resaltar que Benji ayudó a un par de refugiados salvadoreños, llevados por ODA, en su proceso de adaptación a México. Maggie lleva este mismo ánimo a un contexto más amplio: “Quiero seguir creando conciencia, no sólo de la población en retorno, sino de los contextos actuales del país. Quiero entender e incidir en las políticas públicas para crear esta conciencia transnacional”. José, incluso, escaló este espíritu y formó parte de las brigadas de voluntarios después del sismo del 19 de septiembre de 2017. Rossy, por su parte, es la que se siente más fuera de lugar: “Me siento un poco mejor cuando estoy alrededor de esas personas. Me gusta ir al aeropuerto a recibir a esas personas [retornadas]. Aunque sales y te encuentras con Pantitlán”. Finalmente, Óscar comparte el ánimo de la mayoría de sus compañeros en cuanto a ayudar a, y potenciar el talento de, la gente que aún vive en Estados Unidos y aquellos que han tenido que volver a México por diferentes circunstancias como en el caso de un hermano suyo.

REVELACIONES

Este estudio de caso reveló que el Curso de Estilo y Comunicación Profesional en Español aportó herramientas de redacción y estilo que dieron frutos profesionales y académicos inmediatos. En este sentido, una mayor confianza en el mundo laboral es notable en todas las respuestas. También cabe destacar que, a la par, el curso amplió la visión de mundo de todos los alumnos.

La comunicación abierta entre maestros y alumnos dio lugar a un sentido de comunidad; salta a la vista la forma en que los alumnos ahora demuestran, tanto en sus respuestas como en su día a día, acciones solidarias. Entre otras muestras de este ánimo se podrían mencionar las brigadas de rescatistas, talleres de literatura chicana, apoyo laboral a

centroamericanos, los esfuerzos por incidir en las políticas públicas que afectan a la población migrante y retornada, y el hecho de que los maestros y alumnos sigan en contacto y con intenciones de repetir el curso al momento de estas entrevistas, con todos los esfuerzos que esto conllevaría.

Además, para todos los estudiantes fue muy valiosa la red que se creó con las organizaciones y oportunidades existentes, como se demuestra en su actual involucramiento en ella. En cuanto a los alcances del curso, sería importante remarcar que la comunicación profesional es sólo una de las áreas de necesidad que se ha identificado para esta población en retorno, y que hacen falta esfuerzos similares en el ambiente laboral, social, de vivienda, trámites, movilidad y muchos más.

Con respecto a los contenidos del curso, cabe aclarar que no se trata de un entrenamiento del español como segunda lengua. Las necesidades de esta población son muy específicas y es necesario ratificar el bagaje cultural y educativo que ya se tiene; es decir, si bien estos jóvenes no recibieron una educación formal en español, sí lo hablan y leen. De acuerdo con Vygotski (1962), los seres humanos aprendemos en un entorno social y la labor de los profesores es construir conocimiento sobre la base de lo que ya se tiene; por ello, se deben validar su biculturalidad y sus experiencias, además de ayudarlos a edificar su aprendizaje a partir de dicho trasfondo.

Sobre la idea de repetir el curso en el futuro, nuestra recomendación es la profesionalización y estandarización de sus contenidos, con eso nos referimos a un currículum único y replicable, además de la sensibilización de los posibles profesores hacia las necesidades específicas de esta gente. Aunado a esto, se requiere una mejora de las condiciones administrativas, eso significa, en primer lugar, pensar en los espacios, pues si bien el ITESM-CDMX cuenta con instalaciones, no coinciden con la zona donde se concentran los *call centers*, por lo que se requiere un espacio de fácil traslado para los estudiantes. Además de la distancia, deben considerarse las herramientas didácticas, así como sillas cómodas, pizarrón, proyector y pantalla.

Con respecto a dichos *call centers*, estos podrían ser aliados en la difusión, incluso podrían prestar instalaciones, y es por ese papel tan importante que juegan estos centros de trabajo, que uno de los pasos que se debe dar al momento de replicar el curso es establecer vínculos que beneficien tanto a las empresas como a los jóvenes que se inscriban.

En otro orden de ideas, se debe tomar en cuenta el costo monetario de contar con profesores con la preparación necesaria para este reto, pues, como ya se ha dicho, esto no es sólo un curso de español, sino una sensibilización a la realidad mexicana y a la vida laboral. El curso además se esfuerza por incluir la validación de la cultura mexicoamericana dentro de los contenidos, para así facilitar la integración en la vida social del país.

Lo cierto es que este esfuerzo no hubiera culminado de no ser por un conjunto de voluntades y circunstancias que lo llevaron a buen puerto. Dichas voluntades incluyeron, primero que nada, a los jóvenes estudiantes que a pesar de tener horarios complicados en el trabajo y diferentes responsabilidades estuvieron presentes en la mayoría de las clases; al personal del Departamento de Lenguas del ITESM-CDMX, encabezado por el doctor William Clark Murray, que apoyó generando las condiciones administrativas para que el curso se impartiera bajo los lineamientos de la institución; a los miembros de la sociedad civil, quienes otorgaron becas para cubrir el costo de inscripción para los estudiantes y a los profesores que trabajamos con sólo una remuneración simbólica. Definitivamente, en futuras versiones, se requeriría de un mejor apoyo institucional, financiero y estratégico.

Por último, deben considerarse las limitaciones de este estudio, sin restar el gran potencial para estudios futuros. Por ejemplo, hoy en día, la mayoría de la literatura sobre la educación de la población migrante se centra en niños y adolescentes, dejando el aprendizaje de los adultos como un terreno apenas explorado. Asimismo, con mayores recursos y tiempo, se podrían realizar trabajos estadísticos con poblaciones más amplias y representativas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARZALUZ, S.S. (2006). *La utilización del estudio de caso en el análisis local*. México, D.F.: Red Región y Sociedad. En: <http://0-www.ebrary.com.millennium.itesm.mx>.
- BONFATI, S., A. Damas de Matos, T. Liebig y T. Xenogiani. (2014). *Migrants' qualifications and skills and their links with labour market outcomes*. Bruselas: OCDE.
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN. (2017). Aprehensiones y repatriaciones de mexicanos en Estados Unidos. gob.mx. En: <https://www.gob.mx/conapo/articulos/las-acciones-de-inmigracion-aprehensiones-detenciones-y-repatriaciones-en-estados-unidos?idiom=es>.
- GILLESPIE, P. y T. Kopan. (2017). Trump immigration plan to cost 4.6 million jobs, Ivy League study finds. *CNN*. En: <http://money.cnn.com/2017/08/10/news/economy/trump-immigration-jobs/index.html>.
- HALL, M.C. y A. Bitrán. (2017). Una segunda oportunidad: la vida en México de expandilleros. *Animal Político*. En: <http://www.animalpolitico.com/2017/02/mexico-deportados-pandillas-migrantes/>.
- JACOBO, M. y N. Landa. (2015). La exclusión de los niños que retornan a México. *Nexos*. En: http://www.nexos.com.mx/?p=25878#_ftn1.
- JARRETT, L. y T. Kopan. (2017). Court again blocks Trump on sanctuary cities. *CNN*. En: <http://www.cnn.com/2017/09/15/politics/chicago-lawsuit-trump-sanctuary-cities-jag-funds/index.html>.
- JIMÉNEZ, G. (2017). La odisea de los deportados mexicanos desde Estados Unidos. En: <http://www.economiahoy.mx/economia-eAm-mexico/noticias/8159246/02/17La-odisea-de-los-deportados-mexicanos-desde-Estados-Unidos.html>.
- KOPAN, T. (2017). ICE: Arrests still up, deportations still down. En: <http://www.cnn.com/2017/08/11/politics/trump-administration-deportations/index.html>.
- LÓPEZ VELÁZQUEZ, M. (2017). Atención educativa a migrantes mexicanos y colaboración con el estado de California. *Cumbre de Educación: Rela-*

- ción Bilateral México-California. Ciudad de México.* México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).
- LOZANO, S. y A. González. (2017). Equivalen remesas a programa social. *Reforma*. En: <http://www.reforma.com/aplicaciones/articulo/default.aspx?id=1037433&v=7&po=4>.
- MARTÍNEZ CABALLERO, G. (2017). *Síntesis 2017. Estadísticas Migratorias*. México, Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos, Unidad de Política Migratoria. gob.mx. En: http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/SEGOB/CEM/PDF/Estadisticas/Sintesis_Graficas/Sintesis_2017.pdf.
- MERTON, R., M. Fiske y P. Kendall. (1994). *The focused interview: a manual of problems and procedures*. Nueva York: Free Press.
- NAHMIA, L. (2017). De Blasio, flanked by city officials, threatens suit over Trump's sanctuary cities order. *Animal politico* En: <https://www.politico.com/states/new-york/city-hall/story/2017/01/de-blasio-response-sanctuary-cities-exec-order-109048>.
- OCDE. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school-and beyond*. París: OCDE.
- PEÑA NIETO, E. (2017). De vuelta a casa, bienvenido a la escuela. *El Universal*. En: <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/enrique-pena-nieto/nacion/2017/03/22/de-vuelta-casa-bienvenido-la-escuela>.
- PISA. (2012). *Untapped skills: realising the potential of immigrant students*. París: OCDE.
- POTOWSKI, K. (2013). Sociolinguistic dimensions of immigration to the United States. *Lengua y migración* 5(2):29-50.
- PRESTON, J. (2016). Immigrants aren't taking americans' jobs, new study finds. *The New York Times*. En: <https://www.nytimes.com/2016/09/22/us/immigrants-arent-taking-americans-jobs-new-study-finds.html>.
- SACCHETTI, M. (2017). Trump administration targets 'sanctuary' cities in latest wave of immigration arrests. *The Washington Post*. En: <https://www.washingtonpost.com/local/immigration/trump-administration-tar>

gets-sanctuary-cities-in-latest-wave-of-immigration-arrests/2017/09/28/9b5e7de2-a477-11e7-ade1-76d061d56efa_story.html?utm_term=.2ee7a3ed0f8e.

SÁINZ, G. (1974). *La princesa del palacio de hierro*. México: Ediciones Ermitaño.

SHOICHET, C.E. y T. Kopan. (2017). DACA, dreamers explained. En: <http://www.cnn.com/2017/09/04/politics/daca-dreamers-immigration-program/index.html>.

U.S. IMMIGRATION AND CUSTOMS ENFORCEMENT. (2017). FY 2016 ICE Immigration Removals. *U.S. Immigration and Customs Enforcement*. En: <https://www.ice.gov/removal-statistics/2016>.

VYGOTSKI, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

WESSLER, S.F. (2014). Call centers: returning to Mexico but sounding 'American'. *Al Jazeera*. En: <http://america.aljazeera.com/features/2014/3/mexico-s-call-centers.html>.

WOOD JACKSON, C., C. Schatschneider y L. Leacox. (2014). Longitudinal analysis of receptive vocabulary growth in young spanish english-speaking children from migrant families. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45:40-51.

LA EMERGENTE GENERACIÓN 1.5: ESTADOUNIDENSES CRECIENDO EN MÉXICO

RODRIGO AGUILAR ZEPEDA¹

LUCÍA CRISTINA ORTIZ DOMÍNGUEZ²

INTRODUCCIÓN

LA MIGRACIÓN DE RETORNO A MÉXICO, proveniente de Estados Unidos, se ha incrementado de forma considerable en los últimos 15 años. Su pico más alto se registró en el año 2010. La aproximación a la migración de retorno como una fase del proceso migratorio debe dejarse de ver de forma individual y trasladar la mirada al retorno colectivo. Esta forma de acercarse permite contemplar, dentro de un mismo análisis, a población que en sentido estricto no es retornada pero que forma parte de esta fase de la migración, ejemplo de ello es considerar a los hijos de los migrantes que nacieron en Estados Unidos y que acompañan a sus padres en la travesía de volver, voluntaria o forzosamente, a su país de origen. Por esta razón, este documento busca identificar y caracterizar, desde una estrategia cuantitativa, a la población estadounidense creciendo en México, la llamada generación 1.5, poniendo énfasis en el acceso a la educación. Las fuentes de información utilizadas serán el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, el Censo de Población y Vivienda 2010 y la Encuesta Intercensal 2015, todas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

1 Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población.

2 El Colegio de la Frontera Norte.

El tema de la migración de retorno adquirió un papel central en México debido al clima político antiinmigrante que se generó en Estados Unidos con la llegada de Donald Trump a la presidencia de ese país. A pesar de ello, no fue 2015, sino el año 2010 cuando la migración de retorno a México tuvo su punto más alto. En ese año se registraron un total de 824,414 migrantes de retorno en todo el país; en 2015 ese número alcanzó los 442,503 retornados.

Es decir, hubo una disminución de 46.3% en el periodo. Aún con esa disminución, el total de retornados de 2015 fue mayor que el nivel observado a principios de siglo.³ El alto nivel de migración de retorno registrado en la última década coincide con la crisis económica a nivel mundial (Alarcón *et al.*, 2009) y con acciones de política antiinmigrante en Estados Unidos que, entre 2006 y 2015, removi⁴ a 2,600,769 mexicanos de su territorio.

Es sobre ese contexto de migración de retorno procedente de Estados Unidos a México que en este documento se busca identificar y caracterizar sociodemográficamente, desde una estrategia cuantitativa, a la población estadounidense/mexicana creciendo en México, la llamada generación 1.5, poniendo énfasis en el acceso a la educación.

Es importante hacer la aclaración que esta población no es, en sentido estricto, retornada, sin embargo, hallazgos de investigaciones previas (Aguilar, 2014) detectan una estrecha relación entre la migración de retorno y la inmigración de la generación 1.5; es decir, no son migraciones individuales, más bien el retorno y la inmigración se entrelazan dando forma a una movilidad internacional de tipo familiar a México. Es por esta razón que se sitúa a la generación 1.5 de estadounidenses creciendo en México en un contexto familiar y de migración de retorno.

3 En el año 2000 el número total de migrantes retornados ascendió a 267,150 personas.

4 Las remociones son el movimiento obligatorio y confirmado de un extranjero inadmisibles o deportables fuera de los Estados Unidos, basado en una orden de remoción. Un extranjero que es removido tiene consecuencias administrativas o criminales colocadas en el reingreso posterior, debido al hecho de la remoción (USDHS, 2015).

La consecución del objetivo propuesto se logra a través de responder las siguientes preguntas: ¿cuántos son los inmigrantes de la generación 1.5 que habitaban en México en el periodo comprendido entre 2000 y 2015?, ¿qué cambios hubo en el periodo?, ¿en qué estados de México vivían?, ¿qué características sociodemográficas tenían?, ¿cuáles eran las características de sus hogares? Específicamente, ¿cómo era su acceso a la escuela? Dado que la escuela es un espacio de socialización interesa analizar la incorporación escolar de la generación 1.5, por lo tanto la población analizada perteneciente a esta generación estará en el rango de edad que va de los 6 a los 17 años. La incorporación escolar se verá en dos niveles del sistema educativo mexicano, el básico y el medio superior.

Esta contribución se divide en cuatro secciones, además de una introducción. En la primera se abordan las investigaciones previas en el tema de la generación 1.5. Una segunda parte donde se definen los conceptos y la metodología utilizada. Un tercer apartado de resultados contemplan las características sociodemográficas de la generación 1.5, las características de los hogares en los que habitan y la asistencia escolar como una aproximación al acceso al sistema educativo mexicano. Por último, una sección de discusión de los resultados obtenidos en esta investigación.

INVESTIGACIONES PREVIAS

La mayor parte de la investigación publicada sobre generación 1.5 de migrantes se ha hecho en Estados Unidos (Portes y Zhou, 1993; Portes, 1996; Portes y Rumbaut, 2001; Rumbaut, 2004; Portes, Fernández y Haller, 2006; Rumbaut, 2008; Portes, Fernández y Haller, 2009; Portes y Rivas, 2011). La idea central que se maneja es que los resultados del proceso de adaptación a la sociedad receptora son distintos. Estos se ven afectados por la edad de llegada (la edad en que se realiza la migración), por el país de nacimiento de los padres y por el contexto de recepción (familia, instituciones y políticas de los países receptores).

En México, es incipiente la investigación sobre la generación 1.5. Distintos autores, por ejemplo Zúñiga y Hamann (2009) introducen el concepto de alumnos transnacionales y analizan el desafío que estos alumnos representan para las escuelas de México y Estados Unidos; por su parte, Sierra y López (2013) abordan el proceso de los alumnos transnacionales que se educan en dos sistemas educativos y analizan los factores que impactan en la educación de los menores.

Martínez (2013), hace una propuesta de marco teórico para analizar las aspiraciones y el éxito educativo de los hijos de los migrantes mexicanos. Aguilar (2014) analiza, desde una mirada sociodemográfica, las diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno. Vargas y Camacho (2015) estudian las relaciones entre la migración reciente de niños de Estados Unidos a México, con la inasistencia escolar y el rezago en grados en el nivel básico de educación. En el ámbito familiar, y desde una mirada cualitativa, Medina y Menjívar (2015) analizan a las familias de estatus mixto⁵ que llegan a México provenientes de Estados Unidos y examinan cómo es que las escuelas reciben a los miembros, en edad escolar, de estas familias.

La investigación que aborda la inmigración de Estados Unidos a México es relativamente reciente, esto no implica que el fenómeno por sí mismo lo sea, lo novedoso es que quienes llevan a cabo la inmigración son, en gran parte, menores de edad. Por ello, el interés relaciona la migración, en sus facetas de retorno e inmigración, con la educación y, por ende, con el proceso de integración a la sociedad receptora.

En los estudios realizados hasta la fecha, resalta que no se haya puesto en evidencia que se trata de la generación 1.5 de estadounidenses viviendo en México, esto en parte podría deberse a que los menores, al ser hijos de padres nacidos en México, tienen derecho a la doble nacionalidad, por lo tanto no se estaría ante extranjeros viviendo en el país.

5 Familias con hijos nacidos en México y en Estados Unidos.

CONCEPTOS Y METODOLOGÍA

La primera generación de migrantes se compone de aquellos que realizaron la migración a un país distinto del que nacieron. La segunda generación de migrantes corresponde a aquellos que nacieron en el lugar al cual llegaron sus padres producto de la migración. Entre estas generaciones, y con el objetivo de diferenciar el momento de arribo y, por ende, el proceso de adaptación a un nuevo país, se encuentra la generación 1.5. En sentido estricto ellos forman parte de la primera generación, ya que nacieron en un país distinto del que viven. Sin embargo, Rumbaut (2004) establece que la edad de llegada a un nuevo país tiene efectos diferenciados en el proceso de adaptación; es decir, llegar recién nacido o a temprana edad impactará de forma distinta en el proceso de adaptación al nuevo entorno que en aquellos que llegan en edad adulta. Principalmente porque en edades tempranas se tiene acceso al sistema escolar de la sociedad receptora, cuestión que en un adulto se dificulta. De esta forma, la generación 1.5 se define a partir de la edad de llegada al nuevo país; la definición clásica menciona que son aquellos que su edad de llegada a un país distinto del que nacieron está entre 0 y 17 años.

En esta investigación se retoma el concepto clásico de generación 1.5, concibiendo que dicha generación la conforman todos aquellos que nacieron en Estados Unidos y que llegaron a vivir a México antes de los 18 años. Operacionalizar la definición resulta un reto metodológico debido a que la fuente de información utilizada no cuenta con la fecha de arribo, por lo tanto no se sabe con exactitud la edad de llegada a México.

Sin embargo, contar con el lugar de nacimiento, la edad y con la residencia de cinco años atrás (tres variables consideradas en censos y encuestas) hace posible estimar con certeza el monto de población generación 1.5 residiendo en México. ¿Cómo se hace esto? Lo primero es determinar quiénes nacieron en Estados Unidos. Posteriormente, se considera el tiempo de residencia en México, aquí hay dos posibles esce-

narios, que aquellos que nacieron en Estados Unidos tengan cinco años o más viviendo en México o bien que tengan cinco años o menos viviendo en México. Entre los primeros la edad para considerarlos como generación 1.5 va de los 0 a los 22 años.

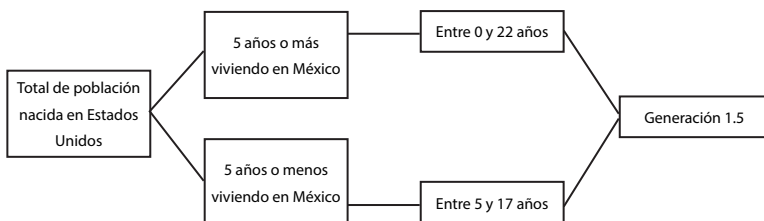
Podría parecer una contradicción si se toma en cuenta la definición clásica, considerar a alguien mayor de 17 años como generación 1.5, sin embargo, al llevar cinco años o más viviendo en México se tiene la certeza que aquellos que tienen 22 años llegaron a la edad de 17 años o antes. Un ejemplo es ilustrativo de lo que se describe: una persona nacida en Estados Unidos, con 22 años al momento del levantamiento del censo o encuesta, y que cinco años atrás vivía en México, es decir, a los 17 años, cumple con la condición de haber llegado a los 17 años (o antes) al país, por lo tanto será considerada como generación 1.5.

Por otro lado, entre quienes llevan cinco años o menos residiendo en México la edad para considerarlos como generación 1.5 va de los cinco a los 17 años. En este caso una persona de cuatro años (o menos) no pudo haber vivido en Estados Unidos cinco años atrás, porque no había nacido, o bien una persona de 22 años que vivía en Estados Unidos tenía 17 años cinco años atrás, sin embargo, al no saberse la fecha de llegada a México, esta persona pudo haber llegado a los 17 años (y ser considerado generación 1.5), a los 18 años, a los 19 años y así hasta los 21 años.

Por lo tanto, no se tiene la certeza de que pertenezca a la mencionada generación, y por ello, entre quienes arribaron recientemente a México solo se considerará hasta la edad de 17 años. La figura 1 ayuda a entender cómo se conforma la generación 1.5 y cómo no toda la población nacida en Estados Unidos forma parte de ella.

La complejidad de poder medir a la generación 1.5 no pasa por la definición teórica, sino porque la fuente de información no está diseñada para tal propósito, a pesar de ello la propuesta de operacionalización que se hace en este trabajo pretende estimar un mínimo de personas pertene-

FIGURA 1. Definición de la generación 1.5



Fuente: elaboración propia.

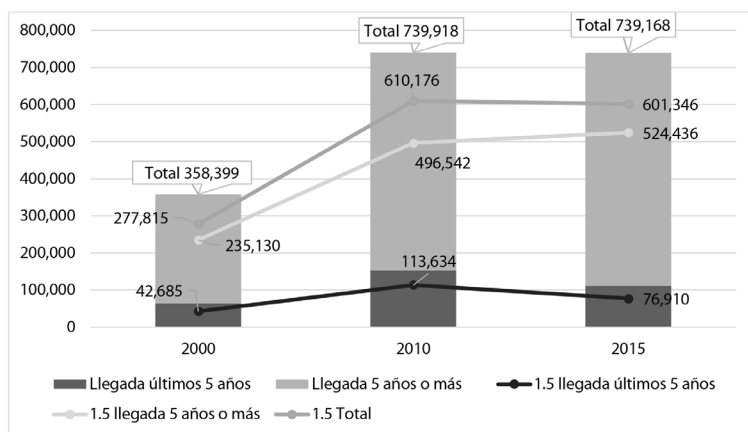
cientes a la generación 1.5 de estadounidenses viviendo en México y con ello poder perfilar sus características sociodemográficas, además de registrar cambios en el periodo (2000 a 2015) y posibles concentraciones geográficas. Conocer a esta población implica ahondar en las necesidades específicas que pueda tener una población que es oriunda de otro país y que está viviendo su infancia y juventud temprana en otro.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de las muestras de los censos de 2000 y 2010 y de la Encuesta Intercensal 2015. En la gráfica 1 se pueden observar las barras que representan a la población total nacida en Estados Unidos, distinguiéndose por su tiempo de residencia en México, las líneas representan a la población nacida en Estados Unidos que forma parte de la generación 1.5, señalándose también por su tiempo de residencia en México.

Vale la pena resaltar los cambios de la población representada en las barras. Entre el año 2000 y el año 2015 el total de la población nacida en Estados Unidos que vivía en México creció 106.2%, esto implica que pasó de 358,399 a 739,168 personas. El punto más alto se registró en el año 2010 con un total de 739,918 personas, poco más de medio millar de personas que lo registrado en 2015.

GRÁFICA 1. Población nacida en Estados Unidos y población perteneciente a la generación 1.5 residente en México, 2000, 2010 y 2015.



Fuente: elaboración propia con datos de las muestras del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, del Censo de Población y Vivienda 2010 y de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Es importante recordar que no todo aquel que nació en Estados Unidos es considerado parte de la generación 1.5, por esta razón la estimación de la generación es menor. En el año 2000, ésta representaba 77.5% del total de nacidos en Estados Unidos viviendo en México, 82.5% en 2010 y 81.4% en 2015; es decir, aproximadamente ocho de cada 10 inmigrantes nacidos en Estados Unidos llegaron a México antes de los 18 años.

Esto es un dato revelador, debido a que los migrantes arriban en edades donde la escuela es un mecanismo que forma parte del proceso de integración a los lugares de llegada. Cabría preguntarse ¿las instituciones educativas de los distintos niveles están preparadas para recibirlos y cubrir sus necesidades, de conformidad con su edad de llegada?

El análisis concreto de la estimación de la generación 1.5 arroja los siguientes resultados. Entre 2000 y 2015 la generación 1.5 creció 116.5%, al pasar de 277,815 a 601,346 personas. Es en 2010 donde se registra el mayor número de personas pertenecientes a esta generación: 610,176.

En cuanto al tiempo de llegada, los resultados indican que en 2015 el 87.2% de la población perteneciente a esta generación tenía cinco años o más viviendo en México (con excepción de la población de 0 a 4 años). Esto implica que 12.8% llegó a México entre 2010 y 2015.

De acuerdo con estos resultados, relacionados con el tiempo de arribo, la gran mayoría de la población de la generación 1.5 tendría que estar integrada a los lugares de llegada, esto si tomamos como referencia el hecho de que un mayor tiempo de exposición a la escuela y al contexto en los lugares de arribo, propicia que la integración se lleve a cabo.

Estos resultados dan respuesta a dos de las preguntas planteadas en la parte introductoria de este artículo, ¿cuántos son los inmigrantes de la generación 1.5? y ¿qué cambios ha habido del año 2000 al 2015? Para dar respuesta al resto de las preguntas planteadas conviene continuar con el siguiente apartado.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA GENERACIÓN 1.5

En este apartado se describen cuatro características de la generación 1.5. El sexo, la edad,⁶ en qué estado de la república mexicana viven y la asistencia escolar. Al contar con dos puntos en el tiempo (2000 y 2015) y una población dividida en dos, el análisis de los resultados permite visualizar, por una parte, cambios en el tiempo y, por la otra, diferencias al interior de la población.

De esta forma, los resultados obtenidos son los siguientes. En cuanto al sexo, por cada mujer generación 1.5 hay un hombre de la misma generación (sin importar el tiempo de llegada a México), esta relación uno a uno no cambia en el periodo.

6 El análisis de la edad se hará en el rango que va de los seis a los 17 años, independientemente del tiempo de residencia en México.

La estructura por edad deja ver una alta concentración de población en la niñez (seis a 11 años, que coincide con el nivel primaria), en especial entre aquellos que llegaron en los últimos cinco años a México. Incluso es la población de este rango de edad la única que crece entre 2000 y 2015, sin importar el tiempo que llevan residiendo en México.

La generación 1.5 de llegada reciente pasó de 72 a 79%, en tanto la generación 1.5, con más tiempo residiendo en México, pasó de 61 a 70% en el periodo; es decir, no solo son los niños el grupo más numeroso de la generación 1.5, también son los únicos que crecieron (de forma considerable) en el periodo analizado.

Este resultado es importante para las instituciones educativas de nivel básico, dado que el grueso de la generación 1.5, niños nacidos en Estados Unidos, vive en México y seguramente sus integrantes se encuentran estudiando en escuelas mexicanas. ¿Qué implica esto en términos de inserción escolar, de identidad y de aprendizaje en las aulas?

Por último, el porcentaje de población que pertenece a los grupos de edad restantes (12 a 14 años y 15 a 17 años) disminuyó en el periodo. Vale la pena mencionar que el grupo de edad de 12 a 14 años (nivel secundaria) es el segundo en importancia en términos porcentuales, y el grupo de 15 a 17 años (nivel medio superior) aglutina el menor porcentaje de población de la generación 1.5 en el rango de edad analizado.

La asistencia escolar es una variable fundamental para entender el acceso a la escuela que tiene la generación 1.5, los resultados de esta variable se presentan para la población de entre seis y 17 años. Vale la pena hacer notar que a medida que la edad aumenta la asistencia escolar disminuye (Aguilar, 2014; Vargas, 2015) y por lo tanto habrá diferencias en la asistencia escolar, dependiendo de la edad, en este caso los resultados no se presentan en forma desagregada dado que se busca contar con un panorama general de la generación 1.5.

De esta forma, la asistencia escolar de la generación 1.5 es elevada (mayor a 90%), incluso en 2015 se registró un aumento de este indicador respecto a lo observado en el año 2000.

CUADRO 1. Características sociodemográficas de la generación 1.5.

PORCENTAJES	2000		2015	
	1.5 llegada últimos 5 años	1.5 llegada 5 años o más	1.5 llegada últimos 5 años	1.5 llegada 5 años o más
	% mujeres	48.2	49.5	49.4
% 6 a 11 años	72.0	61.3	79.1	70.6
% 12 a 14 años	18.7	25.0	12.0	16.4
% 15 a 17 años	9.2	13.7	8.9	13.0
% asistencia escolar 6 a 17 años (sí)	90.0	93.1	93.9	95.5
% 10 primeros estados*	67.4	76.6	58.7	69.7

* En orden de recepción de migrantes generación 1.5 en 2015 los estados son: Baja California, Chihuahua, Jalisco, Tamaulipas, Michoacán, Sonora, Guanajuato, Estado de México, Puebla y Coahuila.

Fuente: elaboración propia con base en las muestras del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, del Censo de Población y Vivienda 2010 y de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Al interior de la generación 1.5 la diferencia está a favor de aquellos que tienen más tiempo residiendo en México, por ejemplo, en 2015, 95.5% de los que llevan más tiempo en México asistía a la escuela, solo 93.9% de los que llevan menos tiempo en México lo hacían.

Si bien la diferencia es pequeña, el hecho de tener más tiempo de residencia impacta de forma positiva en la asistencia escolar, esto podría asociarse a la estabilidad y conocimiento que se tiene del entorno en el cual se vive, aspectos que aquellos que llegaron recientemente a México no tienen.

Respecto a los lugares de arribo de la generación 1.5, solo en 10 estados se concentra más de la mitad de esta población. Por orden de importancia son: Baja California, Chihuahua, Jalisco, Tamaulipas, Michoacán, Sonora, Guanajuato, Estado de México, Puebla y Coahuila.

La mitad de los estados de esta lista hacen frontera con Estados Unidos (Baja California, Chihuahua, Tamaulipas, Sonora y Coahuila), tres han tenido relación histórica con la migración desde y hacia Estados Unidos (Jalisco, Michoacán y Guanajuato) y dos estados podrían catalogarse como espacios de migración emergente desde y hacia Estados Unidos (Estado de México y Puebla).

Esta distribución espacial deja ver que la inmigración de la generación 1.5 se dirige a distintas regiones del país, incluso los resultados muestran una disminución del porcentaje en los 10 estados, entre 2000 y 2015 (pasó de 67.4 a 58.7% entre aquellos con menos tiempo de residencia en México y de 76.6 a 69.7% entre aquellos con más tiempo), lo que indica que otros estados están captando mayor número de inmigrantes generación 1.5 y, por lo tanto, podemos decir que este tipo de migración se dispersó en el periodo.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS HOGARES EN LOS QUE VIVE LA GENERACIÓN 1.5

En este apartado se describen dos características de los hogares en los que habitan los integrantes de la generación 1.5, estas son la presencia de personas retornadas y el número de miembros en el hogar. El primer indicador nos brinda un panorama para establecer la relación entre la migración de retorno y la inmigración de la generación 1.5, esto implica que son procesos que van de la mano y entre sus características está el ser colectiva, no individual.

El segundo indicador nos permite aproximarnos al tamaño de los hogares a los que llegan los integrantes de la generación 1.5. Antes de presentar los resultados vale la pena responder a la pregunta ¿cuántos hogares están involucrados en la recepción de la generación 1.5?⁷ En el

7 Es importante señalar que en este apartado el análisis se hace a nivel de hogares, no a nivel de individuos, por lo tanto las cifras del cuadro 1 y del cuadro 2 no coincidirán.

año 2000 el total de hogares con al menos un miembro de la generación 1.5 ascendía a 192,767,⁸ en 2015 este número alcanzó los 398,335 hogares,⁹ es decir, en 15 años se incrementó un 106.6% el número de hogares con presencia de miembros de la generación 1.5.

Una vez que se ha estimado el total de hogares involucrados en la recepción de integrantes de la generación 1.5, conviene hacer una acotación respecto a la categorización de dichos hogares. Dado que es posible que en un mismo hogar haya presencia de integrantes de llegada reciente e integrantes con más tiempo residiendo en México, se decidió establecer una categoría más, la de los hogares mixtos. Las otras dos categorías representan a los hogares que tienen solo integrantes de la generación 1.5 llegados recientemente y hogares con solo integrantes con más tiempo de residencia en México.

En el cuadro 2 se aprecia que la gran mayoría de los hogares cuenta con miembros de la generación 1.5 que llevan más de cinco años residiendo en México (84% en 2000 y 87% en 2015). Esto tiene sentido debido a que en esa categoría se acumulan los migrantes que llegaron a México en periodos previos y que no han vuelto a emigrar (o retornar a Estados Unidos). Los hogares con miembros de la generación llegados recientemente representan 10 y 9% en 2000 y 2015, respectivamente.

Por su parte, los hogares mixtos representan el menor porcentaje, 6% en 2000 y 3.7% en 2015. Es en este tipo de hogares donde confluyen trayectorias migratorias distintas de los miembros de la generación 1.5; es decir, en un hogar puede haber menores de edad que nacieron en Estados Unidos y que llevan cinco años o más residiendo en México y a la par haber menores recién llegados.

8 El total de miembros de la generación 1.5 era de 277,815; el total de miembros en los hogares era de 977,162 personas.

9 El total de miembros de la generación 1.5 era de 601,346; el total de miembros en los hogares era de 1,876,629 personas.

CUADRO 2. Características de los hogares con presencia de integrantes de la generación 1.5.

	2000			2015		
	HOGARES CON INMIGRANTES 1.5 LLEGADA EN 5 AÑOS	HOGARES CON INMIGRANTES 1.5 LLEGADA 5 AÑOS O MÁS	HOGARES MIXTOS	HOGARES CON INMIGRANTES 1.5 LLEGADA EN 5 AÑOS	HOGARES CON INMIGRANTES 1.5 LLEGADA 5 AÑOS O MÁS	HOGARES MIXTOS
Total	19 245	161 933	11 589	35 685	347 977	14 673
%	10.0	84.0	6.0	9.0	87.4	3.7
Promedio de personas en el hogar	5.0	5.0	5.6	4.6	4.7	5.5
Promedio de personas retornadas en el hogar	2.1	1.7	1.9	1.9	1.3	1.7
% de hogares con retornados	66.8	12.4	76.5	77.3	5.2	70.1

Fuente: elaboración propia con base en las muestras del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, del Censo de Población y Vivienda 2010 y de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Entonces, la cuestión es preguntarse: ¿cómo se vive la migración al interior del hogar?, ¿por qué el tiempo de la migración es tan variado?, ¿cómo repercute esta conformación del hogar en el proceso de integración a la sociedad receptora, es más sencillo o más complicado?

La respuesta a este tipo de cuestionamientos permite entender cómo se reconfiguran los hogares producto de la migración internacional y también cómo se lleva a cabo el proceso de integración. Si hay alguien en el hogar que ya recorrió el camino, ¿será más sencillo para aquél que está a punto de recorrerlo?

El promedio de personas en el hogar permite aproximarse al entorno al cual llegan los miembros de la generación 1.5. Sobresale el hecho de que los hogares mixtos son los de mayor tamaño; entre los otros dos tipos de hogar no hay diferencias en el tamaño promedio. Los promedios de tamaño de hogar en todos los casos disminuyeron entre 2000 y 2015. Este indicador es importante porque está relacionado con los recursos disponibles en el hogar, que a su vez se relaciona con el acceso a continuar estudiando.

Los dos indicadores restantes se relacionan con la migración de retorno. En este documento se ha argumentado que la inmigración de la generación 1.5 no es una migración de corte individual, más bien forma parte de la migración de retorno que llevan a cabo otros miembros de sus mismos hogares; es decir, la generación 1.5 acompaña el regreso a casa.

Los resultados del cuadro 2 refuerzan esta idea. El primer resultado es que, en promedio, hay más de un retornado en los hogares donde habita la generación 1.5, esto sin importar si el hogar es mixto o de los otros dos tipos. La presencia de población retornada es más fuerte en los hogares con integrantes de la generación 1.5 recién llegados a México, es decir, en esos hogares, en los últimos cinco años previos al levantamiento censal (o encuesta), al menos dos personas (el retornado y el 1.5) realizaron como mínimo un movimiento migratorio.

Le siguen los hogares mixtos en cuanto a intensidad de la presencia y, por último, se encuentran los hogares con miembros de la generación

1.5 con cinco años o más en México. El segundo resultado es la proporción de hogares con presencia de migrantes de retorno; para 2015, en 77.3 y en 70.1% de los hogares con generación 1.5 y mixtos, respectivamente, hay al menos una persona retornada.

Este resultado aporta elementos empíricos suficientes para decir que la migración de la generación, al menos la que tiene menos tiempo en México, forma parte de la migración de retorno; es decir, son procesos estrechamente relacionados que tienen que ser analizados de forma conjunta para comprender la fotografía completa y no solo una parte de ella. En cuanto a los hogares con integrantes de la generación 1.5 que llevan más tiempo en México, el porcentaje que tiene migrantes de retorno es de 5.2% en 2015. La hipótesis en este caso es que la inmigración y el retorno se llevaron a cabo de forma similar a lo observado en los otros dos tipos de hogares, solo que, dada la temporalidad para medir el retorno, no es posible detectarlo y por ende parecería que en este tipo de hogares ambos procesos no van de la mano.

Una vez presentadas las características individuales y las de los hogares, conviene profundizar en la asistencia escolar como una aproximación al proceso de inserción escolar de la generación 1.5.

LA ASISTENCIA ESCOLAR: UNA APROXIMACIÓN A LA INTEGRACIÓN DE LA GENERACIÓN 1.5

La inserción escolar, medida a través de la asistencia escolar, es un elemento que permite aproximarse a la forma en que la migración afecta la continuidad escolar. Teóricamente los movimientos migratorios tienen efectos en la vida cotidiana de quien los vive, en este caso los miembros de la generación 1.5. Indagar en la asistencia escolar permite establecer cómo esa continuidad escolar se ve interrumpida. En el cuadro 3 se presentan los resultados sobre el porcentaje de asistencia a la escuela de acuerdo con el tiempo de llegada a México y, sobre todo, por grupos de edad. Esto permite diferenciar cómo la asistencia escolar disminuye

con la edad, proceso que no es exclusivo de la población migrante, y con ello focalizar los niveles educativos en los que hay que fijar la atención.

Tres resultados destacan en el cuadro 3. El primero es que al aumentar la edad, sin importar el tiempo que se tiene residiendo en México, la asistencia escolar disminuye. Esto está relacionado con una cuestión estructural (a nivel nacional se da ese fenómeno) más que con una cuestión relacionada directamente con la migración. El segundo resultado es que la asistencia escolar es más común entre la generación 1.5 con mayor tiempo de residencia en México.

CUADRO 3. Porcentaje de asistencia escolar de la generación 1.5, según grupos de edad.

EDAD	2000		2015	
	1.5 Llegada	1.5 Llegada	1.5 Llegada	1.5 Llegada
	últimos 5 años	5 años o más	últimos 5 años	5 años o más
6 a 11 años	94.8	97.8	97.1	98.4
12 a 14 años	85.6	90.7	92.0	96.5
15 a 17 años	54.1	70.4	72.5	80.6
18 a 22 años		37.5		46.7

Fuente: elaboración propia con base en las muestras del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, del Censo de Población y Vivienda 2010 y de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI.

Este resultado tiene sentido debido a que un mayor tiempo de residencia en el país permite tener un mejor conocimiento del contexto y, por ende, saber cómo funciona la inserción en las instituciones educativas mexicanas; es decir, mayor tiempo de residencia hace que las barreras a la inserción escolar (institucionales, contextuales, culturales) se vayan diluyendo, cuestión que no es tan clara entre la población con menos tiempo residiendo en México, quienes tienen que enfrentar las barreras mencionadas para poder continuar sus estudios.

El tercer resultado es que entre 2000 y 2015 la asistencia escolar aumentó en cada uno de los grupos de edad de ambas poblaciones. Este resultado, al igual que el primero, está relacionado con la ampliación de la cobertura y el acceso a la educación para la población menor de edad; es decir, una cuestión estructural que afecta a menores sean migrantes o no. Por ejemplo, en este periodo se modificó la Constitución para incluir a la educación media superior como obligatoria (reforma constitucional del 9 de febrero del 2012), condición que solo tenía la educación básica.¹⁰ Aunado a la modificación constitucional, la planta docente creció, entre el ciclo 2000-2001 al ciclo 2014-2015, 36.2% en el nivel secundaria y 65.6% en el nivel medio superior.¹¹

Las escuelas/planteles también registraron un crecimiento en el mismo periodo, en el nivel secundaria crecieron 32.1% y en el nivel medio superior 36.6%. El aumento en la asistencia escolar se explica por la modificación constitucional, por la ampliación de la planta docente y por el crecimiento de los planteles escolares; es decir, una mayor oferta educativa, en especial en el nivel medio superior.

En específico, es en las edades de 15 a 17 años en donde aumenta de manera notable el porcentaje de asistencia escolar en el periodo analizado. Es importante notar que estas edades están estrechamente relacionadas con el nivel medio superior, por lo tanto puede suponerse que es ahí donde se registró el mayor aumento.

Entre los migrantes llegados en los últimos cinco años la asistencia escolar creció 18.4 puntos porcentuales (54.1 a 72.5%) y entre los de mayor tiempo de estancia en México creció 10.2 puntos porcentuales (70.4 a 80.6%). En los grupos de edad de 6 a 11 años y de 12 a 14 años (correspondientes a primaria y secundaria, respectivamente) el porcentaje de asistencia escolar también registró un aumento, aunque de menor magnitud que el observado entre la población de 15 a 17 años.

10 Primer párrafo del artículo 3º constitucional.

11 Nivel secundaria pasó de 28,353 a 38,604 docentes; nivel medio superior pasó de 9,761 a 16,162 docentes (INEE, 2016).

La menor magnitud en el aumento es producto de que en el año 2000 la asistencia escolar ya estaba o muy cercana o ya superaba 90%, esto da un menor margen para crecer en los años subsecuentes.

Un resultado más que solo se observa en la población de la generación 1.5, con mayor tiempo de residencia en México, es el del grupo de edad que va de los 18 a los 22 años, quienes estarían en edad de estar cursando algún grado de educación superior. El porcentaje de quienes en esas edades asisten a la escuela pasó de 37.5 a 46.7%, un aumento de 9.2 puntos porcentuales.

Este incremento es notable en función de que los miembros de esta generación eligen continuar en México sus estudios profesionales, aun teniendo la nacionalidad estadounidense. Esto es entendible en la medida que llevan más de cinco años viviendo y estudiando en México por lo que gran parte de su formación ha sido fuera de su país de origen, ya que ingresar a una universidad en Estados Unidos podría representar un reto mayúsculo, dado que el contexto que conocen y en el cual se educaron es distinto.

Un estudio comparativo (Aguilar, s/f) de corte cualitativo de la generación 1.5, indica que en edades tempranas los menores tienen la expectativa de regresar a su país de nacimiento, sin embargo, el aumento en la asistencia escolar en una edad que corresponde a la educación superior representa una contradicción respecto de la expectativa de regresar a Estados Unidos, porque deviene la disyuntiva ¿a qué regresar si el contexto es desconocido?

ARGUMENTACIÓN CRÍTICA

Los resultados de los apartados anteriores muestran los niveles de análisis en los cuales se puede desarrollar investigación relacionada con la generación 1.5 de estadounidenses viviendo en México desde una perspectiva sociodemográfica. De esta forma, se puede establecer cuántos inmigrantes pertenecen a la generación 1.5 de estadounidenses viviendo en México

y cuántos hogares están involucrados en su recepción. Estas dos aportaciones son fundamentales para dimensionar la magnitud del fenómeno.

Un primer resultado a destacar es el crecimiento de más de 100% de la generación 1.5 entre 2000 y 2015, este aumento se inserta en un contexto cambiante que ha transitado por una serie de etapas que desembocaron en el aumento de la inmigración y del retorno a México, ambos procesos estrechamente ligados. Entre 2000 y 2006 predominó la emigración de mexicanos a Estados Unidos, de esto dan cuenta Galindo y Ramos (2009, en Leite, Angoa y Rodríguez, 2009): “estimaciones recientes del Consejo Nacional de Población (Conapo) señalan que la cifra (de emigrantes) ascendió a alrededor de 460 mil personas (documentadas e indocumentadas) en el periodo 2000-2006” (p. 107).

Producto de la crisis financiera mundial y de la aplicación de una política antiinmigrante, por parte de la administración de Barack Obama se impulsó la migración de retorno a México, fuera ésta forzada o voluntaria. En esta etapa se registró el mayor crecimiento de retornados y de inmigrantes de la generación 1.5. Para 2015, el retorno y la inmigración disminuyeron, aunque nunca llegaron al punto de partida del año 2000.

El hecho contundente es que la generación 1.5, con cinco años o más residiendo en México, ha sido la única población que ha mantenido su crecimiento entre 2000 y 2015, esto implica que una vez que llegan a México la reemigración a Estados Unidos no se lleva a cabo. Esto se traduce en que los miembros de la generación 1.5 se insertan en las escuelas mexicanas de forma definitiva (más que temporal), por lo tanto, vale la pena poner a discusión ¿cómo es que enfrentan las barreras institucionales y culturales los miembros de la generación 1.5?, ¿las instituciones educativas en México facilitan la incorporación e integración de los miembros de esta generación?, ¿cómo es el tránsito entre niveles en el sistema educativo mexicano?

Una pregunta más simple: ¿en las escuela se tienen identificados quiénes son miembros de la generación 1.5?, ¿se sabe cuáles son sus necesidades específicas? y, pensando en el futuro, ¿regresarán a su país

de nacimiento?, ¿cómo los preparará México para ello?, ¿cómo será su proceso de (re)integración en su país natal?

El incremento de la presencia de la generación 1.5 de estadounidenses en México vuelve a este fenómeno de interés nacional; es decir, están a lo largo y ancho del país. Sin embargo, es evidente, según los resultados obtenidos en esta investigación, que los estados fronterizos con Estados Unidos tienen una concentración importante de la población analizada.

Por ende, las acciones puntuales en materia educativa, administrativa, de identidad, entre otras, tendrán mayor repercusión en estos estados. Un ejemplo que puede servir como modelo a seguir es el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) en Baja California. A través de este programa se identifica y apoya a los menores nacidos en otro país que están insertos (o buscan insertarse) en el sistema educativo estatal. La orientación ofrecida a los menores y a sus padres permite que el proceso de inserción tenga menos trabas.

Una aportación más de este trabajo es el análisis a nivel de hogares. Más allá de establecer la magnitud del fenómeno, cuestión importante pero no suficiente, esta propuesta de análisis permite aproximarse a la constitución de los hogares desde una perspectiva general, y con ello establecer si los hogares sólo tienen miembros recién llegados a México de la generación 1.5, si sólo tienen miembros de mayor tiempo de estancia o si hay hogares mixtos, con miembros de la misma generación pero con distinto tiempo de estancia en México.

Además, se puede relacionar de manera empírica el proceso de la migración de retorno con el proceso de inmigración de la generación, entonces, será posible tener elementos para afirmar que son procesos con una estrecha relación. Esto, en términos de política pública y de programas de apoyo a retornados, es fundamental dado que se tiene que contemplar el apoyo al retorno, pero también al inmigrante.

Por último, indagar en la asistencia escolar permitió ubicar en qué segmento de población se concentra la no asistencia escolar, para que la

autoridad educativa tenga elementos que le permitan llevar a cabo acciones específicas que incentiven la continuidad escolar.

Ahora bien, los resultados de asistencia escolar obtenidos para el grupo de edad de 15 a 17 años pueden deberse a una cuestión estructural o bien a un asunto de barreras administrativas para los miembros de la generación 1.5. En ese rango de edad solo 41.3 de los miembros de la generación 1.5, con cinco años o menos cuenta con acta de nacimiento o están registrados en el país, entre los miembros de la generación con más tiempo, 56.1% cuenta con acta de nacimiento o están registrados en el país; es decir, un porcentaje cercano a la mitad no cuenta con acta de nacimiento mexicana, lo que podría estar causando la inasistencia escolar producto de la falta de un documento oficial de identidad.

La generación 1.5 de estadounidenses está creciendo y estudiando en México. Los resultados indican que la población con mayor tiempo de estancia en México es la única que crece y por ende podría sugerirse que la migración de retorno a Estados Unidos no se está llevando a cabo. El hecho que continúen en México implica que existe un proceso de integración a la sociedad, el cual debe ir acompañado del acceso a la educación, a la salud y por supuesto a la valoración y generación de identidad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, R. (2014). 'Nos regresamos pa'tras'. Diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno. Tesis de Doctorado en Estudios de Población, México: Centro de Estudios Demográficos, Ambientales y Urbanos, El Colegio de México.
- ALARCÓN, R., R. Cruz, A. Díaz-Bautista, G. González-König, A. Izquierdo, G. Yrizar y R. Zenteno. (2009). "La crisis financiera en Estados Unidos y su impacto en la migración mexicana", *Migraciones Internacionales*, 5(1):193-210.

- DIARIO OFICIAL. (2012). “8va reforma al artículo 3ro Constitucional”, *Diario Oficial*, primera sección, pp. 1-2.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE.
- INEGI. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. México: INEGI.
- . (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.
- . (2000). *Censo General de Población y Vivienda 2000*. México: INEGI.
- LEITE, P., M.A. Angoa y M. Rodríguez. (2009). “Emigración mexicana a Estados Unidos: balance de las últimas décadas”. *La situación demográfica de México 2009*. México: Consejo Nacional de Población, pp. 103-123.
- MARTÍNEZ, E. (2013). “Los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos de Norteamérica y sus aspiraciones educativas: Una nueva propuesta teórica”. *Pueblos y frontera digital*, 8(15):8-49.
- MEDINA, D. y C. Mejívar. (2015). “The context of return migration: challenges of mixed-status families in Mexico’s school”. *Ethnic and Racial Studies*, 38(12):2123-2139.
- PORTES, A. (Ed.). (1996). *The new second generation*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- PORTES, A., P. Fernández y W. Haller. (2009). “The adaptation of the immigrant second generation in america: a theoretical overview and recent evidence”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7):1077-1104.
- . (2006). “La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta”. *Migraciones*, 19:7-58.
- PORTES, A. y A. Rivas. (2011). “The adaptation of migrant children”. *The Future of Children*, 21(1):219-246.
- PORTES, A. y M. Zhou. (1993). “The new second generation: segmented assimilation and its variants”. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1):74-96.

- RUMBAUT, R. (2008). "Emigration and schooling among second-generation mexican-american children". *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, pp. 196-236.
- . (2004). "Ages, life stages, and generational cohorts: decomposing the immigrant first and second generations in the United States". *International Migration Review*, 38(3):1160-1205.
- SIERRA, S. y Y. López. (2013). "Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos". *Revista sobre la infancia y adolescencia*, 4:28-54.
- UNITED STATES DEPARTMENT OF HOMELAND SECURITY. (2016). *2015 Yearbook of immigration statistics*. Washington: Department of Homeland Security, Office of Immigration Statistics.
- VARGAS, E. y E. Camacho. (2015). "¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México". *Norteamérica*, 2:157-186.
- ZÚÑIGA, V. y E.T. Hamann. (2008). "Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México-Estados Unidos como fenómeno escolar". *Estudios Sociológicos*, xxvi(76):65-85.

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS: NIÑOS MIGRANTES EN TLAXCALA

JOSÉ DIONICIO VÁZQUEZ VÁZQUEZ¹

INTRODUCCIÓN

Gracias por enseñarme a valorar lo que hay en nuestro entorno y [...] que lo máspreciado que tenemos en la vida es [la posibilidad de] moldear a seres maravillosos [que son los niños y niñas migrantes] sin importar su religión, estatus social [o si provienen] de otro país.

ALEJANDRA CORONA PÉREZ

EL PRESENTE TRABAJO EXPONE –pese a las cargas excesivas de trabajo que tienen los y las docentes de educación básica–, alternativas prácticas desarrolladas por los docentes, al atender a niños migrantes provenientes de los Estados Unidos que tienen algún grado escolar y que retornaron a Tlaxcala con sus familias para seguir con sus estudios.

El objetivo es dar a conocer la importancia de la casuística referida a las formas didácticas sobre cómo resolvieron, o siguen resolviendo, los docentes, las necesidades de aprendizaje de esos niños retornados y reinsertados en el sistema educativo tlaxcalteca.

Los hallazgos permiten afirmar que la sensibilidad de los actores involucrados en el proceso de reinserción educativa generó alternativas de atención, no sólo para los niños y niñas migrantes, sino en el interés por dar seguimiento a los niños no migrantes con prácticas

1 Profesor-investigador, El Colegio de Tlaxcala, A.C., correo: dionvaz@coltlax.edu.mx.

educativas incluyentes. Por lo anterior, se considera necesario sumarse a las medidas que posibiliten el ejercicio pleno a que tienen derecho los niños migrantes y los actores relacionados con ellos.

El primer apartado de este capítulo hace alusión a los efectos que produce la migración en los alumnos con algún grado escolar, en el marco del transnacionalismo, ya sea en los desplazamientos de México a Estados Unidos y viceversa (reemigración). En el segundo apartado se señalan los antecedentes y los esfuerzos que estuvieron detrás del proceso de sensibilización de los docentes, quienes tomaron diplomados y talleres que culminaron en la elaboración de ensayos, producto de su actividad práctica, en donde se muestran los retos que significaron lograr la atención de los nuevos actores, “descubiertos” en el año 2009. También se integra información testimonial de los y las docentes que han atendido a niños y niñas migrantes, presentando alternativas prácticas antes los retos pedagógicos en su vida escolar. Finalmente, de forma breve se comenta la pertinencia teórica y empírica del enfoque del transnacionalismo, en el contexto del retorno y de la atención de niños y niñas migrantes en Tlaxcala.

EL TRANSNACIONALISMO: DE LO GLOBAL A LO LOCAL

El transnacionalismo es el marco general que pone énfasis en las interacciones de la migración internacional y los vínculos que existen entre lo global y lo local, coexistiendo la circulación de mercancías, referentes simbólicos o de personas. En este contexto se manifiesta la migración de retorno de los niños, junto a sus padres de familia, que deben regresar al país de origen por múltiples razones socioeconómicas, políticas y culturales.

Como efecto de ello, los niños en edad escolar deben continuar sus estudios en el lugar de origen, provocando en su reinserción escolar experiencias de un “aquí” y un “allá”, refiriendo un doble marco de referencia escolar (aunque no sólo de ella) y una comparación de situaciones de “origen” con situaciones de “destino”. Se encuentra así una

construcción de la “bifocalidad de ritmos y rutina de la vida cotidiana”; los relatos en la interrelación de “hogar” y de “contextos extranjeros”, hacen alusión por parte del migrante de una tensión entre el hogar (parte socio-religiosa-cultural-local) y el contexto extranjero (noción de abundancia y riqueza). En síntesis, se construye una “doble conciencia”, de los que van y regresan (Vertovec, 2006:158-161).

Para reforzar la noción de alumno transnacional (AT), se cita a Zúñiga y Hamann (2007) que lo define como aquel niño o niña que participa de la migración de sus familiares (generalmente de sus padres); que cruzan fronteras hacia otro país, y en ese proceso es inscrito en las escuelas de destino. Son hijos de trabajadores motivados y obligados a migrar por múltiples factores, como aquellos subjetivos que contienen la añoranza de regresar a sus lugares de origen o extrañar a sus familiares, entre otros aspectos; mientras que los factores objetivos pueden ser la pérdida del trabajo o los problemas con las autoridades migratorias.

Los niños estudian en dos sistemas diferentes y tienen procesos de socialización que internalizan como sus mundos, y con lo cual entran a menudo en conflicto a través de símbolos que rivalizan y van desde los agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes. Finalmente, el transnacionalismo de los alumnos se ubica en un contexto que no se origina desde los grandes corporativos o de los grandes capitales, sino ese que se genera desde abajo, desde la estrategia familiar, que busca, fundamentalmente, disminuir su vulnerabilidad económica mediante la migración Zúñiga y Hamann (2007).

En el caso tlaxcalteca, los padres de familia, a su regreso (con una escolaridad promedio de nueve años), perciben que sus hijos tuvieron en el otro país una mejor educación, contando con mejor tecnología y que al llegar a México tienen problemas con las materias de español, matemáticas e historia, existiendo casos de discriminación por parte de los docentes y sus nuevos compañeros. La característica del regreso se asume, en el año 2014, debida a factores no económicos; es decir, a causas familiares, personales y sentimentales (Vázquez *et al.*, 2014).

Paralelamente, se reconoce que hay dificultades para documentar la migración de menores en los contextos de la reunificación familiar, como migrantes en tránsito o laborales, y a nivel educativo sobre investigaciones donde se planteen herramientas pedagógicas desarrolladas por docentes para atender a alumnos transnacionales; las herramientas son escasas o incipientes dada la dificultad para documentar el regreso de las familias y menores migrantes, que independientemente de las causas de su regreso deben reinsertarse en un sistema diferente del cual provienen.

Los trabajos que existen respecto a la noción de reemigración podrían complementar o modificar la noción de alumno transnacional, según el avance que muestre la evidencia empírica respecto al tema. Lara y Vázquez (2017) señalan la posibilidad de que niños nacidos en los Estados Unidos, residentes en México, deseen regresar a los Estados Unidos, aunque en el contexto actual quienes cuentan con mayores posibilidades de hacerlo son los niños con documentos o con doble nacionalidad, quienes tienen mayores oportunidades para regresar a estudiar o trabajar. En la casuística que se presenta en este trabajo hay algunos elementos que dan cuenta de ello, así sea de forma incipiente. Se aclara que aún cuando el concepto de alumno transnacional no abarca al trabajo del docente de educación básica que atiende a aquél, sí es un actor que debe dar cuenta (incluso de forma inconsciente) de ese capital cultural heredado y acumulado para enfrentar los retos que se le presentan a diario, además de la atención que debe brindar a los niños y niñas que regresan con desajustes socioemocionales, y que van a insertarse en un contexto relativamente ajeno.

ANTECEDENTES DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

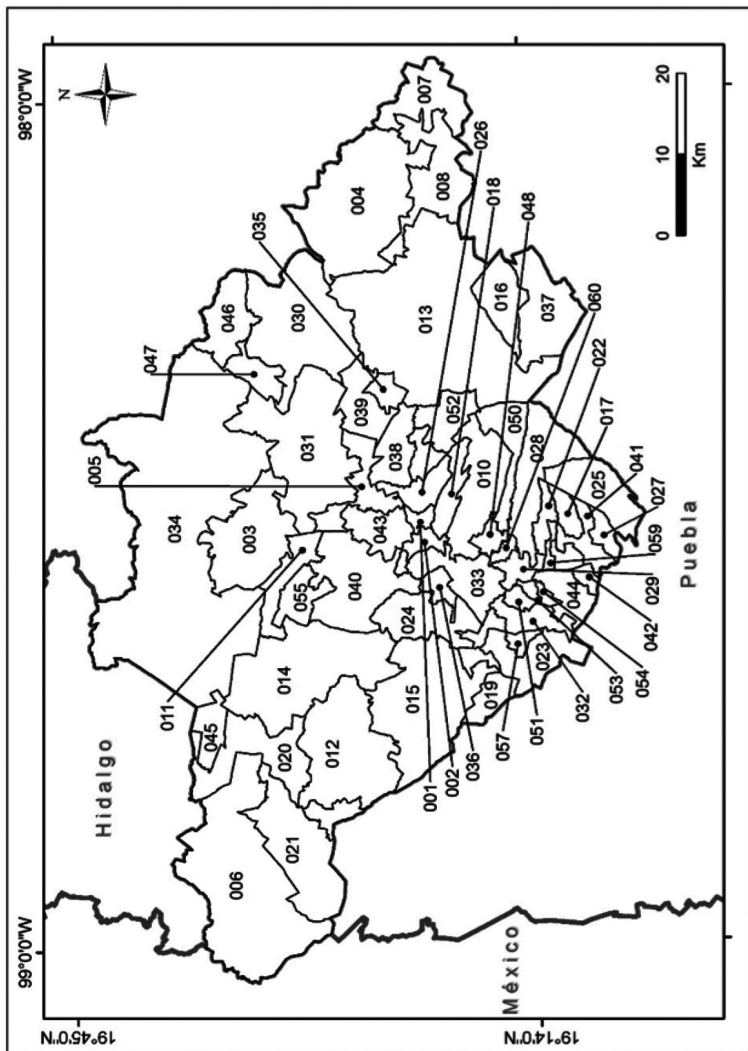
Para el caso de Tlaxcala, algunas investigaciones locales reportan municipios donde se han ubicado niños que regresan de los Estados Unidos a Tlaxcala en los años 2009 (SEP, 2009) y 2014 (Vázquez *et al.*, 2014; SEP-Conacyt, 2014).

En orden de importancia, se detectaron para el año 2009, 132 niños del nivel preescolar, quienes regresaron con sus padres a Zacatelco, Tlaxcala, Chiautempan y Papalotla (véase mapa y Anexo de claves de los municipios). De nivel primaria llegaron 39 niños a escuelas de Xaloztoc, Calpulalpan, Ixtacuixtla y Tetlanhocan, entre otros lugares. Para el año 2014, de nivel preescolar se detectaron 75 niños, ubicados en Atlangatepec, Hueyotlipan, Zacatelco, Xicohtzinco y San Pablo del Monte. De nivel primaria se detectaron 72 reinscritos en Ixtacuixtla, Tlaxcala, Hueyotlipan, Xicohtzinco, Yauquemehcan, Zacatelco, Papalotla, San Francisco Tetlanhocan, San Juan Huactzinco, San Pablo Apetatitlán, San Pedro Tlalcuapan, Santa Ana Chiautempan, Santa Cruz Quilehla y San Luis Teolocholco. De nivel secundaria solo se reportaron cinco niños retornado a Chiautempan, Yauquemehcan, Zacatelco y Apizaco (Vázquez, 2014).

En total se detectaron 323 niños², entre 2009 y 2014, quienes regresaron con sus familias y se reinsertaron en la educación escolar al estado de Tlaxcala. Al menos ese es el número, atendiendo los registros del sistema escolar, queda pendiente profundizar en el trabajo de campo para localizar a los que no se registran aún, ya sea por cambios en directivos, de personal e incluso de la forma de levantar la información, lo que hace pensar en la necesidad de una unidad de seguimiento donde se concentre la información en un registro informático, con una plataforma que permita a los docentes alimentar a tal sistema desde el momento de la inscripción del niño o niña a la escuela.

Lamentablemente, la burocracia y los cambios, tanto de programas como de personas que son responsables de llevar el seguimiento de esa información, no permiten que exista un documento que concentre el número de alumnos retornados existentes, y cada uno de ellos construye parcelas o islas de información impidiendo la fluidez y concentración de la misma por una sola oficina o departamento.

2 La cifra se incrementa un poco más con los que hallaron los docentes en el trabajo de campo, como parte de los objetivos de los diplomados realizados.



División municipal del estado de Tlaxcala

001	Amaxac de Guerrero	031	Tetla de la Solidaridad
002	Apetatitlán de Antonio Carvajal	032	Tetlatlahuca
003	Atlangatepec	033	Tlaxcala
004	Altzayanca	034	Tlaxco
005	Apizaco	035	Tocatlán
006	Calpulalpan	036	Totolac
007	El Carmen Tequexquiltla	037	Zitlaltépec de Trinidad Sánchez Santos
008	Cuapixtla	038	Tzompantepec
009	Cuaxomulco	039	Xaloztoc
010	Chiautempan	040	Xaltocan
011	Muñoz de Domingo Arenas	041	Papalotla de Xicohténcatl
012	Españita	042	Xicohtzinco
013	Huamantla	043	Yauhquemecan
014	Hueyotlipan	044	Zacatelco
015	Ixtacuixtla de Mariano Mata- moros	045	Benito Juárez
016	Ixtenco	046	Emiliano Zapata
017	Mazatecochco de José María Morelos	047	Lázaro Cárdenas
018	Contla de Juan Cuamatzi	048	La Magdalena Tlaltelulco
019	Tepetitla de Lardizábal	049	San Damián Texoloc
020	Sanctórum de Lázaro Cárdenas	050	San Francisco Tetlanohcan
021	Nanacamilpa de Mariano Arista	051	San Jerónimo Zacualpan
022	Acuamanala de Miguel Hidalgo	052	San José Teacalco
023	Nativitas	053	San Juan Huactzinco
024	Panotla	054	San Lorenzo Axocomanitla
025	San Pablo del Monte	055	San Lucas Tecopilco
026	Santa Cruz Tlaxcala	056	Santa Ana Nopalucan
027	Tenancingo	057	Santa Apolonia Teacalco
028	Teolochochco	058	Santa Catarina Ayometla
029	Tepeyanco	059	Santa Cruz Quilehltla
030	Terrenate	060	Santa Isabel Xiloxotla

Fuente: INEGI, 2017.

En los años de 2009 y 2014 los niños y niñas regresaron de los Estados Unidos a Tlaxcala, sobre todo por motivos familiares, problemas de salud, y en pocos casos por deportaciones o por falta de trabajo de los padres y madres de familia.

Lo que se desprendió del Diagnóstico Estatal 2009 fue una petición de la Secretaría de Educación Pública del estado a El Colegio de Tlaxcala, A.C., para que brindara dos diplomados (2012 y 2013) que orientaran a los docentes de educación básica en el trato hacia los niños y niñas que debían reinsertarse en la educación básica en el estado de Tlaxcala.

Los objetivos de ambos diplomados fueron, por un lado, contribuir a la formación de profesores de nivel básico, para coadyuvar en acciones sobre el ingreso, permanencia y logro educativo de los alumnos migrantes del sistema escolar del estado de Tlaxcala, y por otro lado, generar junto a los docentes herramientas para atender a los niños migrantes de educación básica.

Como parte de la evaluación, a los docentes se les pidió hacer un ensayo relacionado con los objetivos de los diplomados, que incluyera trabajo de campo y diseño de instrumentos para coleccionar información. Como muestra se presentan, en el siguiente apartado, extractos y resultados prácticos construidos.

El taller impartido en 2014 se derivó de una investigación apoyada por el Conacyt (SEP-Conacyt, 2014), con el objetivo de conocer los problemas y las necesidades educativas de los docentes de escuelas de educación básica que atienden a niños con experiencia migrante en el estado de Tlaxcala. De tal proyecto sólo se consideran algunos resultados que ya fueron publicados en el año 2014.

Los trabajos de docentes que a continuación se citan son aquellos que contuvieran información sobre el lugar en que vivieron y estudiaron los niños y niñas en los Estados Unidos, el municipio al cual regresaron y, en general, testimonios de los actores involucrados en el proceso de reinsertación escolar en el estado de Tlaxcala. Si bien se respeta la redacción de los ensayos de los docentes, considerando que no se dedi-

can en sentido estricto a realizar investigación, y aunque se citan con comillas algunos párrafos completos de su autoría, se creyó conveniente corregir así sea de forma mínima algunos de sus trabajos.

El siguiente apartado muestra algunos resultados de las prácticas docentes frente al reto de atender a los niños y las niñas migrantes en algunas escuelas del estado de Tlaxcala.

PRÁCTICAS DOCENTES Y ALTERNATIVAS DE ATENCIÓN

Cuando algunas familias son impelidas a regresar, por problemas con las autoridades en el país extranjero, y traen consigo al resto de integrantes de la familia, la educación de los niños retornados es una tarea complicada. Dos casos son los que expone la docente Corona (2012)³: uno de la escuela primaria Cuauhtémoc, en la localidad de Guadalupe Hidalgo, municipio de Acuamanala (clave municipal 022), Tlaxcala, y el segundo, en la misma localidad, pero con información de niños de nivel secundaria.

En el primer caso, cuatro niños que estudiaban algún grado escolar, al momento de ser entrevistados por la docente refirieron que su padre estaba en la cárcel de Phoenix, Arizona y que su madre los trajo a Tlaxcala a escondidas de su padre con el temor de que éste les causara algún daño por amenazas de muerte. Antes de llegar a Acuamanala, estudiaron algún grado en Phoenix, luego estuvieron dos meses en Acapulco estudiando con penurias. Hablan sin dificultad el idioma inglés, pero resienten la separación entre hermanos que decidió su madre, al repartirlos entre la familia materna, por temor a que los dañe físicamente el padre si los encuentra. El drama alcanza la sensibilidad de la docente, quien antes de tomar el diplomado no se imaginaba qué y cómo padecían las familias migrantes, como a continuación se cita:

3 Ensayo de Alejandra Corona Pérez (2012). "Cómo afectan los problemas familiares en el aprendizaje en los niños migrantes".

Cuando realicé el cuestionario observé la tristeza de cada uno [de los niños], cuando les preguntaba sobre sus padres [...] Los [hermanos], alumnos más grandes [casi no los mencionaron], ya que su madre los vino a dejar con parientes de ella, porque viene escondiéndolos de [la] familia del padre, ya que él está en la cárcel porque [lo detuvieron y encerraron por ser] pollero en Phoenix, Arizona (Corona, 2012).

El caso contrario lo presentan los niños Citlali y Mauricio, pues desde que fueron deportados de los Estados Unidos a México y se establecieron en Acuamanala, sus padres contrataron a un maestro para enseñarles a pronunciar correctamente el idioma español y no se sintieran desplazados por sus nuevos compañeros. Tal era la preocupación por su educación que cuando se le complicó a uno de sus hijos la materia de matemáticas, el padre tomó clases con el titular de la materia para explicarle a su hijo en casa.

Atrás quedó la vida hecha en Phoenix, cuando el padre trabajaba en la construcción y la madre como despachadora. Ahora, en Tlaxcala, aun cuando se dedican a maquilar ropa, siempre están al pendiente de sus hijos, sin permitir que les afecte el descuido inicial de algunos docentes por ser migrantes, o por cambios de maestros a medio ciclo escolar (Corona, 2012).⁴

Uno de los principales problemas burocráticos al que se enfrentan los padres de los niños migrantes, a su retorno, es la reinscripción de sus hijos. Frente a ello la docente Cabrera (2013),⁵ con base en su experiencia como administrativa propuso a directivos y docentes considerar que en los casos: “1) por separación de los padres, 2) porque las familias migran a otra ciudad, estado o país, 3) por el abandono de los padres, 4) por la muerte de uno o ambos padres o 5) por enfermedad de algún

4 Por la información, parece que la docente Corona se refiere a niños de nivel secundaria.

5 Ensayo de Estefanía Antolina Cabrera García (2013). “Mecanismos para facilitar el ingreso de los niños con experiencia migrante a las instituciones educativas en Tlaxcala”.

familiar directo”, para inscribir o reinscribir a niños migrantes de preescolar, primaria y secundaria, los padres de familia deben entregar al director de la escuela el documento de transferencia⁶ (*transfer document*), boleta de calificaciones, cartilla escolar o equivalente, acta de nacimiento original y clave única de registro de población (CURP). Esto aplica en cualquier fecha del ciclo escolar. Si faltara algún documento, los padres firmarán una carta compromiso para su entrega posterior. Mientras tanto, el niño tomará sus clases respectivas. Si el niño migra a los Estados Unidos, los padres tendrán que solicitarle el documento de transferencia al director de la escuela. Al momento existe una Coordinación de Atención a Niños Migrantes, que se encarga de llevar el registro de los niños retornados en educación básica.⁷

En un trabajo desarrollado por docentes⁸ de nivel preescolar, en la escuela “Jardín de Niños Aquiles Serdán”, del municipio de Santa Isabel Xiloxotla (clave 060); luego de identificar a cuatro niños retornados, les dieron seguimiento puntual a su evolución escolar durante tres meses, en el año 2013, supervisando el programa de trabajo bajo los campos formativos del lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social, y expresión y apreciación artística, llegando a los siguientes resultados y conclusiones:

- a) Se logró un ambiente alfabetizador para los niños migrantes y no migrantes, pues dentro de nuestras estrategias didácticas, se diseñaron actividades donde incluimos el decorado de las aulas con palabras en

6 Si no se cuenta con él, acudir al Área de Certificación para realizar el trámite de revalidación, equivalencia o examen de grado, en la SEP estatal que le corresponda.

7 Los días 23 y 26 de octubre de 2017, se visitó a la titular de esa coordinación, y en fechas posteriores se trabajó en conjunto para obtener información actualizada sobre los niños retornados.

8 Ensayo de María Gabriela Grande Guzmán, María del Rocío Rugerío Flores y Susan Maldonado Sarmiento (2013). “Estrategias didácticas para el desarrollo de aprendizajes significativos de estudiantes migrantes en educación preescolar: un estudio en el Jardín de Niños Aquiles Serdán”.

inglés y en español, como fueron los días de la semana, los meses del año, números, figuras geométricas etc., ya que la incorporación de los niños migrantes y no migrantes a la escuela implicó usar un lenguaje en español e inglés, con un nivel de generalidad más amplio y referente al ámbito familiar, proporcionándoles oportunidades para tener un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados.

b) Se diseñaron situaciones didácticas en donde se tomó en cuenta a los niños migrantes de manera personal, a través de juego y cantos, permitiéndoles alcanzar altos niveles de logro [como] el hecho de encontrarse inmersos en un grupo cultural propicio para su desarrollo físico intelectual y emocional [...] que les provee el Jardín de Niños Aquiles Serdán y su personal docente (Grande *et al.*, 2013).

Aunque no era el objetivo del diplomado de 2013 que trabajaran los docentes con niveles de preescolar, fue claro el compromiso y el esfuerzo por adaptar sus estrategias pedagógicas a los niños migrantes, al darles seguimiento en su evolución pedagógica en tan poco tiempo.

En la escuela primaria Nicolás Bravo, de San Simeón Xipetzinco, del municipio de Hueyotlipan (clave 014) Tlaxcala, el docente García (2012)⁹ identificó a cinco niños provenientes de City Jackson, Place of Birth, Country Teton, State of Wyoming y a un alumno que retornaba de Florida. Lo más relevante de sus casos es que los niños piensan regresar a los Estados Unidos cuando cumplan 15 o 17 años. Aunque allá cursaron de primero a tercer grado:

[...] a dos alumnos se les dificulta la reflexión y escritura del [idioma] inglés. [Yo] hago mención que una alumna domina bien los idiomas y que puede traducir al momento en forma verbal o escrita el inglés-español o pasar del español al inglés. Sobre su opinión sobre las maestras en

9 Ensayo de Martín Tlachi García (2012). “Elaboración de un estudio exploratorio sobre alumnos migrantes en la escuela primaria Nicolás Bravo”.

el extranjero [dicen que] eran divertidas y aprendían, mientras uno comenta que le tocaron maestras enojonas [...] sus compañeros dicen que había de todo: los inteligentes, juguetones, callados, penosos, chistosos, pero todos se esforzaban. El lugar donde estuvieron era silencioso, bonito, con muchos parques y la gente alegre; hay vaqueros. La materia más difícil fue matemáticas (Tlachi, 2012).

Por lo que vivieron los niños, al adaptarse a un ritmo de vida en el cual ya casi asimilaban el idioma inglés, la comida y el ambiente escolar, es normal que deseen regresar a los Estados Unidos. El regreso a Tlaxcala les provoca el desajuste de cualquier tipo de migrante, es decir, el del proceso socioemocional y de lo que ello implica. El deseo o la esperanza de regresar significa que el proceso de migración tiene un inicio, pero no un fin permanente; de ahí que se hable de un proceso inacabado que es el de la reemigración.

En la escuela Luis Munive Escobar, de San Francisco Tetlanhocan (clave 050), Tlaxcala, un grupo de docentes¹⁰ detectó a 16 niños migrantes de nivel primaria, quienes vivieron en los Estados Unidos, sin especificar estados o ciudades. Según ellos, el regreso de los niños se debió sobre todo a motivos familiares, y ahora reinsertos en la nueva escuela, dicen estar en un buen ambiente en los salones al igual que son buenas las relaciones con sus compañeros.

La mitad de ellos señala que los docentes los animan a continuar sus estudios, siguiendo en importancia el apoyo de sus compañeros, padres de familia y hermanos. Los docentes se encuentran convencidos de que las herramientas para que los niños y niñas migrantes obtengan un mejor aprendizaje son la obtención de material didáctico, apoyados por las computadoras y las actividades extra clase:

10 Ensayo de Marvin Cruz Cante, Mariana Rojas Franco y Silvestre Cuatlanquiz Ruge-rio (2013). "Implementación de la relación tutora para el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje en niños con experiencia migrante de la escuela primaria Luis Munive y Escobar en Tetlanhocan, Tlaxcala".

Nuestra propuesta se orienta en encontrar una relación tutora individualizada con el propósito de un óptimo y adecuado aprendizaje. [...] la primordial herramienta para lograr un mejor aprendizaje es el material didáctico. Si bien es cierto [que] no nos apartamos de que el mismo es un elemento fundamental para la mejora del aprendizaje, también lo es el capital humano. En este caso, [...] la relación cercana y particularizada entre el maestro-alumno permite un ambiente de confianza y comprensión, dando como resultado un mayor aprovechamiento, no tanto aritmético, sino [el] que permita un desarrollo de habilidades mediante las competencias que nosotros como docentes podemos ofrecer (Cruz *et al.*, 2013:20).

Al decir que quienes se encargan de apoyar a los niños en sus tareas son los abuelos maternos o paternos, y más en las materias de historia y matemáticas, se da a entender que los padres han regresado a trabajar a los Estados Unidos, luego de arreglar sus problemas familiares. Sobre esta materia proponen atender a los niños migrantes mediante el sistema de tutoría personalizada, en donde se permita estimular el interés del alumno, utilizando técnicas kinestésicas (percepción sobre la posición y equilibrio sobre el cuerpo) y de razonamiento. Sin embargo, los alcances prácticos sobre el tema los refiere la docente Rocío Flores Tli-layatzí, al trabajar con alumnos de primaria:

... quienes presentan problemas de adaptación en el salón de clases, y para atender a estos niños se apoya de material didáctico, trabajos en maqueta, rincones de lectura, y en otras asignaturas con el material tradicional, libro, libreta y computadora.

En [la materia de] historia, por ejemplo, el niño trabaja con personajes ilustres de México y lo representa en una obra de teatro en inglés a través de una mini tienda o súper, poniéndole el nombre de los productos en ambos idiomas (Cruz *et al.*, 2013:24), es decir, en inglés y español.

Por su parte, en los niños de cuarto grado se detectó que tienen problemas de aprendizaje y familiares, sobre todo porque aquéllos son cuidados por los abuelos o tíos, quienes refieren una carencia de conocimientos y orientaciones ante el reto social, cultural y educativo que demandan los niños. Para solventar este aspecto, la docente Tlilayatzí propone como alternativa de solución

... un trabajo extra clase, para cumplir sólo con los planes y programas de estudio, porque [hay casos en que] los [docentes] tutores responsables no se acercan a preguntar la situación académica, [ni acuden] a las reuniones informativas y de evaluación académica [para conocer el estado] en el que se encuentran dichos alumnos migrantes (Cruz *et al.*, 2013:24).

La docente refiere que los niños de quinto grado presentan problemas de adaptación y de aprendizaje. Sugiere que por su crecimiento, demandan mayor atención de los docentes tutores, quienes deben capacitarse de mejor manera para atenderlos en el aula:

... en donde pueda establecer dinámicas incluyentes, [y] los adultos [sean] quienes apoyen el desarrollo intelectual de los infantes con una supervisión educativa y social, para que finalmente obtengan aprendizajes significativos y relaciones sociales asertivas [para] solucionar eficazmente los problemas sociales y culturales que enfrentan cada uno de los niños migrantes (Cruz *et al.*, 2013:24).

CONCLUSIONES

Se corrobora la necesidad de contar con el enfoque teórico del transnacionalismo, en un contexto de la migración de retorno de niños migrantes a nivel empírico. Además, se puede ir complementando ese enfoque y profundizando con el concepto de la reemigración, para soportar ambos, con base en la localización de niños que cuenten con la doble

nacionalidad, con dos domicilios, al igual que sus padres; considerando que el concepto de reemigración alude al proceso que indica dónde nace el hecho de la migración, pero no dónde ni cuándo termina, sin dejar de expresar que existen indicios, en niños de nivel secundaria, sobre deseos de regresar a los Estados Unidos.

Por otro lado, sería interesante conocer el punto de vista actual de los docentes que atienden a niños retornados, y dar seguimiento a los programas vigentes o reactivados como el Probem, con el objeto de captar de mejor manera las necesidades de atención hacia los niños retornados y las condiciones reales del sistema escolar, en cuestiones de infraestructura o psicopedagógica. Incluso, saber si existen recursos para apoyar los trámites de los retornados, si hay trabajo para los padres de familia que llegan desempleados, con quiénes llegan a vivir, qué hacen actualmente, etcétera.

Los resultados de los ensayos y testimonios reflejan un interés genuino del docente por apoyar a los niños migrantes mediante sus prácticas pedagógicas, a pesar de los retos que ello implica, sin embargo, las excesivas cargas de trabajo, la superposición de programas que deben cubrir y cumplir, con sus respectivos objetivos, más la falta de un programa integral que aborde los principales aspectos de tales programas, hacen que poco a poco vaya perdiendo fuerza el interés inicial, para darle seguimiento a un hecho social del cual ya no son actores ajenos e insensibles. Así lo han reconocido varios de ellos, como lo muestra el epígrafe al comienzo de este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- COLTLAX-SEP. (2009). "Diagnóstico Estatal: Programa de Educación Básica son Fronteras, 2009", El Colegio de Tlaxcala, A.C., Tlaxcala.
- CRUZ CANTE, M., M. Rojas Franco y S. Cuatianquiz Rugerio. (2013). *Implementación de la relación tutora para el fortalecimiento del proceso ense-*

ñanza-aprendizaje en niños con experiencia migrante de la escuela primaria Luis Munive y Escobar en Tetlanohcan, Tlaxcala.

- LARA-LARA, J., J.D. Vázquez-Vázquez, A. Mendoza Cuecuecha. (2017). La reemigración de niños estadounidenses que viven en México. *Papeles de Población*, 23(91). Universidad Autónoma del Estado de México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11250327009>.
- SEP, USET, El Colegio de Tlaxcala, A.C. (2009). *Diagnóstico Estatal: Programa de Educación Básica sin Fronteras*, Tlaxcala, México.
- SEP-CONACYT. (2014). *Necesidades de formación de docentes de educación básica que atienden a niños con experiencia migrante en el estado de Tlaxcala*. Proyecto de la Convocatoria de Investigación para la Educación Indígena e intercultural y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB-2012-01). En: http://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/entidades/div_municipal/tlxmpios.pdf.
- VÁZQUEZ VÁZQUEZ, J.D., D.M. Pérez González y R. Nava Olivares. (2014). *La experiencia de docentes de educación básica con alumnos transnacionales en Tlaxcala*, El Colegio de Tlaxcala, A.C.
- VERTOVEC, S. (2006). “Transnacionalismo migrante y modos de transformación”. *Repensando las migraciones. Nuevas perspectivas teóricas y empíricas*. A. Portes y J. DeWind (coords.). México: INM-UAZ-Miguel Ángel Porrúa, pp. 157-161.
- ZÚÑIGA, V. y E.T. Hamann. 2007. “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales. La migración México-Estados Unidos, como fenómeno escolar”. *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. V. Zúñiga, E.T. Hamann y J. Sánchez García. México: SEP, pp. 13-19.

MEMORIA QUE AGRIETA MUROS: GENEALOGÍA DEL PRIMER MOVIMIENTO SANTUARIO EN ESTADOS UNIDOS

AMARELA VARELA HUERTA¹

INTRODUCCIÓN

ESTE TRABAJO ES UNA ENTREVISTA con la doctora Susan Coutin, pionera en el estudio sobre el Movimiento Santuario en los Estados Unidos, en la década de los ochenta, cuando el exilio de las guerras en Centroamérica detonó flujos de migrantes hacia este país. En esta profunda conversación se lograron atrapar las reflexiones de 30 años de trabajo etnográfico de esta investigadora graduada de la Universidad de Stanford, cuya especialización es la migración y la criminología.

La entrevista se da en el marco de la construcción del Programa Universitario de Saberes Migrantes: Santuario Transfronterizo, el cual inició en el año 2017 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Programa que surge y representa un esfuerzo por romper la cadena de criminalidad y victimización que viven los jóvenes migrantes, retornados, deportados, asilados y transmigrantes en México.

Por lo anterior, el presente capítulo inicia con una breve introducción del programa Santuario Transfronterizo, para centrarse en el diálogo en el que la experta discurre sobre la génesis, desarrollo, consolidación, ocaso, dispersión y resurgimiento o ecos contemporáneos del Movimiento Santuario en Estados Unidos y América Central, recorrido que hace desde 1980 hasta nuestro tiempo.

1 Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Susan Coutin es profesora de la Universidad de Irvine, California, enseña criminología crítica, derecho y sociología desde la década de 1980, cuando se graduó con un doctorado en antropología sociocultural por la Stanford University. Desde que inició su carrera como antropóloga de las migraciones ha trabajado etnografiando los devenires de las comunidades centroamericanas, enfocada principalmente con los salvadoreños, en el norte de nuestro continente.

Ha seguido y participado, primero del Movimiento Santuario de 1980-1990 que acogió con ejercicios de hospitalidad radical a miles de desplazados por las guerras de contrainsurgencia en América Central, hasta acompañar ahora el desplazamiento forzado, en sentido contrario, con la deportación masiva de jóvenes biculturales a los países de los que sus padres los trajeron para salvarlos de las múltiples violencias que ahí se registran.

Entrevistada en el marco de su visita a México, en la primavera de 2017, cuando un grupo de investigadoras de la migración en la UNAM la invitó a impartir una conferencia sobre su trabajo académico, esta entrevista formó parte de los esfuerzos seminales del equipo de trabajo conformado en torno a la idea del Programa Universitario de Saberes Migrantes en la UACM, para comprender el escenario actual de los movimientos de migrantes y, más en general, de las luchas del antirracismo en Estados Unidos en la llamada Era Trump.²

El programa Saberes Migrantes, conformado por investigadoras de la migración y los jóvenes biculturales organizados en el colectivo Otros Dreams en Acción, se puso en marcha en el verano de 2017, apenas unos meses después de la visita de Susan a la Ciudad de México, albergado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, la universidad pública más joven de la capital mexicana.

2 Agradezco sinceramente a Magia Loredo, joven binacional retornada de Estados Unidos y hoy codirectora de la organización Otros Dreams en Acción, que me haya permitido la participación en el diálogo que dio origen a este trabajo.

Este programa busca acompañar las estrategias de autogestión y organización entre jóvenes migrantes, deportados, retornados o en situación de asilo en la Ciudad de México. Es un esfuerzo interinstitucional pensado bajo la premisa de que ante la exclusión y criminalización estructural de los jóvenes y de los migrantes, urge generar mecanismos de inclusión educativa en el nivel superior para acompañar a estos jóvenes. El programa trabaja con aquellos que buscan o han conseguido estudiar a nivel universitario luego de recuperarse del duelo migratorio que implicó su deportación o retorno forzado.

Y es en este sentido que el diálogo con Susan Coutin resultaba central para el equipo del programa uacemita, ya que a través de explorar la obra y las perspectivas con las que actualmente investiga esta etnógrafa de largo aliento, es que pudimos acabar de imaginar las estrategias concretas de intervención de ese proyecto hoy ya en marcha.

Compartimos este diálogo en forma de entrevista porque creemos que a los lectores de este libro sobre migrantes retornados y deportados puede serles de mucha utilidad conocer la genealogía de los movimientos sociales de migrantes que Coutin ha acompañado. Y porque creemos, también, partiendo de las preguntas que motivan el quehacer intelectual de organizaciones de derechos humanos y estudiosos de la memoria histórica, que se debe evitar la repetición de crímenes de lesa humanidad y que urge tejer una pedagogía de la memoria de las luchas migrantes.

Como proponen los colegas que trabajan en proyectos argentinos en torno a la dictadura militar (Espacios para la Memoria de Córdoba), partimos de la pregunta: ¿cómo abordar las múltiples tramas que componen la complejidad de nuestro presente, desde el recuerdo de muchas voces de nuestro pasado reciente?

Es desde esta pedagogía de la memoria que proponemos la entrevista a Susan para los lectores que hoy se interesan en las subjetividades, procesos de lucha y contextos de los jóvenes deportados, retornados, binacionales, llegados desde Estados Unidos al México contemporáneo. Los cordobeses proponen:

La pedagogía de la memoria, entonces, es la articulación de esas prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia reciente [...] se articula con nociones referidas al rol activo de sujetos en el proceso de construcción del saber; una perspectiva dialogal y circular del uso de la palabra; con definiciones en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada, resignificada. Con una pedagogía de la pregunta formulada ya hace años por Paulo Freire, con un concepto de memoria ejemplar, en el que el pasado se convierte en principio de acción, de las prácticas cotidianas, recurriendo a las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen hoy (Minatti, 2013:2)

Por eso, para nosotras es importante rastrear en la memoria de los etnógrafos que caminan, participando con las comunidades con quienes coproducen conocimiento. Esta entrevista es una contribución mínima, pero ojalá seminal, para tejer un relato bicultural y multilingüe que nos ayude a ir construyendo una memoria de las luchas de nuestros pueblos en movimiento.

ETNOGRAFÍA DE LARGO ALIENTO: LAS SUBJETIVIDADES MIGRANTES CENTROAMERICANAS EN ESTADOS UNIDOS

Amarela Varela (AV): Susan, ¿cómo resumirías el trabajo académico que has realizado a lo largo de estos últimos 40 años?

Susan Coutin (SC): Yo empecé mis estudios relacionados con la migración en los años ochenta, digamos en el año 86. Más que nada en los Estados Unidos y con respecto a lo que en ese entonces fue el Movimiento Santuario. Yo trabajaba en ese entonces con el Movimiento y esa fue mi tesis de doctorado. Escribí un libro sobre el Movimiento Santuario en los Estados Unidos. *The culture of protest: religious activism and*

the US Sanctuary Movement (Westview; 1993). El libro analiza cómo algunas congregaciones religiosas se declararon a sí mismas como “sanctuarías” para refugiados salvadoreños y hondureños, y por esas prácticas es que se construyeron significados y lenguajes de protesta, pero también cómo es que se gestó la jerga legal que rigió en los ochenta en Estados Unidos en materia de política exterior y refugio.

El Movimiento Santuario fue sobre todo religioso, por eso para escribir el libro hice trabajo de campo en redes religiosas en el norte de California y también en Arizona. Después de publicar este libro seguí trabajando con el tema, más que nada con las iglesias y algunos grupos de judíos que estaban involucrados también en ese tiempo.

Después me mudé a Los Ángeles, porque mi marido consiguió un trabajo allá y empecé a conectarme con grupos de migrantes y del movimiento antirracista en la ciudad. Fue entonces, entre 1995 y 1997, cuando hice otro estudio que trataba sobre la situación de la población salvadoreña en los Estados Unidos, la que llegó después de la Guerra Civil. Fue el tiempo en que los salvadoreños intentaron conseguir un estatus migratorio definitivo, en esta época se promulgaron las reformas migratorias de 1996 (Immigration Reform and Control Act of 1986, IRCA). Es de ese trabajo etnográfico y de militancia que resulta el libro *Legalizing moves: salvadoran immigrants' struggle for US residency* (U. Michigan Press, 2000). El libro analiza cómo los migrantes salvadoreños negociaron sus estatutos legales en Estados Unidos durante la década de los noventa, un periodo caracterizado por la reforma migratoria en ese país, al mismo tiempo que sucedía el llamado “proceso de reconstrucción nacional” en El Salvador.

La reforma migratoria que analizo en el libro (la llamada IRCA de 1996) provocó cambios radicales en la gestión de la migración, cambiaron las leyes, poniendo más atención a la cuestión de criminalidad o delincuencia –se produjo el giro securitario en las migraciones–. Las consecuencias fueron varias: un trato que criminalizó a los migrantes, se anularon muchas oportunidades de legalización y obtención de asilo

para los migrantes y refugiados. Sin embargo, las comunidades salvadoreña y guatemalteca, lograron conseguir una especie de excepción de las nuevas reglas que permitían que ellos consiguieran una residencia legal atípica en los Estados Unidos. Esto se llamaba NACARA (Nicaraguan Adjustment and Central American Relief Act).

Por eso, y en la misma línea de seguir a la comunidad de salvadoreños instalados en Estados Unidos, amplíe la mirada, y ahora además de estudiar el Movimiento Santuario puse mi atención en organizaciones sin fines de lucro de o para los centroamericanos en Estados Unidos. En esa misma época se volvió imprescindible hablar además con funcionarios, de mi propio gobierno y del salvadoreño, por eso empecé a entrevistar a funcionarios de alto nivel en El Salvador y también en los Estados Unidos.

El resultado de ese trabajo fue un tercer libro que aborda el significado de la comunidad salvadoreña en los Estados Unidos, tanto para El Salvador como para los Estados Unidos: *Nations of emigrants: shifting boundaries of citizenship in El Salvador and the United States* (Cornell University Press, 2007). En ese volumen se explican los cambios en las formas de gobierno de las migraciones, la transformación en las convenciones vigentes sobre las nociones de frontera, migración y ciudadanía. Es un libro basado en entrevistas con funcionarios encargados de políticas públicas en ambos países, además de entrevistas o diálogos con activistas por los derechos humanos salvadoreños en El Salvador y miembros de la ya amplia diáspora salvadoreña en Estados Unidos, en donde construimos una memoria sobre los tránsitos al norte del continente, sus vidas cotidianas en Estados Unidos, y en algunos casos sus deportaciones a El Salvador. Este tercer libro se trata de lo que los estudiosos de la migración llaman la generación 1.5 de salvadoreños.

Para el 2008, comencé la última etapa de esta investigación, que culminó con el libro llamado *Exiled home*, ese es el cuarto libro y se trata de esta generación 1.5 y de personas deportadas a El Salvador, sobre todo varones. *Exiled home: salvadoran transnational youth in the*

aftermath of violence (Duke University Press; 2016), en donde se examina la vida de los jóvenes binacionales, medio estadounidenses medio salvadoreños, la generación 1.5. Jóvenes que nacieron en El Salvador pero que crecieron en Estados Unidos. Con entrevistados en el sur de California y en El Salvador, este trabajo pone énfasis en el poder, la vigencia y las limitaciones de la ciudadanía, una categoría basada en el nacionalestadocentrismo de la membresía política.

Creo que importante decir que desde que comencé a estudiar a la comunidad salvadoreña en Estados Unidos, siempre intento mantenerme colaborando con organizaciones centroamericanas, de personas de América Central.

En este marco es que realicé otra investigación sobre cómo se arman expedientes legales individuales que apelan por la legalización de estos migrantes. Este es más mi trabajo político como voluntaria, ofreciendo asesorías a migrantes “sin papeles” y a personas no necesariamente indocumentadas, pero que necesitaban cambiar su estatus migratorio de residentes al de ciudadanos. Sobre eso, si bien tengo muchísimo trabajo y experiencia, aún no he conseguido el tiempo para confeccionar y publicar otro libro.

Lo que estoy haciendo ahora es una investigación con otros colegas en la universidad, concretamente de la facultad de Derecho de Irvine. Estamos investigando el clima de incertidumbre en el que hoy en día sobreviven los inmigrantes en Estados Unidos. Es un esfuerzo investigativo que apuesta por establecer una historicidad de los efectos de las leyes de migración en los cuerpos de los migrantes. A través de estudiar órdenes ejecutivas y programas, por ejemplo DAPA (Deferred Action for Parents of Americans) que en 2014 intentó promover el entonces presidente Barak Obama, una acción ejecutiva para abrir el camino de legalización a los padres de niños nacidos en Estados Unidos. Estábamos listas para investigar, pero el programa DAPA nunca se echó a andar, puesto que fue bloqueado por la Corte Suprema estadounidense, por eso digo que en lugar de investigar cómo se realizaba el programa, esta-

mos investigando el clima de incertidumbre que el bloqueo sistemático a toda opción de legalizar a migrantes genera en las vidas de éstos.

Y eso es muy interesante, porque hay personas que se sienten desesperadas, porque no han tenido la oportunidad que esperaban. Y hay otras personas que dicen: “Nada ha cambiado: éramos indocumentados y seguimos siendo indocumentados, y ya hemos aprendido cómo vivir. Entonces, claro que sería bueno conseguir un permiso de trabajo, pero ya sabemos”. Estas son personas en Los Ángeles, pero hay algo que es muy importante en los Estados Unidos, depende en donde vive uno, porque en California la vida cotidiana no se hace tan dura pues existen intentos de aliviar la presión de la ilegalización, a través de programas para los inmigrantes, con o sin papeles, que están tratando de incluirles, no importa su condición legal. Por ejemplo, en California se puede conseguir una licencia de manejar, se pueden conseguir licencias para practicar oficios, no importa la situación legal de las personas que los practiquen. Se pueden pagar matrículas universitarias iguales que los residentes legales, si bien depende de que la persona se haya recibido de un colegio en California; es decir, en California se puede ir a la universidad, claro, si tienes los recursos, es también un tema de clase.

SOBRE EL MOVIMIENTO SANTUARIO: ECOS, CONTINUIDADES Y RUPTURAS

AV: En el programa Saberes Migrantes hemos seguido con atención las acciones, campañas y estrategias de lo que la prensa llama un renovado Movimiento Santuario, por eso el apellido metafórico de nuestro programa es Santuario Transfronterizo. De ahí que nos interese tu experiencia, tu perspectiva Susan, sobre el estado actual, las continuidades, las rupturas, la vigencia de tal movimiento.

SC: Quiero ser humilde en el sentido de que, los que saben más tal vez son los centroamericanos, no yo. Lo que puedo decir es que entre el

Movimiento Santuario y las organizaciones de los centroamericanos en los Estados Unidos, durante los años ochenta, especialmente en el caso de los salvadoreños había personas que estaban involucradas en las organizaciones populares en El Salvador, y cuando llegaron a los Estados Unidos ya tenían experiencia en organizarse. Lo que tenían que aprender era cómo organizarse ahí, porque era diferente.

Pero empezaron a organizarse, al principio creo que fue con el sentido de apoyar a sus organizaciones en El Salvador, como medio de solidaridad. Por ejemplo, tuvieron que construir estrategias para conseguir apoyo, difundir cuando algún miembro de la comunidad recibía amenazas de muerte. Pensábamos: “si se da a conocer, entonces puede ser que no se atrevan a matarlo”. Ese fue el contexto en el que empezó lo que luego llamaron Movimiento Santuario. Estamos hablando de los años de 1980 y 1990.

Los salvadoreños que ya vivían en Estados Unidos seguían apoyando a sus comunidades en las luchas que sucedían allá. Mientras que entre quienes nos acercamos a solidarizarnos con ellos nos guiaba la idea de apoyar a los salvadoreños en San Salvador, allá, donde sucedía la guerra en la que nuestro gobierno estuvo tan implicado. El tema es que juntarnos con los salvadoreños en el exilio, juntarse ellos, hizo que pronto nos diéramos cuenta todos que había una comunidad formándose en los Estados Unidos y que era necesario no solamente apoyar a los que estaban en El Salvador o en Guatemala, sino también ayudar y organizarnos en torno a la comunidad en los Estados Unidos.

A partir de allí analizamos cuáles eran las necesidades que se tenían en ese entonces (eso en 1980), partimos de preguntarnos qué se necesitaba, quién necesitaba alojamiento, si entre quienes iban llegando necesitaban dinero en efectivo para pagar transporte, si necesitaban comida y también apoyo legal.

Muchos de los centroamericanos que iban llegando tenían la posibilidad de conseguir el estatuto de asilado político, hubo un número altísimo de peticiones de asilo en ese tiempo, a diferencia de ahora,

mientras que el caso quedaba pendiente la persona tenía el derecho de quedarse en los Estados Unidos con un permiso de trabajo. Fue una forma de tratar de salvar a muchas personas de ser deportados a situaciones en que sus vidas estaban en peligro.

Derivado de esa situación, estas organizaciones que se habían formado al calor de la emergencia se consolidaron como comités de apoyo a los refugiados. Es cuando se forma el tejido asociativo de organizaciones, como en Los Ángeles, con El Rescate, una organización civil que al principio ayudó a gestionar el refugio a miles de salvadoreños, sobre todo; en otro tiempo prefirieron llamarse Centro de Apoyo a Migrantes, y hoy hacen énfasis en la necesidad de refugio para miles de centroamericanos que huyen de la violencia contemporánea.

Como ya expliqué, es en ese tiempo que los propios refugiados empezaron a organizar el Movimiento Santuario. Y ese movimiento tiene más que un origen; por un lado hay una semilla en las organizaciones y colectivos que se enfocaban en apoyar los movimientos populares en El Salvador, y su tarea consistió sobre todo en difundir las violaciones de derechos humanos que estaban pasando en El Salvador. Los dirigentes de la comunidad en exilio se dedicaban a organizar sectores diferentes de la comunidad de centroamericanos, y uno de estos sectores eran las iglesias, el sector religioso.

Empezó el trabajo en las iglesias también, porque entre los exiliados se provenía de una práctica religiosa de la teología de la liberación, habían vínculos de grupos de iglesias en El Salvador e iglesias en los Estados Unidos; es decir, el Movimiento Santuario en Estados Unidos surge por la suma de muchas conexiones, de redes que tejieron complicidad con las comunidades religiosas de Estados Unidos.

Te reitero que el propósito inicial del Movimiento Santuario fue ayudar a la comunidad salvadoreña en los Estados Unidos, a la comunidad refugiada, ayudarles a resolver necesidades básicas; también se hizo mucho trabajo en torno a los centros de detención, visibilizar que los detenidos eran en realidad candidatos a ser reconocidos como asila-

dos políticos, armar expedientes legales, así como dar difusión de las causas que originaban los éxodos de estos salvadoreños.

Es en ese marco que diferentes iglesias comenzaron a declararse santuario para estos recién llegados del horror. Se albergaba a peticionarios de asilo en iglesias, sobre todo de comunidades blancas, lo cual representaba un gran esfuerzo para los centroamericanos, un sacrificio creo yo, la verdad. El objetivo de declararse albergado en santuario era dar a conocer lo que estaba pasando en El Salvador, además de demandar cambios en las políticas migratorias y el fin del intervencionismo estadounidense en El Salvador.

Era un movimiento muy diverso, las formas, las ideas, las comunidades eran muy variadas. Había iglesias que formaban parte del movimiento sólo para practicar la caridad cristiana, mientras que otras comunidades de base se involucraron desde posiciones políticas de una fe más radical. Es decir, mientras algunos activistas del Movimiento Santuario hacían parte de labores más bien de hospitalidad, otros partían de un análisis político, siempre basado en su religión, en su fe, y perseguían cambiar la política tanto hacia los migrantes y refugiados como acabar con el intervencionismo norteamericano en América Central. En conjunto, desde mi perspectiva, lo que los juntaba es que todos peleaban por respetar la vida de las personas.

Sin embargo, y como respuesta por parte del gobierno de Estados Unidos a este movimiento, se “incrustaron” informantes (o policía política) dentro del movimiento, después supimos que estas personas incluso portaban micrófonos escondidos.

A partir de esas grabaciones y luego de que se acusara al Movimiento Santuario de propagar ideologías del comunismo, durante 1986 arrestaron a 12 miembros del movimiento. Recuerdo el número porque entre las comunidades se hacía una analogía a que el número de detenidos eran como Jesús con sus 12 apóstoles.

Durante el juicio, que duró seis meses, se les acusaba, además de violar las leyes inmigratorias, de conspiración. Al final, enjuiciaron a

11 de ellos, ocho resultaron “culpables”, aunque nunca fueron a la cárcel; es decir, los fiscales, incluso usando como base las pruebas de espionaje político de los infiltrados nunca consiguieron que el juicio terminara con el movimiento. Era el tiempo en el que apostábamos por la desobediencia civil y los miembros del Movimiento Santuario no opusieron ninguna defensa, porque pensaban que lo que habían hecho era justo y negaban de manera contundente que ayudar a refugiados pudiese ser interpretado como conspiración. Ese argumento fue central y marcó la decisión judicial del juez de que, a pesar de que la sentencia los declaró culpables, no fueran a la cárcel.

AV: ¿Y eran sólo comunidades de la iglesia católica?

SC: No, había gente de distintas religiones, una mezcla de iglesias y por todos los Estados Unidos. Eso sí, la mayoría de las iglesias eran de comunidades anglosajonas, según mis entrevistas, todos los miembros del movimiento coincidían en que los anglosajones tenían más oportunidades de intervenir o de hacer este tipo de trabajo, que las iglesias de los hispanos.

AV: Susan, ese es el momento de génesis, de consolidación del movimiento, pero ¿cómo es que transita de haber sido un movimiento de centroamericanos, con aliados anglosajones, a la diversidad que hoy conforma al Movimiento Santuario?

SC: Su momento más activo fueron los ochentas, pero después de ese juicio se fue debilitando. Yo estuve involucrada entre 1986 y 1988, para cuando publiqué mi libro en 1996 sobre el tema, desde mi perspectiva, el movimiento se había debilitado mucho, especialmente por los procesos que se dan en El Salvador (proceso de paz).

Pero también explica este debilitamiento la creación del estatus de protección temporal (TPS, por sus siglas en inglés).³ Que propongo

3 Un programa vigente desde 1990, hoy administrado por el Departamento de Seguridad Nacional (DHS, por sus siglas en inglés), creado para la concesión de permisos “extraordinarios” a ciudadanos de países afectados por conflicto bélico o desastres

entender no como una dádiva del gobierno estadounidense, sino como una conquista del Movimiento Santuario, ya que por toda la década de los ochenta los salvadoreños organizados habían pedido al gobierno estadounidense generar una política de asilo específica para los refugiados de esa guerra, argumentando que el tratamiento de las peticiones de asilo de manera aislada y descontextualizada, caso por caso, hacía muy difícil para los miembros de la comunidad salvadoreña conseguir el estatuto de refugiados.

No fue sino hasta después del asesinato de los llamados Mártires de la Universidad Centroamericana, teólogos de la liberación ultimados por el letal escuadrón militar Batallón Atlacatl (responsable también de diversas masacres durante la década de los ochenta, entra la que destaca la Del Mozote) cuando el gobierno estadounidense decretó lo que llamaron 1990 Immigration Act, es en el marco de esta acta que se crea la figura de TPS, un estatuto con costo de una cantidad periódica de cientos de dólares que otorga una figura legal para residir en los Estados Unidos por 18 meses, sujeto a la discrecionalidad de los funcionarios de gobierno para renovación o denegación y que puede ser derogada por el presidente en turno.

Al principio, cuando es decretada, muchas personas tenían miedo de aplicar, porque decían “¿qué va a pasar después de los 18 meses?”, pero después de los 18 meses permitían renovarlo, una y otra vez, hasta este 2017.

Esta figura del TPS se fue complejizando, porque se agregaron otros criterios para aplicar a este estatuto, ahora, por ejemplo, es algo que se

naturales. Hoy aplica para ciudadanos sirios, nepalíes, somalíes y yemenitas, y para haitianos (59 mil), salvadoreños (más de 263 mil personas), hondureños (81 mil), En noviembre de 2017 la administración Trump decretó el final de este programa para nicaragüenses, dejando otra vez, según datos del DHS, a más de 5 mil personas de ese país sin los papeles que deben prepararse para “... solicitar un estatus alternativo o para que preparen su regreso y reintegración a su país” (BBC, “El gobierno de EUA pone fin al programa TPS...”. 7 de noviembre de 2017). Según organizaciones de derechos humanos se espera que el TPS para los hondureños y haitianos también sea cancelado en los próximos meses.

puede otorgar a las personas que viven una situación de emergencia derivada de desastres naturales.⁴

En 2001, dos terremotos sacudieron a El Salvador y el TPS renovó o actualizó los criterios para que los salvadoreños pudieran aplicar a este estatuto temporal. No sabemos qué va a pasar con Trump, no sabemos si lo renovarán o si incluso se abrirán vías alternativas para legalizar a los miles de centroamericanos, no lo sabemos (en enero de 2018 esta figura legal fue finalmente derogada).

AV: Susan, y en este marco de incertidumbre, volviendo al esfuerzo de tejer memoria sobre el Movimiento Santuario, continuidades para el presente, ¿qué piensas de las actuales manifestaciones de ciudades, universidades, empresas, hasta cafeterías “santuario”?

SC: El Movimiento Santuario de los años ochenta estaba enfocado en apoyar a los refugiados de las guerras en El Salvador y Guatemala, y una de sus prioridades fue diferenciar que quienes venían de esos países debían ser tratados y vistos como refugiados, no como migrantes económicos, era muy importante para el movimiento establecer esa diferencia. Es decir, que quedara claro que los salvadoreños y guatemaltecos tuvieron que dejar su país de origen debido a la persecución; o sea que el Movimiento Santuario no era para todos los migrantes.

Entonces llegó otro movimiento, creo que fue a finales de los noventa. Otro Movimiento Santuario, tengo entendido que era más pequeño que el movimiento anterior. Lo que cambió fue precisamente que amplió su espectro y sus miembros sostuvieron que hacían el movimiento para apoyar a los migrantes de cualquier país y que no se distin-

4 En enero de 2018, esta figura legal fue finalmente desaparecida, dejando a más de 200 mil salvadoreños en el limbo legal. En el caso de Honduras y Nicaragua, sus ciudadanos podían aplicar desde 1998 tras el paso del huracán Mitch. En el caso de El Salvador, el criterio se amplió o renovó en 2001 como producto de una serie de sismos, y para Haití fue concedido en 2010 después del terremoto, pero como decimos, hoy ya fue derogado. Todos estos criterios están a discusión y se prevé (pues está sucediendo desde noviembre de 2017) que estas nacionalidades sean eliminadas del TPS en el transcurso de la administración Trump.

guía entre los motivos del éxodo, también cabían en los esfuerzos de solidaridad y hospitalidad los millones de migrantes que habían llegado por razones económicas.

AV: Y en esta nueva oleada de movimientos santuarios, ¿quiénes eran los activistas?

SC: Iglesias. Y, según entiendo, realizaban las mismas acciones de la década anterior, aunque creo que no fue tan amplio. Tendría que buscarse más información sobre eso, yo no la tengo.

Pero también en ese tiempo surgió otro tipo de santuario, cuando las ciudades comienzan a declararse institucionalmente “santuarias”. La colega geógrafa Mónica Varsanyi ha estudiado mucho este fenómeno⁵ y básicamente, según entiendo, una ciudad se vuelve “santuario” a través de diferentes estrategias legislativas y de bandos municipales en los que decretan que la policía de su ciudad no va a colaborar con los agentes de inmigración. Es decir, esta tendencia es distinta a lo que hacíamos durante el Movimiento Santuario de los años ochenta, cuando las acciones que se realizaban consistían en ayudar a las personas a cruzar la frontera, ofrecer las iglesias para albergar a los perseguidos, alquilar una vivienda para los recién llegados, entender las necesidades de los refugiados como comunidad e intentar apoyarlos también como una comunidad, denunciar las violaciones de derechos humanos que explicaban su exilio, etcétera.

Yo creo que la cuestión de las ciudades santuario actuales es diferente, aunque lo que entiendo –no las estudio a profundidad actualmente– es que están diciendo “los migrantes son parte de nuestra comunidad”.

5 Sobre esta autora pueden consultarse los trabajos: *Taking local control: immigration policy activism in U.S. cities and states* (Stanford University Press, 2010) y *Policing Immigrants: local law enforcement on the front lines* (en coautoría de Doris Marie Provine, Scott Decker y Paul Lewis; University of Chicago Press, 2016).

AV: *“No vamos a hacer las labores de la policía de inmigración”.*

SC: Exactamente eso. Además de que a través de diferentes estrategias intentan minimizar las diferencias entre nuestros residentes legales y los que no tienen los papeles.

AV: *Digamos, son dos genealogías diferentes, por lo que estás diciendo.*

SC: Bueno, durante los años ochenta también hubo ciudades que se declararon santuarios, por ejemplo, el gobernador de Nuevo México declaró su estado santuario, apoyando a la comunidad salvadoreña y centroamericana.

AV: *¿Podríamos inferir que es a partir de este modelo de los ochenta que hoy se entiende la red de ciudades santuarios en Estados Unidos?*

SC: Hay colegas que estudian esto a profundidad, pero yo intuyo que las ciudades santuario actuales surgen por el hecho de que el gobierno federal impuso programas en los que las policías locales, fuerzas incluso que no son de competencia de seguridad e inmigración, tienen que colaborar para labores de extranjería. Y también leyes que promueven estas colaboraciones policiales; además de la ola de sentimiento antiinmigrante sobre todo en el sur de Estados Unidos. Incluso algunas ciudades intentaron cambiar sus leyes hacia lo que se llama autodeportación (*self deportation*), para realmente cerrar puertas. Ha habido también propuestas o incluso leyes aprobadas que criminalizan a los migrantes y les impiden acceder a una vivienda de alquiler, delegando en los propietarios de las casas en renta la responsabilidad jurídica de denunciar a los “sin papeles”, si bien luego las cortes declararon esa ley anticonstitucional.

AV: *Pero podemos inferir que el modelo de declarar santuario a una ciudad deviene de esas prácticas de hospitalidad radical imaginadas por el Movimiento Santuario de los años ochenta.*

SC: Sí. Durante los años noventa las ciudades empezaron a dar tarjetas de residencia, pero solo de la ciudad, eso a migrantes con y sin papeles,

tarjetas de identificación para tratar de crear un sentimiento de seguridad, de certeza a esas ya millones de personas ilegalizadas por las leyes migratorias. Y entonces llegamos al momento de hoy: se usa la palabra santuario pero hay un debate. Hay quienes están a favor de usar la palabra santuario y hay los que están en contra, es un debate al interior del tejido asociativo de los migrantes. Claro que hay quienes no quieren usar la palabra, porque están en contra.

Yo sitúo esta nueva oleada de lo santuario en las mitades de los años noventa, como respuesta a este tipo de leyes abiertamente racistas, cuando diferentes alcaldes de ciudades como San Francisco, Nueva York, Los Ángeles, Chicago, aprobaron decretos locales para limitar o suspender la colaboración de sus policías y funcionarios con el Servicio de Inmigración Federal.

Desde ahí es que ahora es un término que se usa para declarar tu ciudad, tu empresa, tu escuela como santuario. En algunos casos es legalmente formalizado y en otros es apenas una declaración de intención. Y ese es un problema serio para mí, porque muchas instancias se declaran santuario para ofrecer un sentimiento de seguridad a los migrantes, algo que es posible no puedan garantizar, es decir, en tanto es apenas una declaración de intención no pueden anteponer ninguna acción legal contra las deportaciones actuales.

Por ejemplo, en mi universidad (California State), si mi universidad se declara como santuario, la verdad es que con ello no podemos evitar que la policía realice redadas y posteriores deportaciones de nuestros estudiantes. Entonces, los alumnos pueden pensar “¡Oh! Es un santuario, aquí estoy seguro”, pero no necesariamente es así. Es decir, no existe ninguna garantía legal en las ciudades santuarios para evitar redadas de fuerzas federales, de inmigración o policiales contra los migrantes. Porque los gobiernos de las ciudades no tienen jurisdicción federal, es decir, pueden declarar que sus policías no participarán de las redadas contra migrantes pero no tienen facultades para frenar las mismas a manos de ICE.

Por eso hoy, al interior de las organizaciones antirracistas y de migrantes, hay quienes critican la oleada de discursos sobre lo santuario, pues argumentan que solo es algo simbólico, mientras que otras personas piensan que a pesar de ello es fundamental declararse espacios santuario. Creo que este es el nodo del debate actual.

AV: Pero definitivamente es urgente reflexionar sobre las conexiones de momentos de lucha, por ejemplo, del Movimiento Santuario de los ochenta, con las marchas multitudinarias de migrantes en la primavera de 2006, preguntarnos en qué medida tienen una misma genealogía el movimiento de los dreamers con los ejercicios de santuario de diversas mujeres, o incluso familias, de la última década, ¿no te parece?

SC: Definitivamente tiene que haber conexión, para mí la pregunta clave es ¿qué están haciendo hoy en día las personas que participaron en los movimientos santuario de los años ochenta? Por ejemplo, sé que algunos están trabajando en las fronteras ayudando a los migrantes, un ejemplo son la organización Border Angels (Ángeles de la frontera) que dejan galones de agua en medio del desierto para los migrantes que cruzan por ahí. Otros cuantos ofrecen ayuda médica a los recién llegados por la frontera, muchos de los cuales llegan deshidratados. Las formas van cambiando conforme se hace más difícil atravesar las fronteras.

BIBLIOGRAFÍA

- COUTIN, S. (1993). *The culture of protest: religious activism and the US sanctuary movement*. EUA: Wetveiw.
- . (2000). *Legalizing moves: salvadoran immigrants' struggle for US residency*. EUA: University of Michigan Press.
- . (2007). “¡Sí, se puede! Los sin papeles en Estados Unidos y la lucha por la legalización en los primeros años del siglo XXI”. Suárez Navaz, L., R. Maciá, Á. Moreno. *Las luchas de los sin papeles y la extensión de la*

- ciudadanía. Perspectivas críticas desde Europa y Estados Unidos.* Madrid: Traficantes de Sueños, pp. 155-183.
- . (2007). *Nations of emigrants: shifting boundaries of citizenship in El Salvador and the United States.* EUA: Cornell University Press.
- . (2016). *Exiled home: salvadoran transnational youth in the aftermath of violence.* EUA: Duke University Press.
- MINATTI, A. (2013). Pedagogía de la memoria. Desafíos de la transmisión y debates en torno al abordaje del pasado reciente con jóvenes. *Apertura*, 1(1).

EPÍLOGO: NUESTRAS VOCES MIGRANTES

CARLOS ALBERTO GARRIDO DE LA CALLEJA

JILL ANDERSON

COMO COORDINADORES Y AUTORES DE ESTE LIBRO, asumimos al epílogo como un espacio para escuchar a través de testimonios, el hacer, pensar y sentir de jóvenes deportados y retornados en México. Con ello, buscamos sea su sentir el insumo principal para rediseñar y diseñar políticas migratorias incluyentes, basadas en el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural.

En este contexto visualizamos un escenario posible que abra sus puertas a un santuario educativo, tanto para ellos como para sus compañeros no-migrantes en México. Consideramos que esto sigue siendo no más y no menos que una propuesta provocadora. En otras palabras, una semilla que germina en otros modos de organizar y distribuir recursos, y encamina hacia un horizonte de esperanza frente a demasiados obstáculos dentro de un rezago educativo sistémico en términos de opacidad, intereses, presupuestos y políticas públicas del país.

Pese a esta realidad, estos jóvenes lo reconocen y aún así siguen insistiendo en el acceso a una educación de calidad en su país de origen y/o de destino.

Para dar voz a estos argumentos, estudiantes de la Universidad Veracruzana y voceros de ODA (Otros Dreams en Acción), compartieron sus experiencias y análisis sobre las oportunidades y los retos que han enfrentando para acceder a la educación media superior y superior, a lo largo de años, después de su deportación y/o retorno.

Mi experiencia educativa en México a mi retorno fue una decepción, el motivo más grande por el cual regresé a este México desconocido fue para estudiar, tardé cinco años en poder revalidar mis estudios del extranjero, en su mayor parte por el desconocimiento, la burocracia y la indiferencia del funcionario en ventanilla. Finalmente, después de ese tiempo ingresé a una universidad privada, la cual casi a mitad de carrera cierra, dejando inconclusa mi carrera, mi sueño y con una pérdida de tiempo e inversión. En México, la educación nunca ha sido una prioridad para los tomadores de decisiones y para nosotros como deportados y retornados no existe una voluntad de brindarnos, no privilegios o tratos especiales, sino un acompañamiento, un trato con sensibilidad, tener la oportunidad de generar un espacio con el resto de los estudiantes, con los que podemos identificarnos y tener toda la información digerible cuando la solicitamos.

MAGGIE LOREDO

(San Luis Potosí y Texas/Georgia)

Cuando regresé a México en el año 2012... haciendo el contraste con las escuelas mexicanas hay que mencionar que mi primer año de bachiller lo realicé en Xalapa [Veracruz], en una escuela pública, la cual no contaba con las “extravagancias” de aquella escuela en California [Valencia High School]. Los salones no estaban en las mejores condiciones, algunas bancas no servían. A la hora del *lunch*, si no tienes dinero te quedas sin comer, en cambio en la *high school* de California, si no tienes dinero aplicas para un programa que te regala el desayuno. Aquí [Xalapa], no hay actividades extracurriculares y si es que las hay, no hay las condiciones adecuadas dentro de la escuela para llevarlas a cabo. En el 2012, esta vez [entré en Xalapa] a una escuela particular, que de cierta manera estaba en mejores condiciones que la pública, pero no se igualaba a aquella en California. Los alumnos hacían lo que querían, no había castigo o reprimenda para aquellos que le faltan al respeto a los maestros o aquellos que se salían de clases o no hacían tarea, la única actividad extracurricular que tenía era cocina y era obligatorio.

A veces nos llevaban a un área amplia para hacer educación física, pero no tenía sentido, todo lo que hacías era por protocolo, no porque tuvieras la facilidad de elegir el deporte o la actividad que quisieras practicar. Dejando a un lado las condiciones de la estructura escolar, al regresar a Xalapa mis años de preparatoria fueron un fastidio, el *bullying* no cesaba, la gente no está acostumbrada a los “extranjeros”, y no me refiero a aquellos rubios altos y bien parecidos, porque yo no luzco de esa manera, me refiero a la gente que ha experimentado otro tipo de realidad que al regresar siente que ya no pertenece a este lugar que un día fue su hogar. Yo me acostumbré [en California] a tratar a los profesores con respeto.

Al llegar a la prepa en Xalapa todos me decían que les hacía “la barba” a los profes o que solo trataba de caerles bien para obtener un diez [de calificación]. En la materia de inglés siempre fue un problema, ya que mi dominio del idioma en lugar de ser un bien era un mal, los alumnos se enojaban y a veces el profe también. Las cosas son muy diferentes en México. Cuando regresas de un lugar [como los Estados Unidos] donde expresarte y manifestar tu personalidad no es ningún problema, a un lugar [como México] donde aún existen tabúes en muchos ámbitos y prácticas sociales.

ALMA NAYELLI

(Veracruz y California)

Creo que las autoridades educativas deben ser un poco más comprensivas en cuanto a entrega de papeles. Muchos no tienen la manera de conseguir el papeleo necesario para regresar a la escuela. En cuanto a maestros, ellos no van a saber que estuviste en el extranjero, por lo tanto no saben si vas a tener dificultad con el lenguaje o cierta materia. Creo que uno como estudiante le debe informar al maestro si necesita más ayuda para comprender la materia. Los maestros que me impartieron clases fueron muy accesibles a la hora de pedir ayuda.

VIRIDIANA VARGAS

(Guanajuato e Iowa).

No fue fácil, al regresar todo fue diferente, no sólo la comida, sino la cultura. La familia siempre fue una gran ayuda, pero con la educación el problema siempre fue la adaptación a un ambiente nuevo, claro, venir de Nueva York y a me daba una ventaja, pues la zona urbana de la Ciudad de México tiene muchos elementos de la cultura urbana de Nueva York, especialmente de Brooklyn. Pero en cuanto a la educación en general fue un cambio radical. Los profesores no tienen el contacto estudiante-maestro, siento que se debe a la falta de cultura educativa que otros países tienen. La UACM fue ese santuario, claro, ser uno de los pocos retornados dentro de la institución es algo que ellos no han logrado entender ni apoyar, pero su modelo de integración fue el modelo que me proporcionó una adaptación más rápida y en teoría más saludable. Como dice el slogan de la universidad, “nada humano me es ajeno”. El modelo de integración me facilitó el acceso a la interacción entre varios compañeros que si bien son estudiantes, también son personas con problemas o dificultades como yo.

IVÁN PACHECO

(Estado de Mexico y Nueva York)

No fue hasta el año 2009, a la edad de 16 años, que mis padres nos informaron que tanto ellos como yo y mi hermana estábamos ilegalmente en Estados Unidos, en ese momento muchas cosas hicieron “click” en mi cabeza, explicando ciertos detalles de mi vida. Simplemente nos dijeron que ya no podíamos estar en el país por diversos factores, como los económicos debido a la recesión... En este proceso de retorno viajamos al consulado mexicano ubicado en Orlando, Florida donde sacamos nuestros pasaportes, permisos para ingresar nuestras pertenencias y revalidaciones de nuestras notas escolares.

Documentos que el consulado le decía a mi mamá “no se preocupe señora, este papel lo presenta en las escuelas mexicanas y registran a sus hijos”. Al cruzar la frontera a México inician los problemas, los documentos expedidos por el consulado eran inválidos en la aduana, todo se regía por mordidas, decía mi papá: “que decepción ser recibido así por tu propio paisano, en tu propio país”.

Finalmente, al llegar a la ciudad de Acayucan, Veracruz somos confrontados con un sistema no preparado en recibir a personas como yo, migrantes de retorno que necesitan ingresar a los sistemas educativos, no reconocían el documento expedido finalmente por el mismo gobierno y no sabían cómo proceder con nuestros casos.

Entre mis hermanos y yo teníamos que ingresar en los tres niveles, desde la primaria hasta la prepa, la experiencia que tuvo mi mamá para ingresar a mis hermanos a la primaria no fue tan complicada. Ahora para ingresar a mi hermana a la secundaria y a mí a la prepa tuvo que viajar hasta Xalapa, ya que las autoridades de las escuelas alegaban que el documento de revalidación por parte del consulado no tenía validez. Al regresar de Xalapa se llevan los nuevos documentos de revalidación a la secundaria de mi hermana donde después de muchas visitas y esperas la aceptan en la Escuela Secundaria General, de Acayucan, Veracruz.

En mi caso, después que mi mamá presenta los nuevos documentos ya revalidados en Xalapa, aún las prepas de Acayucan me negaban mi derecho de recibir educación, derecho que tenía como una ciudadana mexicana, con el argumento de tener que reiniciar de nuevo mis estudios, que no eran los mismos sistemas y que las fechas de inscripción ya habían pasado.

Para estos meses mi papá había entrado a trabajar al palacio municipal de Acayucan y buscamos apoyo por parte de la presidenta y la diputada local, ellas realizaron un escrito tipo solicitud para permitir mi ingreso al Cbtis 48. Al día siguiente mi mamá se presenta a las instalaciones del Cbtis, donde el trato que le daban dio un giro de 180° grados, la recibieron muy amablemente y llevan mi caso a una discusión entre las autoridades de la escuela para dar una solución positiva; prácticamente el próximo día me estaba presentando a mi primer día de clases.

Ya al estar inscrita a una escuela me confronté con choques culturales, de idioma y simplemente sentirme aislada de donde “legalmente” soy. Entran muchos conflictos en este proceso de reiniciación migratoria, mis hermanos cayeron en depresión, no querían ir a la escuela (decidieron re-emigrar a Estados Unidos), se frustraron, sufrimos *bullying*, la inseguridad atemorizaba (por

un tiempo recibimos llamadas de extorsión y fuimos vigilados), no lográbamos sentirnos identificados dentro la sociedad.

Algo que ayudó fue ingresar a una casa de cultura del municipio, donde se tomaban clases de pintura y diferentes actividades, además en casa se cocinaba comida norteamericana y celebramos fechas festivas como Acción de Gracias.

ETZIBA JOURLENI ÁLVAREZ
(Veracruz y Florida)

Mi experiencia educativa en México, después de haber sido deportado, ha sido enriquecedora. Sin embargo, el proceso que implicó obtener la revalidación de estudios de preparatoria fue hasta cierto punto tedioso y prolongado (eso a principios del 2011). Después de haber obtenido la documentación correspondiente me tocó ser parte de un proceso de selección arduo hacia el nivel superior educativo, en el cual afortunadamente me vi beneficiado.

CHRISTIAN GALVÁN
(Ciudad de Mexico y Nueva York)

Al momento de revalidar mis estudios de educación básica batallé un poco con los trabajadores de la SEP y hasta con la misma traductora de mis papeles (había traducido *high school* a “secundaria”, un error con una posible consecuencia grave). Debido a estos bloques y poca eficiencia en cuestiones de trámites, mi madre sugirió que intentara ingresar a una universidad privada y bilingüe. Afortunadamente, una vez con mis papeles educativos revalidados no tuve mayor problema con mi institución, por lo menos respecto a temas relacionados con mi situación como retornada. México tiene muchas cosas a su favor, como la educación pública gratuita y la diversidad educativa. Sin embargo, en cuestiones burocráticas le hace falta más eficiencia y más empatía por sus conacionales en retorno del extranjero.

MAIRA GARCÍA
(Ciudad de México y Tennessee)

Mi experiencia educativa en México no ha sido muy satisfactoria. En Ciudad Juárez estudié en el Centro de Lenguas y todo era en inglés, me entendía mejor con mis maestros americanos por lo mismo de mi cultural *background*; pero con las maestras mexicanas que hablaban un buen inglés académico siempre tenía malentendimientos.

Ellas siempre pensaban tener la razón, sólo por ser las maestras, cuando en realidad yo tenía el cultural *background that they didn't have, they always just saw me as the mojado that learned some english, didn't make it in the states, and now was back...* Ahora, en Puebla, todo es en español. Ahí la mayoría de las maestras y maestros son muy arrogantes, sienten que porque son los maestros son superiores y nosotros somos inferiores. Cuando se trata de comunicación no me puedo expresar totalmente como quiero en español, entonces uso *span-glish*, y allí empieza la discriminación, y solo de los y las maestras; dicen y piensan que solo estoy *pretending to be or wanting to be a gringo for speaking english* o cuando hablo *spanglish*.

Los maestros y maestras en México realmente no tienen ni idea de los perfiles y características de nuestra comunidad bicultural que ha estado en un sistema educativo totalmente contrastado al de México.

EDUARDO AGUILAR
(Chihuahua y Utah)

La inserción dentro del sistema educativo mexicano fue caótico y estresante. Una de las peores experiencias de mi retorno; el régimen burocrático del Estado violentó mi derecho a la educación y con ello laceró mi salud mental, colocándome en cuadros de ansiedad y estrés. No existe la afamada “educación santuario”. Es imposible hablar de una educación santuario cuando a casi nueve años de mi retorno no son tangibles cambios significativos en las formas de atención a las personas con experiencia de movilidad humana. Además, el adjetivo “santuario” es incompatible con las formas hegemónicas del Estado mexicano respecto a las necesidades y derechos fundamentales de las personas.

La praxis del Estado mexicano, hasta el momento, no apunta hacia una educación integral, y por ello no tiene la capacidad para hacerse del apelativo “santuario”. Es necesario cambiar la perspectiva del acceso a la educación como un privilegio, algo que se debe ganar.

Más bien es importante reclamar una perspectiva de derechos y con ello exigir al Estado ser consecuente en la implementación. Para tener una educación santuario es importante remarcar y hacer tangible a los servidores públicos y personas en ventanilla el significado de una educación santuario.

ROCÍO ANTÚNEZ
(Oaxaca y Wisconsin)

En el caso de los migrantes de retorno, hablamos de niños que nacen en una sociedad o cultura específica, pero que después sólo crecen y mucho después se dan cuenta de que en realidad no crecieron como los demás, no tienen las mismas raíces, porque ahora sus raíces fueron mezcladas. Las combinaciones de estas mezclas de culturas transforman al niño y lo convierten en una metamorfosis donde el resultado no tiene precedentes como tal y por esto mucho menos es entendido.

En lo particular, mi vida se ha convertido en una mezcla de culturas, las cuales me han permitido tener un sentido de la sociedad, comunidad e individualidad más amplio. Aunque este es el punto de vista ya de alguien que pasó los procesos del cambio y ha visto el resultado tan positivo que este tipo de experiencias le puede dar a alguien. Y pareciera que todo es un plus, pero lamentablemente no lo es.

Cuando te encuentras envuelto en este *collage* de ideas, pensamientos, culturas, sociedad, etc., la habilidad de adaptación verdaderamente se agudiza, sin embargo, la habilidad de aceptación disminuye. Esto se debe a que la adaptabilidad se convierte en una herramienta de supervivencia que muy pocos pueden realmente hacer uso de, pero esto sucede sólo de un lado de la moneda, del otro está la población local, quienes fuera de sus calles nunca salieron, y son quienes no dan ni ofrecen esa apertura para la aceptación del

migrante retorno, y por lo tanto el rechazo se vuelve parte de la vida del migrante retorno.

Esto último es lo que más estuvo, y hasta cierto punto sigue estando presente en mi vida. Siendo yo, migrante retorno a los 18 años de edad, después de haber crecido desde los ocho años en Estados Unidos, el miedo al rechazo estuvo más que presente en estas primeras etapas de readaptación al tejido social de México, y aunque con mucha fe esperas que siendo tu país te reciba con los brazos abiertos, listo para orientarte y ofrecerte el apoyo que buscas, es el primero que te muestra el poder de alcance del rechazo.

Uno de los primeros encuentros aquí en México, semanas después de haber llegado, fue uno que engrandeció ese miedo por el rechazo que ya había en mí, mucho antes de llegar aquí. Este encuentro fue con la total incapacidad de sectores gubernamentales, a los cuales te acercas para pedir esa orientación y esa guía, pero solo encuentras trabas, callejones sin salida y resoluciones inconclusas.

La mala o poca inteligencia cultural que existe en este país no provee la apertura de esta parte de la sociedad.

SOAR REBECA VEGA
(Veracruz e Illinois)

ÍNDICE

- Prólogo 7
SILVIA E. GIORGULI SAUCEDO
- Introducción 13
CARLOS ALBERTO GARRIDO DE LA CALLEJA Y JILL ANDERSON
- Universidades santuario: hacia un movimiento transnacional 31
ALEXANDRA DÉLANO ALONSO
- Estudiantes en situación de retorno: acceso a la educación superior 51
HIRAM ABEL ÁNGEL LARA
- Invisibles en la frontera: barreras educativas, vidas transnacionales,
desarrollo comunitario, involucramiento cívico, educación
intercultural y movilidad estudiantil 69
ÁNGELO CABRERA
- Voces urgentes: identidades migrantes en el Estados Unidos de hoy 87
DANIELA SUÁREZ
- Migración y lenguaje. Enseñanza del español
a retornados y deportados: un estudio de caso 105
ADRIANA ORTEGA ARÁMBURO, MARÍA CRISTINA
FERNÁNDEZ HALL Y VÍCTOR HUGO AMARO GUTIÉRREZ
- La emergente generación 1.5: estadounidenses creciendo en México 127
RODRÍGO AGUILAR ZEPEDA Y LUCÍA CRISTINA ORTIZ DOMÍNGUEZ

Alternativas pedagógicas: niños migrantes en Tlaxcala 151
JOSÉ DIONICIO VÁZQUEZ VÁZQUEZ

Memoria que agrieta muros: genealogía
del primer Movimiento Santuario en Estados Unidos 169
AMARELA VARELA HUERTA

Epílogo: nuestras voces migrantes 189
CARLOS ALBERTO GARRIDO DE LA CALLEJA Y JILL ANDERSON

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana
la doctora Sara Ladrón de Guevara,

¿SANTUARIOS EDUCATIVOS EN MÉXICO?

PROYECTOS Y PROPUESTAS ANTE LA CRIMINALIZACIÓN

DE JÓVENES *DREAMERS* RETORNADOS Y DEPORTADOS

de Carlos Alberto Garrido de la Calleja y Jill Anderson,

se terminó de imprimir en diciembre de 2018,

en los talleres de Master Copy, S.A. de C.V. Avenida Coyoacán 1450, colonia Del Valle,
delegación Benito Juárez, CP 03220, Ciudad de México, tel. 55 242383.

La edición fue impresa en papel book cream de 60 g.

En su composición se usaron tipos Minion Pro y Myriad Pro.

Cuidado de la edición y maquetación: Aída Pozos Villanueva.

¿ SANTUARIOS EDUCATIVOS EN MÉXICO? es un libro que no sólo permite leer la realidad de la población migrante, sino acercarse a propuestas y proyectos emergentes que responden a los obstáculos para el acceso equitativo a la educación que sufren las familias en proceso de retorno forzado a México.

Retomar el lenguaje del Movimiento Santuario a favor de los derechos humanos de los migrantes en Estados Unidos, no sólo busca proponer, entretejer, inspirar e imaginar nuevas formas de atención, sino concretar proyectos educativos incluyentes en México.

En los artículos y experiencias compartidas, el lector encontrará propuestas concretas que, de tomarse en cuenta por los diseñadores de políticas públicas, permitirían construir una agenda de educación incluyente que visibilice y atienda a jóvenes y niños migrantes, sin perder de vista a los nacidos en Estados Unidos, quienes en los últimos diez años han llegado en grandes números a México.

Asumimos este documento como un insumo para fortalecer y diseñar políticas incluyentes, transversales, basadas en el respeto a los derechos humanos y en la diversidad cultural de los jóvenes y niños migrantes que han retornado y seguirán retornando a México, todo como parte de una lucha por los derechos de los jóvenes *dreamers* retornados y deportados, quienes hoy viven condiciones hostiles, aquí y allá.

