



ANALES DE ANTROPOLOGÍA

Anales de Antropología 55-I (enero-junio 2021): 49-57



www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia

Artículo

Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional

Return migration and schooling in Mexico: educating the transnational population

Kathleen Tacelosky*

Languages Department at Lebanon Valley College Annville, PA, United States.

Recibido el 27 de noviembre de 2019; aceptado el 3 de junio de 2020; puesto en línea el 1 de agosto de 2020.

Resumen

Los cambios en los patrones migratorios por parte de los mexicanos, primero a los Estados Unidos y luego de regreso a México, han dado como resultado a aproximadamente 600 000 estudiantes (Jensen y Jacobo-Suarez 2019) en escuelas mexicanas que han cursado una parte o la totalidad de su educación en inglés en los Estados Unidos. Este artículo explora el fenómeno de la educación transnacional prestando especial atención al aspecto lingüístico. Después de esbozar brevemente la historia de la inmigración hacia y desde Estados Unidos el artículo presenta un trabajo de investigación etnolingüística llevada a cabo en los estados mexicanos de Puebla y Zacatecas durante los últimos diez años (2010-2020). Los resultados ponen de manifiesto los desafíos lingüísticos que enfrentan estos estudiantes transnacionales cuando intentan adaptar un lenguaje, que hasta ahora han utilizado para un propósito (hogar y encuentros sociales), a otro (escuela). El artículo concluye con un ejemplo del estado de Zacatecas, donde se está creando una capacitación para que docentes actuales y en formación tengan las herramientas necesarias para educar a dichos estudiantes.

Abstract

Changes in migration patterns of Mexicans from the United States have resulted in the enrollment of some 600,000 students (Jensen and Jacobo-Suarez 2019) in Mexican schools who have completed part or all of their education in English in the United States. This article explores this phenomenon of transnational education with particular emphasis on the linguistic aspect. After outlining a brief history of immigration to and from the United States, the article presents the findings of a decade of ethnolinguistic research (2010-2020) carried out in the Mexican states of Puebla and Zacatecas. The results underscore the linguistic challenges that these transnational students face when they try to adapt a language from one purpose (home and social life) to another (school). The article concludes with an example from the state of Zacatecas of a course that offers current and future teachers the skills they need to educate these students.

Palabras clave: estudiantes transnacionales; etnolingüística; lenguaje de la migración; lingüística; capacitación de maestros

Keywords: transnational students; ethnolinguistics; language of migration; linguistics; teacher-training

* Correo electrónico: tacelosk@lvc.edu

DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iiia.24486221e.2020.0.72236>

eISSN: 2448-6221 Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas. Éste es un artículo *Open Access* bajo la licencia CC-BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Introducción

Tras un siglo y medio de migración continua de México a Estados Unidos, en los últimos 10 años se ha visto un aumento significativo en la migración de retorno de Estados Unidos a México. Estas familias frecuentemente incluyen en su movimiento a sus hijas e hijos de edad escolar. Al integrarse al sistema escolar mexicano, estos estudiantes, que anteriormente fueron escolarizados en inglés en los Estados Unidos, tienen trayectorias lingüísticas que difieren de las de sus compañeros mononacionales. Estas experiencias de vida diferentes, aunque aportan una diversidad de perspectivas dentro del salón de clases, pueden causar desafíos académicos para las y los estudiantes, quienes intentan adaptarse a la escuela en un idioma que hasta ahora solo les ha servido en entornos más familiares, tales como el hogar y la comunidad. La trayectoria lingüística y las experiencias escolares de estos estudiantes son el enfoque de este trabajo. Además, se exploran posibles respuestas de las instituciones pedagógicas (normales y universidades) para proporcionar a las futuras y futuros profesores la capacitación necesaria para brindar una educación apropiada a esta población.

Para entender el motivo del retorno de familias inmigrantes a sus países de origen, primero hay que entender el entorno histórico político. Recuento brevemente la historia de la migración entre México y Estados Unidos y luego examino el papel de la migración de retorno dentro de las teorías de inmigración y defiendo una interpretación transnacional. La sección que le sigue examina cómo el movimiento migratorio afecta las experiencias escolares de estos estudiantes transnacionales. Cabe mencionar que, estrictamente hablando, y muchos de las niñas y niños que “retornan” nunca habían vivido en México; están “regresando por primera vez” como señala Boehm (2016: 6). Por lo tanto, empleo la terminología de hijas e hijos de migrantes de retorno, o simplemente, estudiantes transnacionales.

Las observaciones presentadas aquí se basan en un trabajo de campo etnográfico en los estados mexicanos de Puebla y Zacatecas (2010-2020) donde he observado a las hijas e hijos de migrantes que regresan a espacios escolares, he entrevistado a estudiantes, profesores, administradores y padres de familia.¹ La investigación explora la transición lingüística de los estudiantes transnacionales en escuelas de los Estados Unidos a las escuelas en México empleando una metodología etnolingüística a través de una lente transnacional. Los resultados demuestran rasgos comunes entre las y los estudiantes transnacionales en cuanto a su trayectoria lingüística y su experiencias escolares. El artículo concluye con un ejemplo en el estado de Zacatecas con una respuesta a la necesidad de apoyo académico especializado para dichos estudiantes con diversos antecedentes lingüísticos y educativos.

¹ Todas las traducciones del inglés al español han sido realizadas por la autora.

La historia de la migración entre México y Estados Unidos

La migración es intrínsecamente dinámica y social
(Massey y Liang 1989: 200).

La larga historia de migración de mexicanos a los Estados Unidos “comenzó oficialmente en 1848” (Gutiérrez 2019, párrafo 6), cuando el oro atrajo a mexicanos con antecedentes mineros a California, y ha continuado sin interrupción significativa durante más de 170 años. Durante el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX, el retorno y el reingreso formaron una parte sistemática de los patrones migratorios. Aun durante y después del conocido y controvertido Programa Bracero (1942-1964) los mexicanos, en su mayoría hombres solteros trabajando con permisos provisionales de *guest workers* que buscaban mejorar la situación económica de sus familias, trabajaron cíclicamente en Estados Unidos y regresaron a México en un patrón conocido como migración circular (*Bracero Program* 2019).

Sin embargo, en la década de 1980 las tendencias cambiaron. A medida que el peligro de cruzar la frontera de sur a norte aumentó, la práctica de retorno y reingreso repetido disminuyó.

En 1986 se aprobó la Ley de Reforma y Control de Inmigración, autorizando un control fronterizo más reglamentado. Además, se ofreció un cambio de estatus de “extranjero” a “residente temporal” o “permanente” a inmigrantes indocumentados siempre y cuando admitieran estar en el país careciendo de la autorización debida, demostraran que habían vivido en los Estados Unidos continuamente desde 1982 y no haber sido condenados por crimen alguno, demostraran cierto dominio de inglés básico, tuvieran conocimiento del gobierno y pagaran las multas y cualquier impuesto pendiente. Millones de inmigrantes, casi dos tercios de los cuales eran mexicanos, solicitaron y se les concedió el estatus legal en 1986. En la década de 1990-2000 el número de inmigrantes nacidos en México radicando en los Estados Unidos se duplicó a poco más de nueve millones (Zong y Batalova 2018). Esta época identificó a más personas candidatas para la deportación, mayor dificultad para solicitar y recibir estatus legal y dio a la policía estatal y local la autoridad para actuar como funcionarios de inmigración (IIRIRA 1996). Massey resume el periodo de 20 años después de 1986 y de la Ley de Reforma y Control de Inmigración de esta manera: “la migración mexicana pasó de ser un flujo circular de trabajadores varones que iban a un puñado de estados en los Estados Unidos a una población asentada de familias en los 50 estados” (2015: 286).

Unos años más tarde, en 2012, jóvenes mexicanos encontraron un poco de alivio cuando el entonces presidente Obama ordenó la Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por las siglas en inglés) que permite que las niñas y los niños que fueron llevados a los Estados Unidos siendo menores de 16 años pudieran

permanecer en el país, estando exentos de la deportación y ser candidatos para trabajar. Y ahora, al final de la segunda década del siglo XXI, la administración Trump amenaza con revertir las exenciones de DACA y utiliza una fuerte retórica antiinmigrante, busca fortalecer las leyes antiinmigrantes, redobla el compromiso con las fuerzas del orden estatales y locales para que actúen como funcionarios de inmigración y “ha llevado la separación familiar a un nivel espeluznante, separando a los niños de sus padres en la frontera entre Estados Unidos y México” (Kerwin 2018: 198).

Migración de retorno

Como se ha demostrado con este breve resumen histórico, la emigración mexicana a los Estados Unidos y las percepciones y prácticas que la rodean, han fluctuado desde sus inicios. A pesar de que las políticas de Estados Unidos intentan reducir la inmigración, y a veces debido a ellas, la tendencia ha sido el aumento de la migración proveniente de México. Sin embargo, a partir del 2005 se produce un cambio dramático, lo que Zúñiga y Hamann llaman “la Gran Expulsión” (2019: 224). Las salidas, voluntarias e involuntarias, han ido en aumento de manera tal que por primera vez desde el siglo XIX el número de migrantes nacidos en México radicando en los Estados Unidos ha comenzado a disminuir (Passel *et al.* 2012). Este fenómeno, el regreso al país de origen de las personas que lo habían dejado atrás, se conoce como la migración de retorno.

La desaceleración económica en los Estados Unidos, las deportaciones masivas, las obligaciones familiares en México o una combinación de estos factores han dado lugar a un aumento de la migración de retorno. Entre “2009 [y] 2014, 1 millón de mexicanos y sus familias (incluidos los niños nacidos en los Estados Unidos)” se trasladaron de los Estados Unidos a México (González-Barrera 2015, párrafo 2), cantidad mayor que aquellos que se mudaron de sur a norte. Asimismo, en todos los municipios de México, la tasa de migración de retorno fue mayor en 2010 en comparación con siete años antes (CONAPO 2012). Antes de explorar una de las implicaciones más importantes de la migración de retorno, la escolaridad de las hijas y los hijos de migrantes, hay que indagar las teorías sobre la migración de retorno.

Teorización sobre la migración de retorno

La migración de retorno se ve a menudo como el punto final en el proceso de migración, es decir, la terminación, exitosa o desafortunada, del proyecto de migración. La visión neoclásica, que abarca una perspectiva económica, interpreta el regreso a la patria como evidencia de fracaso: los migrantes no alcanzaron las metas financieras que se habían propuesto al inicio (Cassarino 2004). Sin embargo, el retorno se ha teorizado desde una variedad de perspectivas, no tan solo su conclusión. Una visión

estructuralista del retorno no considera el éxito o el fracaso sin entender primero el proceso individual del migrante teniendo en cuenta el contexto social del que (país de acogida) y en el que (país de origen) se produce el retorno (De Haas 2010). La perspectiva transnacional reconoce que el retorno puede o no ser el punto final y permite la posibilidad de volver al país anfitrión o a una tercera ubicación. Esta perspectiva se centra en los vínculos e interacciones regulares con el país anfitrión (Glick *et al.* 1992) a lo largo de la experiencia migratoria dentro de la cual el retorno es natural, ya que “la historia de la migración continúa” (Cassarino 2004: 262). Las personas y procesos (micro nivel) presentados en este artículo se ven a través de una lente transnacional.

El transnacionalismo

El vocablo “transnacional” minimiza, a propósito, el enfoque en los estados nación y el nacionalismo (Glick *et al.* 1992) al mismo tiempo que reconoce la creciente interconexión del mundo en cuanto a “política, economía y familia” (Anghel *et al.* 2019: 7). La primera aparición publicada del término transnacional fue en 1916, cuando se refirió a “una invitación al multiculturalismo americano” (Tyrrell 2007, párr. 5). Sin embargo, las definiciones y descripciones más recientes extienden y profundizan el concepto. Definiciones actuales incorporan el intercambio interpersonal de “información, asesoramiento, cuidado y amor” (Sánchez 2007: 493).

Para describir migrantes y la migración transnacional, los investigadores invocan imágenes de *links* (eslabones) a *webs* (redes) para capturar complejidades e intercambios de productos y prácticas en al menos una frontera física o emocional. Por ejemplo, Glick *et al.* describe a migrantes transnacionales “*build[ing] social fields that link together their country of origin and their country of settlement*” (1992: 1). Al describir los patrones de movimiento de migrantes dominicanos, Guarnizo ilustra “*relationships, practices and identities*” (1997: 287) como “*embedded in a dense web*” (1997: 298). Transmigración es un “tipo diferente de migración internacional [que se puede entender] mejor centrándose en la relación entre espacios geográficos y sociales” según Pries (2001: 58) quien se centra en la forma en que los transnacionales, o “transmigrantes” como él los llama, toman decisiones con respecto a su movimiento. Estos “transmigrantes” se distinguen de las clasificaciones anteriores de los migrantes en que es probable que se muevan de un lado a otro entre su “región de origen y llegada” (59). Portes *et al.* (1999) reconocen el uso de dos idiomas en el proceso del movimiento internacional.

Los movimientos, las prácticas y relaciones de los mexicanos y sus hijos nacidos en Estados Unidos y la proximidad de los dos países, histórica, física y emocional en el imaginario colectivo de ambos países, se presta de manera única a una visión transnacional. La superposición de historias, geografía compartida (3 000 kilómetros de frontera común que abarca cuatro estados

estadounidenses y seis estados mexicanos), economías interdependientes y políticas entrelazadas corresponde a experiencias migratorias que incluyen sentimientos de conexión con ambos lugares. Para entender lo profundo que es el “apego duradero a ambos lados de la frontera” (Hamann y Zúñiga en prensa: 224) es imprescindible un acercamiento a la historia de la migración entre México y Estados Unidos.

Implicaciones de la migración de retorno para el sistema educativo mexicano

Después de la crisis económica estadounidense de 2008, las familias migrantes establecidas comenzaron a regresar de los Estados Unidos en gran número. Con frecuencia llevaban (y siguen llevando) a sus hijas e hijos con ellos. Para algunas niñas y niños es un regreso a la tierra de su propio nacimiento, pero para muchos no es un “regreso” en lo absoluto, es la transición de su lugar de origen a la patria de sus progenitores.

Se desconoce el número exacto de estudiantes en el sistema de escuelas públicas en México que han recibido parte o la totalidad de su educación en los Estados Unidos. Esta falta de información al respecto sugiere que la llegada de estos estudiantes a las aulas mexicanas no ha sido documentada, ya que se carece del instrumento administrativo para incluir las preguntas pertinentes en el censo o en los formularios de la matrícula escolar. Sin embargo, la extrapolación de datos del censo indican que cientos de miles (Alba 2013) tal vez hasta 600 000 (Jensen *et al.* 2017; Jensen y Jacobo-Suarez 2019) estudiantes educados en Estados Unidos actualmente asisten a escuelas mexicanas. Empleo el uso del adjetivo transnacional para describir a quienes han tenido al menos un año de escolaridad en inglés durante su estancia en los Estados Unidos y que actualmente están inscritos en la escuela en México (o en el momento en que los entrevisté por primera vez). El límite de un año se estableció para dar tiempo a cierta influencia mínima en cuanto a la experiencia escolar en la adquisición y el uso del lenguaje. Las experiencias de vida y las trayectorias lingüísticas de los estudiantes transnacionales difieren considerablemente de las de sus compañeros de escuela, lo cual les causa dificultades en el momento de la transición a un nuevo sistema escolar, con un nuevo lenguaje académico.

Las trayectorias lingüísticas de los estudiantes transnacionales

Las y los estudiantes transnacionales no son un grupo homogéneo. Cada estudiante, cada familia, cada historia y cada experiencia es única. Sin embargo, analizar y comprender los patrones de experiencias ofrece el potencial de apoyarles en su transición escolar y lingüística. A continuación, dibujo un retrato lingüístico de las y los estudiantes transnacionales. El retrato se basa

en un estudio longitudinal y continuo que comenzó hace 10 años.

Metodología

Esta investigación cualitativa es un estudio en la tradición de etnografía educativa que tiene como fin entender los procesos en las comunidades de aprendizaje, en este caso las escuelas (Wolcott 1975). El enfoque específico son las prácticas lingüísticas de las y los estudiantes transnacionales.

Las y los participantes en la investigación provienen de dos fuentes principales. De 2010 a 2017 entrevisté a 30 estudiantes, a varios en más de una ocasión, en los alrededores de una universidad urbana en el estado de Puebla. Desde 2018 hasta la actualidad, 2020, he trabajado en la capital del estado de Zacatecas y pueblos circuncéntricos. He entrevistado a 15 estudiantes en Zacatecas. Un total de 67 entrevistas a estudiantes transnacionales conforma el conjunto de datos. Hasta la fecha, 42 han sido transcritas. El idioma de la entrevista ha dependido de la preferencia de cada participante, muchos eligiendo una combinación de inglés y español. En Puebla, el muestreo se realizó por referencia (los directores de la escuela me presentaron a las familias transnacionales) y el muestreo “snowball” (las familias me presentaron a otras familias) (Johnson 2014). En Zacatecas, por invitación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), visitamos escuelas en las cuales los funcionarios de las mismas y de la SEP me apoyaron con la tarea de encontrar estudiantes transnacionales en los municipios de alta migración de retorno. Este “*purposeful sampling*” es apropiado cuando se buscan casos que son particularmente conformes a las preguntas de investigación propuestas (Patton 2002), en este caso para encontrar una población muy específica: las y los estudiantes que han estudiado en los Estados Unidos. Todos los permisos necesarios para participar fueron firmados por madres o padres de familia y las y los estudiantes mismos.

La edad promedio calculada de todas las y los participantes, en el momento de la primera entrevista, es de 12 años 9 meses (en Puebla el promedio es de 12 años 6 meses; en Zacatecas es de 13 años 5 meses). En Puebla visité escuelas primarias y secundarias; en Zacatecas solo secundarias. Los estudiantes habían cursado entre 1 y 11 años en los Estados Unidos, en promedio un poco menos de 5 años (4.93).

En entrevistas semiestructuradas, se les pidió que narraran con el mayor detalle posible su experiencia escolar tanto en los Estados Unidos como en México. En este artículo, comarto los resultados obtenidos relacionados con la transferencia de la educación en los Estados Unidos a la educación en México con un énfasis particular en el aspecto lingüístico, tanto oral como escrito. Debido a que las pruebas de uso común para medir el dominio del idioma en los niños son conocidas por ser poco confiables (Pray 2005), y debido a que en última instancia el interés está en las propias percepciones de los estudiantes, les pedí a las/los participantes que se auto-evaluaran en

su habilidad oral, de lectura, escritura y comprensión en inglés y en español. Para este artículo, las entrevistas han sido analizadas en cuanto al contenido en lugar del uso del lenguaje.

Lenguaje del hogar

En mi investigación, 100% de las/los estudiantes entrevistados reportaron haber aprendido a hablar español en casa desde la infancia y seguirlo hablando en casa con su madre y padre (una tenía un padrastro brasileño y estaba aprendiendo portugués, pero ella sólo hablaba español con su mamá). Algunos me informaron que más tarde empezaron a hablar inglés con sus hermanas y hermanos, después de haber comenzado la escuela en los Estados Unidos. Cabe mencionar que es posible que las/los hijas/hijos de madres/padres mexicanos hablen una lengua indígena en casa o estén en un hogar bilingüe, pero en mis resultados el español es el idioma principal o único del hogar.

Lenguaje de la escuela

Algunos estudiantes transnacionales comienzan su escolarización en México antes de mudarse a los Estados Unidos. Salvo rara excepción, el idioma de la educación en México es el español. En los Estados Unidos hay algunos programas bilingües. Muchos estudiantes transnacionales reportaron que una vez dentro del sistema educativo estadounidense, tuvieron clases de inglés como segunda lengua en sus primeros meses o años de escuela, pero finalmente casi todos las y los estudiantes acaban en clases donde el inglés es el único idioma de enseñanza.

Se presentan dos trayectorias principales (simplificadas). En la primera instancia, la y el estudiante transnacional comienza la escuela en México en español y se muda a los Estados Unidos, obtiene un poco de apoyo mediante clases de inglés como segunda lengua (ISL) y continúa la educación en inglés. En la segunda instancia, la y el estudiante transnacional inicia la escuela en los Estados Unidos y aprende por medio del inglés, a veces con el apoyo de ISL. Posteriormente, en cualquiera de las dos instancias la y el estudiante transnacional se traslada a México donde comienza o reanuda la escolarización en español. Por supuesto, estos dos escenarios simplifican las complejas realidades que podrían incluir el movimiento dentro o entre los países y las escuelas. No se considera la posibilidad de la migración circular en la que las familias van y vienen en el transcurso del año, cada año (para un análisis lingüístico de estudiantes transnacionales circulares *cf.* Panait y Zúñiga 2016). En ambas instancias, y en todos los casos que he estudiado, en algún momento de la vida, las y los estudiantes se encuentran con una falta de conexión o “ruptura” (Panait y Zuñiga 2016: 226) entre el lenguaje del hogar y el lenguaje académico. Los que comienzan su escolarización en los Estados Unidos después de solo haber hablado o hablado mayormente español durante su vida, se encuentran con el inglés como

lenguaje académico. Normalmente esto sucede cuando son muy jóvenes, tal vez cinco años de edad, y todavía no han aprendido a leer y escribir (aunque pueden traer algunas habilidades de alfabetización del hogar a la escuela). En un caso típico, las y los estudiantes transnacionales permanecen en la escuela en los Estados Unidos durante varios años; en mi investigación el promedio es de cinco años de educación en los Estados Unidos antes de llegar a México y enfrentar el español como lenguaje académico.

En la segunda instancia, los estudiantes se encuentran con el inglés cuando se mudan a los Estados Unidos después de haber asistido a la escuela en México, por lo que tienen que aprender inglés como lenguaje académico. Estos estudiantes experimentan una segunda ruptura cuando regresan a México y se encuentran con el español como lenguaje académico.

Las y los estudiantes, descritos anteriormente, que han tenido años de escolaridad en inglés y llegan a las escuelas mexicanas, se enfrentan a un nuevo reto (aunque la intensidad puede depender de cuánto tiempo estuvieron en el contexto del inglés como lenguaje académico): aprender a utilizar el idioma que han hablado y utilizando en un contexto social como lenguaje académico. Para entender lo difícil que es este proceso, examinamos la diferencia entre el lenguaje del hogar o lenguaje social y el lenguaje de la escuela o lenguaje académico.

Comparación entre el lenguaje del hogar y el lenguaje académico

La lengua hablada en el hogar, o lo que Cummins (1984) ha llamado “Comunicación Básica Interpersonal,” generalmente se lleva a cabo en el aquí y el ahora. Se caracteriza intelectualmente como relativamente sencillo y se limita al contexto del presente o lo que Cummins llama “cognitivamente poco exigente y contextualmente arraigado” (1984: 12). No quiero dar a entender que el lenguaje social o del hogar es fácil de aprender, especialmente para los estudiantes que aprenden una segunda lengua, como podría dar fe cualquiera que haya tratado de participar en una conversación de sobremesa en otra lengua. Sin embargo, hay muchas señales que auxilian a la comprensión, como son el lenguaje corporal, la expresión facial y la posible presencia de objetos aludidos, como alimentos y objetos cotidianos.

El lenguaje académico, o “Lenguaje Académico Cognitivo [...]” en términos de Cummins, es “cognitivamente exigente y contextualmente reducido” (1985: 12), es decir, intelectualmente desafiante y donde hay muy poco o no hay nada en absoluto en el medio ambiente que ayude con la comprensión o producción. El lenguaje académico está marcado por estructuras y vocabulario que no se encuentran en el lenguaje común de uso cotidiano como la incrustación de cláusulas, subordinación (Parra *et al.* 2018) “densidad léxica, nominalización y metáfora gramatical” (Halliday *apud* Colombi 2006). De hecho, según Wong-Fillmore, el lenguaje académico “... es lo

suficientemente diferente del lenguaje hablado ordinario [...] que es prácticamente imposible de interpretar para cualquiera que sólo conozca la variedad hablada" (2013, 52: 04).

Para resumir, en un extremo está el lenguaje del hogar, poco exigente en un contexto arraigado (por ejemplo, platicar con los miembros de la familia sobre los acontecimientos del día) y al otro extremo se encuentra el lenguaje académico, cognitivamente exigente y en un contexto reducido (por ejemplo, leer un artículo sobre un tema desconocido). En medio de uno y otro extremo están las situaciones cognitivamente poco exigentes y en un contexto reducido (por ejemplo, hablar por teléfono sin imagen de video) y las que son cognitivamente exigentes en un contexto arraigado (por ejemplo, ver un programa de cocina donde se aprende a preparar algo desconocido).

Resulta que los primeros años de la escuela primaria, lo que Reiss llama "un curso de seis años en el desarrollo del lenguaje académico y las habilidades de pensamiento" (2005: 16) son el lugar ideal para pasar de la relativa sencillez del lenguaje del hogar a la dificultad del lenguaje académico. El primer año o dos de escolarización, los estudiantes participan en actividades interactivas y kinesiéticas, además de pasar una gran cantidad de tiempo aprendiendo a leer y más tarde, a escribir. Para el tercer año, lo que Reiss llama "*the year of the shift* (el año de transición)" (2005: 17), los estudiantes, comienzan a aplicar las habilidades de lectura para adquirir nueva información. Para el quinto y sexto año de escuela, la mayor parte de la educación se dedica a actividades basadas en texto (contexto reducido) no solo para adquirir, sino también para comparar y contrastar información nueva con conocimientos adquiridos previamente, sacar conclusiones, hacer inferencias, analizar, explicar, etc.

El lenguaje del hogar y el lenguaje académico como parte de la trayectoria lingüística de los estudiantes transnacionales

Imaginemos a una estudiante que llega a México por primera vez después de haber cursado cinco años (el promedio en mi investigación) de educación en inglés. Ahora tiene que adaptar el español que aprendió y utiliza en casa a la incomprensible variedad académica descrita anteriormente. Tiene que mejorar su habilidad en la lectura para poder comprender información completamente nueva, como la historia y la geografía de México, y la escritura que incluye ortografía, mecánica, estilo y un amplio vocabulario nuevo para ella.

Enseñar el lenguaje académico es una tarea que las maestras y los maestros son capaces de llevar a cabo con la capacitación adecuada. Sin embargo, salvo contadas excepciones, el currículum nacional de las escuelas normales de México no incluye cursos dedicados a la enseñanza de los estudiantes transnacionales. En Baja California la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Tijuana ofrece varios diplomados, cursos, licenciaturas y una maestría

en temas interculturales enfocados a la atención de migrantes y las particularidades de la educación transfronteriza (López Ochoa, comunicación personal, 23 de abril de 2020). Además, investigadores y educadores de seis de las escuelas normales están colaborando para elaborar opciones que incluyen formación en la educación de migrantes (Javier Neftalí Jiménez Quintana, comunicación personal, 23 de abril de 2020). Concluyo este artículo detallando un ejemplo más.

Atención educativa a la comunidad transnacional

Creando una línea magisterial en las Normales de Zacatecas

Zacatecas, un estado norteño y central mexicano tiene una larga historia de emigración a los Estados Unidos y una historia reciente de migración de retorno. En 2018, gracias a la invitación de la Secretaría de Educación estatal y una beca binacional, pasé seis meses visitando escuelas en comunidades con alto índice de migración de retorno, entrevistando estudiantes, madres y padres de familia y profesores, dando talleres, conferencias y webinarios a profesores actuales y futuros. Después de esa primera estancia, fui invitada por la Secretaría de Educación del estado a regresar para elaborar un curso que se incluirá en las cinco normales del estado de Zacatecas. El curso de 10 módulos está diseñado alrededor de temas relacionados con la educación de los estudiantes transnacionales. Cada módulo sigue un formato que incluye un video con voces de expertas y expertos. Después de ver y escuchar las ponencias, las y los participantes realizan actividades y tareas de seguimiento. Por último, se proporciona una bibliografía de los recursos disponibles en español para que las y los participantes puedan referirse a las obras citadas en el módulo o puedan realizar más lecturas sobre el tema. A la fecha, se han completado tres de los módulos.

Al completar la grabación y la escritura del primer módulo, se realizó una prueba piloto en la normal más retirada de la capital ante 30 alumnos voluntarios. Como la idea es que los mismos profesores de las normales enseñen el curso, también invité a los docentes que quisieran observar. Expliqué el curso en ciernes y mediante una evaluación les pedí su retroalimentación y sugerencias. Les enseñé el primer módulo con la prueba de acercamiento al tema, y las actividades previas y posteriores a la presentación del video. Tras haber agotado el tiempo dispuesto para esta clase, los estudiantes pidieron que permaneciéramos más tiempo para seguir con las actividades adicionales. Al concluir proporcionaron sugerencias a incluir en el módulo y expresaron la necesidad de un curso como el que les había sido presentado en su preparación como docentes.

El curso conceptualiza la educación transnacional y la importancia de los profesores en la vida de los estudiantes transnacionales. Los módulos abarcan informa-

ción sobre la historia de la educación transnacional en el contexto mexicano, explican la ley actual y los derechos de los estudiantes en cuanto al acceso a la educación. El curso ofrece sugerencias específicas de cómo cualquier profesor puede apoyar a las y los estudiantes transnacionales en su salón de clase. Al completar el curso, las y los participantes

- tendrán ideas concretas de cómo pueden recibir a las y los nuevos estudiantes transnacionales en la escuela,
- podrán comparar el sistema educativo estadounidense con el mexicano con respecto a la estructura, valores y metas,
- compararán y contrastarán el lenguaje académico con el lenguaje social y aplicarán lo aprendido a la enseñanza de las y los estudiantes transnacionales,
- tendrán herramientas, ideas y estrategias de cómo enseñar el español escrito o académico a los que lo hablan sin escribirlo y leerlo,
- entenderán diferencias entre el inglés y el español relevantes al aprendizaje del español académico.

Además, hay un módulo específicamente dirigido a los profesores de inglés. Desarrollarán actividades distintas para los estudiantes transnacionales si su nivel de inglés es más alto que las y los otros alumnos en la clase de inglés.

Al terminar la elaboración de los 10 módulos, el siguiente paso es ofrecer una capacitación para todo personal docente que se interese en la difusión de dicho curso. Al completar la capacitación, se les hará la entrega de una memoria de USB con los 10 módulos, incluyendo los videos y un manual.

Queda por determinar cómo incorporar este curso a la currícula actual, pero me alienta que la SEP del estado de Zacatecas esté tomando medidas importantes para identificar las necesidades de los estudiantes transnacionales y esté comenzando a abordarlas preparando a los docentes actuales y en formación.

Conclusión

Desde 2014 el número de mexicanos que migran de los Estados Unidos hacia México ha superado el número que migra hacia los Estados Unidos (González 2015). Con ellos, muchas niñas y niños han regresado a la patria de sus madres y padres. Por lo tanto, las escuelas mexicanas han comenzado a ver un número creciente de estudiantes con experiencia escolar en los Estados Unidos entre su alumnado. Estos estudiantes vienen con experiencias que difieren considerablemente de la de sus compañeros, tal vez más notablemente en términos de sus trayectorias lingüísticas.

Las y los estudiantes que hablan español en casa, que leen y escriben poco español y están acostumbrados al inglés como idioma académico, se encuentran con un desa-

fío considerable cuando llegan a las escuelas mexicanas. Tienen que aprender a leer español a un nivel apropiado para comprender la nueva información según el nivel de su grado escolar. Esta labor se hace más difícil cuanto mayor sea el estudiante dado que en niveles más altos el lenguaje escolar es más complejo y se presenta en un entorno reducido, es decir hay pocas pistas y señales fuera del texto mismo para ayudar con la comprensión.

El proceso de transformar el español de un idioma hablado en casa a un idioma académico no es fácil ni automático. Al estudiante se le debe enseñar a leer y escribir en español incluso si ya lee y escribe en inglés. Pero los profesores no tienen la capacitación necesaria para satisfacer las necesidades lingüísticas de estos estudiantes transnacionales. Se ha visto progreso por parte de la SEP con la iniciativa de un nuevo curso, el cual está siendo elaborado para las escuelas normales en el estado de Zacatecas. Se requieren cambios sistemáticos al igual que políticas y prácticas nuevas para asegurar que las demandas educativas de esta población de estudiantes puedan recibir la educación que merecen y requieren con urgencia.

Agradecimientos

Mi más sincero agradecimiento a las y los estudiantes, familias, profesores y demás personas que han compartido sus historias conmigo, a COMEXUS, Fulbright-García Robles, al Programa Edward H. Arnold y Jeanne Donlevy Arnold para la Educación Experiencial, a Lebanon Valley College Becas de Investigación por el financiamiento parcial de esta investigación y a la Secretaría de Educación Pública de Zacatecas por la invitación a colaborar en este proyecto tan indispensable. Finalmente, gracias a Marisela Chaplin por el apoyo editorial y general.

Referencias

- Alba, F. (2013). Mexico: The new migration narrative. *Migration Policy Institute*, 24. Disponible en: <https://www.migrationpolicy.org/article/mexico-new-migration-narrative> [Consulta: junio de 2020].
- Anghel, R. G., Fauser, M. y Boccagni, P. (eds.) (2019). *Transnational Return and Social Change: Hierarchies, Identities and Ideas*. London/New York: Anthem Press.
- Boehm, D. (2016). *Returned: Going and coming in an age of deportation* (Vol. 39). Oakland: University of California Press.
- Bracero Program (2019). Disponible en <http://brace-roarchive.org/about> [Consulta: diciembre 2020].
- Cassarino, J. P. (2004). Theorising return migration: The conceptual approach to return migrants revisited. *International Journal on Multicultural Societies*, 6 (2), 253-279. <https://doi.org/10.1590/S1980-85852013000200003>

- Colombi, M. C. (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 147-163). London: Continuum.
- Consejo Nacional de la Población (CONAPO) (2012). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos*. México: Consejo Nacional de Población. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/swb/CONAPO/Indices_de_intensidad_migratoria_Mexico-Estados_ Unidos_2010 [Consulta: diciembre 2020].
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy* (vol. 6). New York: Taylor y Francis.
- De Haas, H. (2010). Migration and Development: A Theoretical Perspective. *The International migration review*, 44 (1), 227-264.
- Glick Schiller, N., Basch, L., y Blanc Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences*, 645 (1), 1-24.
- González-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the US*. Pew Research Center Report, 19. Washington, D.C.: Pew Research Center. Disponible en <https://www.pewresearch.org/hispanic/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- Guarnizo, L. E. (1997). The emergence of a transnational social formation and the mirage of return migration among Dominican transmigrants. *Identities Global Studies in Culture and Power*, 4 (2), 281-322.
- Gutiérrez, R. (2019). Mexican immigration to the United States. *Oxford Research Encyclopedia of American History*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en <https://oxfordre.com/americanhistory/view/10.1093/acrefore/9780199329175.001.0001/acrefore-9780199329175-e-146> [Consulta: diciembre 2020].
- Halliday, M. A. K. (1994). Spoken and written modes of meaning. *Media texts: Authors and readers*, 7, 51-73.
- Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (en prensa). What educators in Mexico and in the United States need to know and acknowledge to attend to the educational needs of transnational students. P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The Students We Share: Preparing US and Mexican Educators for Our Transnational Future*. Albany: SUNY Press.
- IIRIRA (1996). Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act of 1996 Report 104-828. Disponible en <https://www.congress.gov/104/crp/828/CRPT-104hrpt828.pdf> [Consulta: diciembre 2020].
- Jensen, B., Mejía Arauz, R., y Aguilar Zepeda, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, 48, 1-22.
- Jensen, B., y Jacobo-Suárez, M. (2019). Integrating American-Mexican students in Mexican classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 55 (1), 36-41. doi: <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1549439>
- Johnson, T. P. (2014). Snowball sampling: Introduction. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. Hoboken: John Wiley and Sons. Disponible en <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118445112> [Consulta: diciembre 2020].
- Kerwin, D. (2018). From IIRIRA to Trump: Connecting the Dots to the Current US Immigration Policy Crisis. *Journal on Migration and Human Security*, 6 (3), 192-204.
- Massey, D. S. (2015). A missing element in migration theories. *Migration Letters*, 12 (3), 279-299.
- Massey, D. S., y Liang, Z. (1989). The long-term consequences of a temporary worker program: The US Bracero experience. *Population Research and Policy Review*, 8 (3), 199-226.
- Panait, C., y Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the US and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32 (2), 226-251. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.226>
- Parra, M.L., Bravo, M. L., y Polinsky, M. (2018). De bueno a muy bueno: How Pedagogical Intervention Boosts Language Proficiency in Advanced Heritage Learners. *Heritage Language Journal*, 15 (2), 203-241. <https://doi.org/10.46538/hlj.15.2.3>
- Passel, J. S., D'Vera Cohn, G. B. A., y Gonzalez-Barrera, A. (2012). *Net migration from Mexico falls to zero--and perhaps less*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center.
- Patton, M. Q. (2002). Analysis, interpretation, and reporting. M. Q. Patton, *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Portes, A., Guarnizo, L. E. y Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic and racial studies*, 22 (2), 217-237.
- Pray, L. (2005). How well do commonly used language instruments measure English oral-language proficiency? *Bilingual Research Journal*, 29 (2), 387-409.
- Pries, L. (2001). The disruption of social and geographic space: Mexican-US migration and the emergence of transnational social spaces. *International Sociology*, 16 (1), 55-74.
- Reiss, J. (2005). *Teaching content to English language learners: Strategies for secondary school success*. White Plains: Pearson.

- Sánchez, P. (2007). Urban Immigrant Students: How Transnationalism Shapes Their World Learning. *Urban Review* 39, 489–517. doi: <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0064-8>
- Tyrell, I. (2007). What is transnational history? Disponible en <http://iantyrrell.wordpress.com/what-is-transnational-history/> [Consulta: diciembre 2020].
- Wolcott, H. F. (1975). "Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools." *Human Organization* 34 (2): 11-27.
- Wong-Fillmore, L. (2013). English Learners and the Common Core: A Fighting Chance to Learn. J. Urritia, J. Elliot, L. Wong-Fillmore y M. Calderón, *Common Core State Standards and English Language Learners* [PowerPoint slides]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2yvpSDul0fc> [Consulta: diciembre 2020].
- Zong, J. y Batalova, J. (2018, October 11) *Mexican Immigrants in the United States*. Washington, D.C., Migration Policy Institute. Disponible en <https://www.migrationpolicy.org/article/mexican-immigrants-united-states> [Consulta: diciembre 2020].
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. J. L. Calva (ed.) *Migración de Mexicanos a Estados Unidos, derechos humanos y desarrollo* (pp. 221-239). México: Juan Pablos Editor/Consejo Nacional de Universitarios.