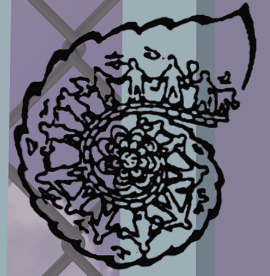
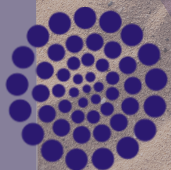


Voces de la Educación



Número especial 2023

Migración y educación: reflexiones críticas propositivas



CONACYT

ISSN 2448-6248 (electrónico)

ISSN 1665-1596



Editor

Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional

Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bo-nilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antónia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carolina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustín Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristán Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional

Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores

Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Ha-dar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zepa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas. El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados. Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización. VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 8, núm. Especial 2023 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248(electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR. www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 21 de noviembre del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Estudiantes migrantes internos y retornados y sus adversidades en la universidad

Fabiola Cervantes Rincón, Ángel Augusto Landa Alemán.....5

Entendiendo el sistema financiero. Importancia de la educación financiera para la población migrante en Estados Unidos

Ana Melisa Pardo Montaña..... 15

Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno

Axel Manuel Navarro-Hernández, Carlos Alberto Garrido de la Calleja, Lucila María Pérez Muñoz..... 39

Procesos de subjetivación como sujetos con derechos entre las narrativas oficiales y las personales. Historia de vida de una joven mujer inmigrante indocumentada

Luz María Montelongo Díaz Barriga.....72

Educación y pobreza: factores de cambio social

Nemesio Castillo Viveros, Erika Patricia Rojas González.....108

Reseñas

Derribando muros. Retos y oportunidades de la educación superior para jóvenes mexicanos en Estados Unidos y México ante la migración y el retorno

Mabel Isnailm Martínez Hernández.....131

Migración y educación: reflexiones críticas propositivas

Con este número especial, Voces de la Educación, ofrece al público general y especializado, un cúmulo de textos enfocados a la compleja realidad socioeducativa que viven poblaciones migrantes en México y en Estados Unidos.

Se articulan reflexiones críticas, las cuales, desde diversas miradas, contribuyen al debate, análisis y propuestas para atender las dimensiones que resultan de la interacción directa e indirecta entre la educación y la migración.

Lo anterior, en un contexto de ausencia de política pública, donde los gobiernos no asumen a la migración como una realidad prioritaria en sus agendas y por ende, carecen de políticas, programas y protocolos específicos para su atención integral.

Por ello, el propósito central de este número es ofrecer un insumo (teórico, metodológico y empírico), que contribuya al diseño de una nueva narrativa donde se propongan de forma colaborativa, argumentos que permitan analizar, evaluar, sistematizar y sugerir acciones educativas incluyentes, las cuales, en contextos migratorios, beneficien a los actores de diversos niveles educativos. El reto es mayúsculo: exige propuestas humanas, situadas y transformadoras como las que proponen los autores en este número.

Sinceramente

Carlos Alberto Garrido de la Calleja, coordinador

Migration and education: critical propositive reflections

With this special number, 'Voces de la educación' (Voices of education) offers both the general public and specialized audiences a wealth of texts focused on the complex socio-educational reality experienced by migrant populations in Mexico and the United States. Critical reflections are articulated, which, from various perspectives, contribute to the debate, analysis, and proposals to address the dimensions resulting from the direct and indirect interaction between education and migration.

This occurs in a context of the absence of public policy, where governments do not consider migration as a priority reality in their agendas and therefore lack specific policies, programs, and protocols for comprehensive attention.

With this, the central purpose of this number is to provide input (theoretical, methodological, and empirical) that contributes to the design of a new narrative where collaborative arguments are proposed to analyze, evaluate, systematize, and suggest inclusive educational actions that benefit actors at various educational levels in migratory contexts.

The challenge is significant: it demands human, situated, and transformative proposals, as those proposed by the authors in this issue.


Sincerely

Carlos Alberto Garrido de la Calleja Coordinator

Estudiantes migrantes internos y retornados y sus adversidades en la universidad

Navigating challenges: a study of internal and returned migrant students at the university

 Fabiola Cervantes Rincón¹

 Ángel Augusto Landa Alemán²

Resumen : Los y las estudiantes denominados migrantes internos o interregionales, así como los jóvenes migrantes retornados o pertenecientes a la generación 1.5 enfrentan un cúmulo de adversidades que deben sortear durante sus trayectorias escolares en la universidad pública y en muchos de los casos no son visibilizadas ni atendidas por las IES. En el presente ensayo se pretende proveer algunas estrategias que puedan servir de punto de partida para la atención y seguimiento a estos grupos de población estudiantil.

Palabras claves: Migración interna, Migración de retorno, Universidad, Estudiante universitario y Estrategias educativas

Abstract: The students known as internal or interregional migrants, as well as young returned migrants or those belonging to the 1.5 generation, face a host of adversities that they must overcome during their academic careers at their public university and, in many cases, they are not visibilized or attended to by the higher education institutions (IES). This essay aims to provide some strategies that can serve as a starting point for the support and monitoring of these groups of the student population.

Key words: Internal migration, Returned migrants, University, College students, Academic Performance

Recepción: 10/01/2023

Aceptación: 15/07/2023

Forma de citar: Cervantes, F. y Landa, A. (2023). Estudiantes migrantes internos y retornados y sus adversidades en la universidad. *Voces de la educación, número especial*, 5-14.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad Veracruzana, correo : facervantes@uv.mx

² Universidad Veracruzana, correo: anlanda@uv.mx

Estudiantes migrantes internos y retornados y sus adversidades en la universidad

Introducción

El presente ensayo tiene como finalidad analizar algunos aspectos comunes relacionados con los desafíos que experimentan los y las estudiantes que han emprendido una migración en el transcurso de sus vidas. En primer lugar, se aborda la migración interna por estudios, es decir aquellos jóvenes que han tenido que desplazarse de sus lugares de origen a otra ciudad del mismo país con la finalidad de tener acceso a la educación superior.

En segundo lugar, se hace referencia a la migración de retorno de Estados Unidos a México, la cual se ha hecho presente en las últimas décadas a raíz de las políticas migratorias en aquel país. Los y las estudiantes identificados como migrantes de retorno son jóvenes provenientes de familias mexicanas que migraron a Estados Unidos y posteriormente, retornaron a México por múltiples razones y decidieron retomar sus estudios en su país de origen. Estos estudiantes forman parte de lo que se conoce como generación 1.5 de migrantes en Estados Unidos (Rumbaut, 2004, como se citó en Jacobo, 2022), y se caracterizan por ser la generación que fue llevada por sus padres a Estados Unidos cuando todavía eran niños, lo cual implicó un proceso complejo de socialización en el país del norte.

Si bien estas dos poblaciones podrían parecer muy diferentes, ambas atraviesan adversidades al ingresar a la universidad y durante el desarrollo de sus trayectorias escolares, las cuales podrían ser aminoradas si la universidad implementara algunas estrategias de apoyo para su atención.

El interés de esta reflexión surge como parte de un compromiso genuino de los autores por conjuntar estas dos dimensiones (migración interna y migración de retorno) que resultan evidentes en el quehacer docente en el contexto de la Universidad Veracruzana, y al mismo tiempo, se vinculan con dos investigaciones doctorales que persiguen comprender los procesos que atraviesan tanto los y las estudiantes migrantes internos por estudio como los y las estudiantes migrantes retornados al realizar estudios universitarios. Por medio de la presente reflexión se pretende no sólo visibilizar estas dos poblaciones que componen la diversidad estudiantil, sino proponer algunas pautas que sirvan de base para el desarrollo de

medidas que atiendan y acompañen a estos grupos de estudiantes mientras construyen sus trayectorias escolares.

Universidades, seno de diversidades

Cada año las universidades reciben nuevas cohortes de jóvenes que ingresan en sus filas con muchas expectativas sobre lo que la educación superior puede brindarles. La gran mayoría llega con el deseo de mejorar sus condiciones de vida y las de sus familias y consideran que estudiar una carrera universitaria les permitirá “llegar a ser alguien en la vida” (Bravo y Vergara, 2018, p. 37). Cabe recalcar que las trayectorias escolares que estos jóvenes realizan son marcadas por las condiciones económicas, sociales y culturales provistas por sus familias y sus contextos sociales. Para algunos es fácil acceder a la educación superior mientras que para otros la decisión de realizar estudios universitarios conllevará muchos sacrificios.

De igual manera, investigaciones realizadas en las últimas décadas (De Garay, 2001; Casillas et al., 2001; Chain y Jácome, 2007; Guzmán y Serrano, 2007, citado en Guzmán, 2011) en distintas Instituciones de Educación Superior (IES) han señalado que los perfiles de los y las estudiantes que ingresan no son únicos, ya que muestran diferencias no solo de orden socioeconómico, cultural y familiar, sino, también en los intereses perseguidos por los estudiantes, sus experiencias y en el sentido que otorgan a sus estudios (Guzmán, 2011; Guzmán 2017). Todos estos elementos forman parte de las diferencias que dan lugar a una población heterogénea que vive distintos retos desde el ingreso a la universidad, durante el desarrollo de sus trayectorias y hasta el momento de egresar.

Esta diversidad es notoria en la Universidad Veracruzana (UV) toda vez que su distribución geográfica comprende 5 regiones y 27 municipios del estado de Veracruz, lo cual le ha permitido posicionarse como la sexta universidad con mayor número de matrícula durante el periodo 2022-2023 a nivel nacional, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2023). Esta característica de la Universidad ha hecho que muchos estudiantes procedentes de estados circunvecinos emprendan también desplazamientos con la finalidad de tener acceso a la educación superior, lo que ha generado un flujo constante interregional e interestatal. Sin embargo, esta no es la única población migrante que llega a la UV, ya que, a partir de los cambios de las políticas migratorias en Estados Unidos, en las últimas décadas un gran número de jóvenes de origen mexicano que

radicaban en ese país se vieron forzados a regresar a México, y han optado por estudiar sus carreras en esta institución.

Cabe señalar que la UV ha hecho esfuerzos por visibilizar y acompañar a los y las estudiantes migrantes de retorno mediante la creación, en 2017, del Programa de Atención a Migrantes de Retorno (PAMIR) el cual tiene como objetivo proveerles una orientación sobre los procesos administrativos de esta casa de estudios durante toda su trayectoria escolar. A pesar de los esfuerzos, el programa aún no ha logrado ni consolidarse ni hacerse presente ante la comunidad universitaria, debido a su poca difusión en las diferentes sedes de la Universidad. Aunado a esto, puede notarse que tanto los y las estudiantes migrantes internos que provienen de diferentes regiones y localidades del estado y del país, como los de la generación 1.5 no cuentan con estrategias de atención y seguimiento por lo que su condición de vulnerabilidad es desapercibida por muchos actores universitarios al interior de las facultades.

En ese sentido, es necesario señalar que, si bien existen mecanismos institucionales que recaban datos sociodemográficos de los y las estudiantes, aún falta analizarlos desde un enfoque más crítico y social con la intención de reconocer características más específicas de sus perfiles para posteriormente emprender investigaciones más situadas que permitan identificar sus problemáticas. El acercarse a los y las estudiantes permitiría a la UV, por un lado, conocer las problemáticas de sus estudiantes, y por otro, proponer estrategias que emanen de un diálogo horizontal a partir de necesidades concretas.

Estudiantes y migrantes, una doble adversidad

Para continuar con estas reflexiones es necesario retomar el término de migración con la finalidad de comprender su sentido. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), la migración se refiere al movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país (OIM, 2019). Se puede constatar entonces que este concepto refleja las dos realidades que convergen en nuestro contexto y a las que pertenecen muchos de los y las estudiantes universitarios de la UV.

En el caso preciso de la presente reflexión se entiende por estudiantes migrantes de retorno a aquellos que fueron llevados por sus padres en edades muy tempranas a radicar en

EUA o que nacieron allá, lo que les permitió tener la doble nacionalidad (generación 1.5). Estos jóvenes realizaron su educación básica y, en algunos casos, la media superior en el sistema escolar estadounidense, sin embargo, tuvieron que interrumpir sus trayectorias escolares debido a su regreso, voluntario o involuntario, propiciado por el endurecimiento de las políticas migratorias. Con respecto a los y las estudiantes migrantes internos se comprende a todos aquellos jóvenes que han tenido que cambiar de residencia con la finalidad de instalarse en una ciudad donde puedan emprender sus estudios universitarios. Cabe señalar que esta migración implica que los y las jóvenes se alejen de sus familias y sus contextos de origen para dar lugar a una nueva etapa de mayor independencia.

Ahora bien, el convertirse en estudiante universitario implica para los y las jóvenes un gran número de cambios en sus vidas, es pasar de la adolescencia y encaminarse hacia la vida adulta que les demanda mayor responsabilidad y autonomía. Esta transición suele conllevar ciertos retos y dificultades que pueden influir en sus trayectorias escolares. Si a esta etapa de la transición del bachillerato a la universidad le sumamos las problemáticas generadas por la migración (en su sentido más amplio), entonces esta población enfrenta la realidad de ser estudiantes y además migrantes, lo cual se vuelve una doble adversidad.

En el marco de las investigaciones doctorales a las que se hizo referencia al inicio del documento, se entrevistaron tanto a estudiantes internos como retornados y se encontraron ciertas similitudes en cuanto a las adversidades vividas durante sus trayectorias escolares. Una de las principales se relaciona con el hecho de que ambos grupos de jóvenes se sienten extranjeros dentro de su propio país al no sentirse identificados con los códigos culturales, sociales y lingüísticos. Para un cierto número representa inclusive un choque cultural que los lleva a sentirse frustrados al no encajar tanto en la vida escolar como en la social.

Asimismo, se identificaron muchos casos en los que los y las estudiantes procedentes de contextos rurales que llegan a la ciudad de estudios encuentran muchos problemas para organizarse, desplazarse y familiarizarse con el contexto urbano. Las formas de relacionarse suelen ser diferentes a las de sus contextos de origen, generando así una confluencia de sentimientos de incertidumbre, angustia y estrés que pueden afectar su desempeño académico. Encontramos aspectos que van desde el modo de dirigirse o entablar relaciones con la gente o compañeros de clase, la forma de vestir, el consumo cultural, el desconocimiento de ciertas reglas, entre otros. Esta realidad no es ajena para los y las

estudiantes de retorno puesto que para muchos también representa aprender nuevos códigos sociales y culturales, y además enfrentarse a otras barreras que suelen ser de orden administrativo y educativo.

Con respecto a las diferencias lingüísticas se pudo notar que en el caso de los y las migrantes internos las más relevantes consistían en los acentos regionales y en el uso de léxico específico; lo cual ocasionaba burlas y discriminación hacia ellos. Esta realidad no es tan lejana para los y las migrantes de retorno y para ellos representa una situación más grave, ya que las burlas y la discriminación tienden a ser más marcadas. Uno de los casos más notables se presentaba cuando se percibía que su lengua primera no era el español sino el inglés, al grado de hacerlos sentir, en muchas ocasiones, rechazados por sus compañeros y profesores quienes cuestionaban su identidad. Además, en la mayoría de los casos, no contaron con el apoyo pedagógico de profesores para reforzar su dominio del español, ni con orientación administrativa adecuada para realizar trámites escolares.

Otra adversidad que se presenta a los y las jóvenes migrantes (internos y retornados) tiene que ver con la falta de redes de apoyo en la ciudad de estudios, ya que muchos no cuentan con familiares, amigos o conocidos que puedan ayudarlos en momentos difíciles. Cabe señalar que, si bien muchos estudiantes no cuentan con estas redes, pueden ir las construyendo poco a poco en función de sus capacidades de socialización. Sin embargo, para algunos estudiantes es más fácil hacer amigos mientras que otros se quedan aislados y replegados lo que obstaculiza el aprovechamiento de otras actividades extraescolares (culturales, deportivas y artísticas) que son también ofrecidas por la Universidad.

Construyendo competencias desde la adversidad

Vale la pena señalar que a través de estas experiencias los y las jóvenes viven procesos que les permiten desarrollar competencias interculturales, entendidas como “la capacidad de establecer una comunicación, entendimiento e interacción en situaciones que suponen diversidad y heterogeneidad” (Dietz et al., 2007, p. 5). Dicha capacidad se desarrolla cuando se encuentran estudiantes de diferentes contextos con distintos códigos, pero que poseen una capacidad de descentramiento y apertura hacia el otro, lo que permite el diálogo, el intercambio cultural y la negociación. Estas competencias no solo son desarrolladas por estudiantes migrantes sino también por estudiantes locales y profesores que deciden: “superar

el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar “traducciones” entre diferentes sistemas normativos y culturales” (Dietz, 2007 et al., p.5). Es decir que la diversidad podría ser vista en la universidad como la oportunidad de entablar relaciones interculturales donde se pueda comprender y aprender del otro y a la vez reflexionar sobre la propia identidad. Este tipo de entendimiento es un freno a acciones discriminatorias, racistas y xenófobas que suelen aparecer en contextos de diferencias, diversidades y desigualdades que predominan en los espacios universitarios.

De igual manera, los y las estudiantes migrantes desarrollan, a través de las adversidades expresadas anteriormente, otras habilidades que los encaminan hacia la vida adulta, como mayor autonomía e independencia, por ejemplo, en la toma de decisiones en cuestiones personales, académicas y profesionales, organización de sus presupuestos, realización de trámites, así como en cuidarse a ellos mismos, entre otros. Además, que generalmente adquieren mayor responsabilidad sobre sus actos al encontrarse alejados de sus redes primarias de apoyo, como los son sus familiares, parientes cercanos y amigos.

Un último aspecto que se logró remarcar es que en general los y las estudiantes migrantes expresaron su deseo de continuar realizando otras migraciones sobre todo en la búsqueda de mejores condiciones laborales al egresar de sus carreras. En ese sentido, la mayoría de los y las estudiantes migrantes internos señaló no desear volver a sus lugares de origen al no contar con buenas oportunidades de trabajo, mientras que algunos de los y las estudiantes migrantes de retorno, sobre todo quienes poseen la doble nacionalidad consideran regresar a EUA ya sea por motivos laborales o para volver a reencontrarse con sus familiares que se quedaron a radicar en aquel país.

¿Cómo facilitarles el camino?

Esta reflexión representa el interés de los autores por contribuir al diálogo académico a través de dos miradas que convergen en identificar problemáticas comunes que constituyen una realidad en la UV. La primera vinculada a los desafíos que los y las estudiantes migrantes internos enfrentan al incorporarse a la universidad pública, y la segunda, relacionada con los retos que los y las estudiantes migrantes de retorno deben superar en el sistema educativo. Por tal motivo, y con el ánimo de que estas experiencias no solo queden plasmadas como

anécdotas, sino que se traduzcan en acciones que favorezcan a nuevas generaciones, consideramos fundamental plantear ciertas estrategias que podrían ser implementadas a nivel institucional.

Si bien, es comprensible que la puesta en marcha de cualquier estrategia tome siempre algún tiempo antes de revelar sus frutos, es primordial y a la vez urgente que se tomen medidas para mejorar los procesos de atención y seguimiento de estudiantes, incluso haciendo uso de los sistemas y programas de apoyo ya existentes.

En este mismo orden de ideas, se visualizan tres dimensiones que se describen a continuación. La primera consiste en identificar las condiciones en las cuales ingresan los y las estudiantes, condiciones que pudieran ser de vulnerabilidad; este acercamiento podría darse a través de los tutores académicos mediante encuestas específicas, y reagrupadas por las coordinaciones de los sistemas tutoriales de cada dependencia. Esta información serviría de insumo para conocer si los y las estudiantes encuestadas se identifican como migrantes internos o retornados.

La segunda dimensión implicaría un acompañamiento guiado, es decir, la creación de grupos de apoyo entre estudiantes y profesores voluntarios, compartiendo así experiencias comunes entre pares, generando un diálogo horizontal que permita, en primer lugar, identificar las dificultades, y, en segundo lugar, proponer estrategias de apoyo para buscar posibles soluciones.

En la tercera dimensión se realizarían talleres de sensibilización sobre la diversidad estudiantil en la Universidad durante los cuales se darían a conocer los resultados de las dimensiones anteriores. Estos talleres representarían parte de las estrategias de atención y seguimiento para estos grupos de estudiantes.

Se concluye entonces que a pesar de que la diversidad es integrada y común en nuestro entorno, muchas veces no es visibilizada como fuente de recursos humanos y de colaboración, por ello, apoyos institucionales no permean completamente en las facultades, por lo que no llegan a estas poblaciones estudiantiles. Ahora bien, no se pretende echar por la borda la labor de los mecanismos institucionales existentes, por el contrario, se trata de hacer uso de ellos y enriquecerlos con las propias voces de todos los actores implicados, estudiantes, profesores, personal administrativo, entre otros. Finalmente, es importante mantener un diálogo que incentive la reflexión sobre las distintas problemáticas y

necesidades que atraviesan los jóvenes al ingresar a la universidad, al construir sus trayectorias escolares y durante su proceso de egreso.

Referencias

- Bravo, G., Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Revista Psicoespacios*, Vol. 12, N. 20, pp.35-48. Disponible en <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Dietz, G.; García-Cano Torrico, M.; González Barea, E.; Márquez Lepe, E.; Muriel López, C.; Pozo Llorente, T. y Ruiz Garzón, F. (2007) *Las competencias bilingües y biculturales de los niños procedentes de familias transmigrantes hispano-alemanas: estudio de caso en Granada. Informe final*. Laboratorio de Estudios Interculturales
- Guzmán, G. C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Universidad Nacional Autónoma de México, Cuernavaca, Morelos.
- Guzmán, G. C. (2011). *Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI*. Perfiles Educativos vol. XXXIII, número especial, IISUE-UNAM
- INEGI. (2023). Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclo escolar 2022-2023. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9>
- Jacobo, M., & Despaigne, C. (2022). Jóvenes migrantes de retorno: construyendo nociones alternativas de ciudadanía en México. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 40(119), 455–486. <https://doi.org/10.24201/es.2022v40n119.2090>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). Derecho Internacional sobre Migración. Glosario de la OIM sobre Migración. <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

Acerca de los autores

Fabiola Cervantes Rincón, Maestra en Didáctica del Francés por la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana y profesora de tiempo completo en la Licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas. Miembro del Núcleo Académico Básico (NAB) de la Maestría en Didáctica del Francés y colaboradora del Cuerpo Académico: Actores Sociales y Disciplinas Académicas (UV-CA388). Perfil PRODEP-Deseable. Formadora de examinadores-correctores DELF-DALF. Sus temas de investigación se relacionan con la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, evaluación y certificación de lenguas extranjeras, interculturalidad, prácticas interculturales y migración interna. Actualmente doctoranda en las líneas de Educación Intercultural-Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación, UV.

Ángel Augusto Landa Alemán, Maestro en Educación por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Miembro del Núcleo Académico Básico (NAB) de la Maestría en Didáctica del Francés y miembro núcleo del Cuerpo Académico: Autonomía del Aprendizaje (UV-CA423). Perfil PRODEP-Deseable. Profesor de tiempo completo en la Licenciatura en Lengua Francesa de la Facultad de Idiomas. Sus temas de investigación versan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguas y culturas extranjeras, el uso de la tecnología en ambientes educativos multimodales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, interculturalidad y migración de retorno. Actualmente, doctorando en la línea de Educación Intercultural-Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación, UV.

Entendiendo el sistema financiero. Importancia de la educación financiera para la población migrante en Estados Unidos¹

Unveiling the financial system: empowering migrants in the United States through financial education

 Ana Melisa Pardo Montaña²

Resumen: A pesar de que se ha prestado atención a las remesas, la migración mexicana a los Estados Unidos plantea desafíos económicos que raramente se han explorado en profundidad. En este contexto, la educación financiera ha emergido como un enfoque relevante para capacitar a la población migrante sobre sus derechos económicos. El objetivo de esta investigación es analizar las estrategias adoptadas por las ONGs de apoyo a migrantes en EE.UU. para abordar la brecha de información financiera entre la población migrante. Se siguió un enfoque metodológico principalmente cualitativo, acompañado por datos estadísticos pertinentes.

Palabras clave: Migración, Educación, Finanzas, México.

Abstract: Despite having paid attention to remittances, Mexican migration to the United States poses economic challenges that have rarely been analyzed in depth. In this context, financial education has emerged as an important focal point to educate the migrant population about their economic rights. The goal of this research is to analyze the strategies adopted by NGOs supporting migrants in the USA in order to address the financial information gap among migrant populations. A predominantly qualitative methodological approach was followed, supported by relevant statistical data.

Keywords: Migration, Education, Finance, Mexico

Recepción: 15/01/2023

Aceptación: 19/07/2023

Forma de citar: Pardo, M. (2023). Entendiendo el sistema financiero. Importancia de la educación financiera para la población migrante en Estados Unidos. *Voces de la educación, número especial*, 15-38.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Este artículo es resultado del proyecto de investigación IN301621 “Financiarización desde abajo. Efectos del proceso de financiarización en la economía de la población migrante”, el cual contó con financiamiento de Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), de la UNAM.

² Instituto de Geografía, UNAM, correo: analissa18@gmail.com

Entendiendo el sistema financiero. Importancia de la educación financiera para la población migrante en Estados Unidos

Introducción

Aunque la migración de mexicanos hacia Estados Unidos ha sido objeto de numerosos estudios, aún existen temas que demandan la atención tanto de la academia como de diversos sectores de la sociedad. Uno de estos temas se refiere a la manera en que esta población se incorpora e integra en su lugar de destino. Esta inclusión puede estar relacionada con diversos factores, entre los cuales se encuentran las políticas migratorias, que cada vez dificultan más el flujo de la población mexicana hacia los Estados Unidos; sin embargo, uno de los temas que menos se trabaja tiene que ver con la inclusión económica de la población migrante, la cual va más allá del ingreso al mercado laboral.

Sobre los aspectos económicos de la migración, el tema que más se ha atendido es el de la recepción de remesas y su impacto (positivo o negativo) tanto en los lugares de origen como en los de destino. Los estudios sobre remesas en México se han centrado principalmente en identificar los factores que explican su recepción (Pardo y Salinas, 2017; Ramírez, 2010); el gasto que hacen los hogares con este recurso (García, et al. 2015; De la Rosa, et al. 2006); su uso productivo el cual se argumenta que deriva en el desarrollo del país (Carvajal y Almonte, 2011); la dependencia hacia las remesas (Herrera, 2016), entre otros tópicos.

Sin embargo, la mano de obra migrante no aparece de manera importante en los estudios migratorios emergentes, que buscan analizar los nexos entre el crecimiento económico de los países de destino y los impactos en la vida cotidiana de esta población. En este sentido, es importante retomar la idea que los migrantes (poco y altamente calificados) son fundamentales en las economías de los lugares de destino y que la única temática relevante desde la mirada económica de la migración no es solo la que refiere a las remesas como forma de iniciativas para el desarrollo de las comunidades.

En el tema de la inclusión o integración de la población migrante, es posible abordar diversos aspectos, que van desde cómo acceden a la atención médica y la vivienda, hasta cómo

aprenden a navegar el sistema financiero en Estados Unidos. Esto incluye la apertura de cuentas bancarias para recibir sus salarios o el cobro de cheques, así como el cumplimiento de sus obligaciones fiscales, entre otros aspectos. El problema principal que surge en esta temática es la dificultad que enfrentan al desenvolverse en un sistema económico que difiere notablemente del de su lugar de origen. En la mayoría de las ocasiones, el acceso a este sistema se realiza en inglés, lo que representa un obstáculo significativo, ya que no todos los migrantes dominan este idioma. Mientras que otro punto central es que no está pensando para personas en calidad de migrantes irregulares.

De esta manera, la población migrante se ve obligada a navegar en este sistema por su cuenta, siendo especialmente complejo para los migrantes, especialmente en un entorno económico en el que se le ha transferido la responsabilidad del bienestar y la seguridad financiera a los individuos, quienes deben asumir la carga de sus decisiones financieras tanto en el presente como en el futuro (Maman & Rosenhek, 2020).

En este sentido, la educación financiera, entendida como el proceso mediante el cual las personas adquieren las habilidades suficientes para tomar decisiones informadas sobre su situación financiera (Banco del Bienestar, 2016), se ha convertido en una estrategia incorporada por algunas organizaciones de apoyo a migrantes en Estados Unidos, con el objetivo de empoderar y promover la estabilidad y el bienestar financiero de esta población. Aspecto, que como se verá mas adelante, no está libre de controversias.

Tomando en cuenta los elementos antes señalados, el objetivo de esta investigación es analizar las estrategias que han tomado las ONGs de apoyo a migrantes para atender la brecha de información financiera que tiene la población migrante en EE. UU., a través de distintas formas de educación financiera. Para cumplir con este objetivo, se han trabajado con algunas ONGs en Minnesota, EE. UU., donde existe una importante comunidad de migrantes mexicanos (Bobes, 2013; Pardo, 2017). En la primera parte se define qué se entiende por educación financiera. La segunda parte se presentan algunas de las principales diferencias que enfrenta la población inmigrante para acceder a diferentes productos financieros, en particular, se muestra información sobre préstamos hipotecarios y préstamos para

automóviles. En la tercera parte se exploran algunas de las principales estrategias de educación financiera que ofrecen algunas ONGs en Minnesota para la población migrante. Para cerrar, se presentan algunas consideraciones y reflexiones finales.

Se empleó un enfoque metodológico predominantemente cualitativo, complementado con datos estadísticos relevantes. Los datos estadísticos proceden de la Coalición Nacional de Reinversión Comunitaria (NCRC) y la Reserva Federal del Banco de Nueva York. En la parte cualitativa, se realizaron visitas a Organizaciones de apoyo a migrantes en Minnesota, Estados Unidos en 2022, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se enfocaron en el origen de las organizaciones, las principales actividades y programas que realizan con población mexicana, el acceso a recursos del gobierno para atender las necesidades de la población, las dificultades enfrentadas durante la pandemia, entre otros rubros. Durante todo el proceso de realización de las entrevistas, se siguieron los protocolos de consentimiento informado, confidencialidad y seguridad de todas y todos los participantes. Todas las entrevistas fueron utilizadas en el proceso de análisis y se incluyeron tanto las grabaciones y transcripciones de las entrevistas como las notas de campo realizadas durante la estancia de investigación en Minnesota. El análisis de la información fue realizado en el software Atlas-ti.

De la inclusión a la educación financiera

Sobre la inclusión financiera, instituciones de renombre como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la conciben como el acceso asequible y oportuno a una diversidad de productos financieros por parte de distintos estratos de la sociedad (García et al., 2013). De manera similar, la Asociación Global para la Inclusión Financiera y el Grupo Consultivo de Ayuda a los Pobres (2011) la definen como la condición en la que todos los adultos están incorporados en el sistema financiero, lo que les habilita para acceder a servicios como créditos, cuentas corrientes y de ahorro, seguros, etc., con un enfoque responsable. Este enfoque busca que las personas previamente excluidas puedan aprovechar los servicios financieros formales sin necesidad de recurrir a alternativas informales, que suelen conllevar mayores riesgos. Para evaluar esta situación, se consideran indicadores como la posesión de cuentas bancarias, el uso de cajas de ahorros, la obtención

de créditos, la utilización de la banca en línea, así como la utilización de cajeros automáticos, entre otros (Orazi et al., 2019; Demirgüç-Kunt et al., 2017).

Las definiciones y enfoques de la inclusión financiera varían significativamente entre los países (Ozili, 2020). En el caso de México, la Comisión Bancaria Nacional y de Valores (2012) establece que la inclusión financiera implica el acceso y la utilización de servicios financieros bajo una regulación adecuada que garantice la protección de los consumidores, con el objetivo de mejorar las habilidades financieras de toda la población. Esto debería traducirse en el acceso a servicios financieros formales de manera transparente, lo que debería permitir a los usuarios de estos servicios, contar con la información necesaria para comprender cuáles servicios son más convenientes según sus necesidades (Raccanello y Herrera, 2014), aunque en la práctica esto no siempre sucede (Pardo y Dávila, 2022).

El problema principal es que, actualmente, los gobiernos promueven esta inclusión financiera sin que realmente venga acompañada de una educación sobre el funcionamiento del sistema financiero y las ventajas y desventajas de acceder a productos que ofrecen las entidades financieras. Una de las principales críticas que se le hace a la educación financiera tiene que ver con el traslado de la responsabilidad del funcionamiento del mundo financiero a los individuos, con las implicaciones que tiene la incertidumbre de los mercados financieros (Maman & Rosenhek, 2020) y las dificultades de entender un lenguaje para el que se requieren conocimientos específicos. Para algunos autores, se puede interpretar esta educación financiera como una forma de definir y explicar las conductas financieras adecuadas, lo que significa que la responsabilidad, la planificación y la gestión racional de los recursos y los riesgos, recaen exclusivamente sobre los individuos (Maman & Rosenhek, 2019).

Desde esta perspectiva, lo mínimo que se espera de las personas es que adopten prácticas cotidianas que les permitan comprender sus finanzas personales y desarrollar estrategias de ahorro e inversión, evitando caer en el "endeudamiento negativo". Se parte del principio de que el acceso a la información debe comenzar como una iniciativa individual, a veces compartida en el ámbito familiar. Esto implica que las personas se ven en la necesidad de

adquirir habilidades para comprender y procesar información relacionada con los mercados e instrumentos financieros, así como asumir la responsabilidad de las decisiones que puedan resultar en pérdidas o endeudamiento (Ohlsson, 2012).

El problema de esta inclusión sin educación financiera se encuentra en el riesgo de fomentar un endeudamiento excesivo, y, paradójicamente, esta cuestión recibe escasa crítica. Como apunta Ozili (2020), el discurso a favor de bancarizar la población se asocia estrechamente con el progreso de las comunidades, por lo que oponerse a la inclusión financiera equivale a estar en contra del desarrollo.

La educación financiera puede resultar de gran relevancia para la población migrante. El énfasis en la inclusión financiera ha ampliado su acceso a una variedad de productos financieros ofrecidos por bancos, que suelen aplicar tasas de interés más elevadas al considerarlos como una población de "riesgo". Este riesgo es especialmente pronunciado para aquellos migrantes que carecen de documentos de residencia. La aparente facilidad para acceder a estos productos condujo, por ejemplo, a que la población migrante en EE. UU. también se viera afectada por la crisis económica de vivienda en 2008. Muchos de ellos obtuvieron préstamos relativamente fáciles de adquirir, pero con tasas de interés significativamente altas que inflaron considerablemente el costo de las viviendas. Ante la pérdida masiva de empleos que se produjo en los años subsiguientes, numerosos migrantes se encontraron en la desafortunada situación de perder sus viviendas y de tener que buscar alternativas para mantener su economía a flote (León-Ross, et al. 2013).

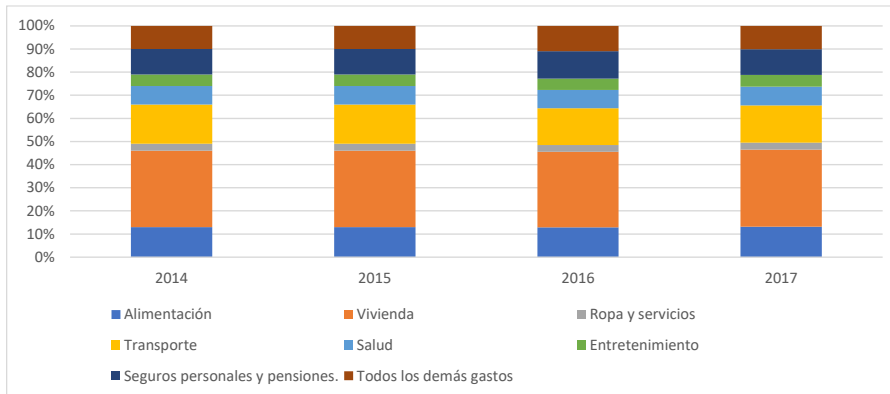
Como se verá en el siguiente apartado, los datos sobre diversas formas de inclusión financiera han generado mayores niveles de endeudamiento, aspecto que el caso de la población migrante en EE. UU. puede ejemplificar. Como respuesta a esto, muchas organizaciones de apoyo a migrantes se han centrado en enseñarle a la población de qué manera pueden ser utilizados los productos e instrumentos financieros que ofrecen los bancos y las uniones de crédito, a la par de que luchan por el empoderamiento económico y financiero de la población migrante.

Inclusión financiera sin educación. Un problema por resolver

De acuerdo con el centro de datos de la Reserva Federal del Banco de Nueva York (2023), en la actualidad, la deuda de los hogares en Estados Unidos ha estado impulsada por varios factores: los saldos de las tarjetas de crédito, los préstamos al consumo, la compra de automóviles, así como el pago de hipotecas. Estas últimas, como se verá más adelante, presentan diferencias importantes entre los nacionales y la población migrante.

Uno de los gastos principales de los hogares en Estados Unidos es la vivienda. De acuerdo con la Encuesta de Gastos del Consumidor, este gasto ha permanecido como uno de los más sobresalientes para la población en Estados Unidos:

Figura 1. Porcentaje del gasto total de los hogares en Estados Unidos 2014 - 2017

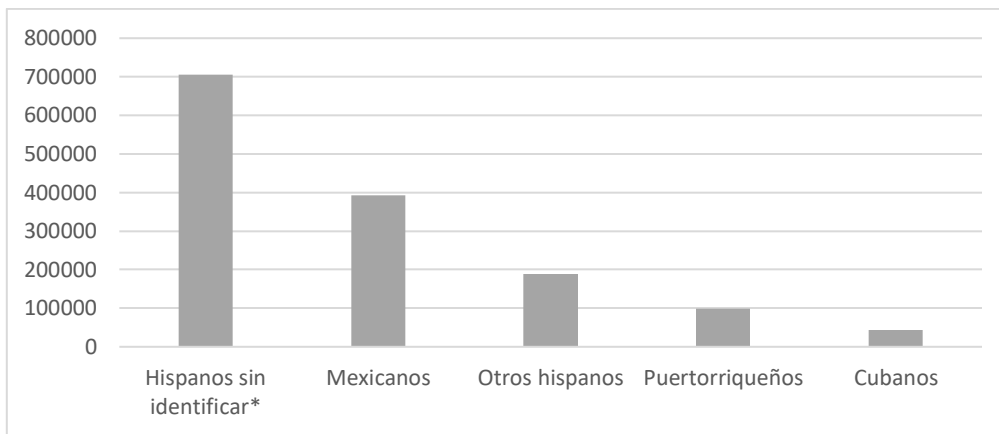


Fuente: Oficina de Estadísticas Laborales de Estados Unidos, Encuestas de Gasto del Consumidor.

La Reserva Federal del Banco de Nueva York (2023), también señala que el incremento en el monto por préstamos de vivienda ha aumentado notablemente en todo el país. En Washington D.C. por ejemplo, la deuda per cápita por préstamos de vivienda en el 2022 fue de más de ochenta mil dólares, mientras que en 2003 había sido de treinta y dos mil cuatrocientos dólares. En Colorado en 2003 fue de treinta y nueve mil doscientos dólares aproximadamente, mientras que en 2022 ascendía a sesenta y nueve mil seis dólares. El estado de Minnesota también ha mostrado un incremento importante, pasando de veintinueve mil quinientos dólares en 2003 a poco más de cuarenta y cinco mil dólares en 2022.

Por otra parte, la Coalición Nacional de Reinversión Comunitaria (NCRC por sus siglas en inglés) señalaba que en Estados Unidos se registraron alrededor de trece mil doscientas cincuenta solicitudes de préstamos hipotecarios para la adquisición de una vivienda unifamiliar, de las cuales, como se observa en la gráfica siguiente, 10.7% fueron realizadas por migrantes hispanos y de este porcentaje, 27.4% corresponde a las solicitudes realizadas por población mexicana:

Figura 2. Número de aplicaciones de préstamos hipotecarios para vivienda unifamiliar de la población hispana en Estados Unidos en 2019



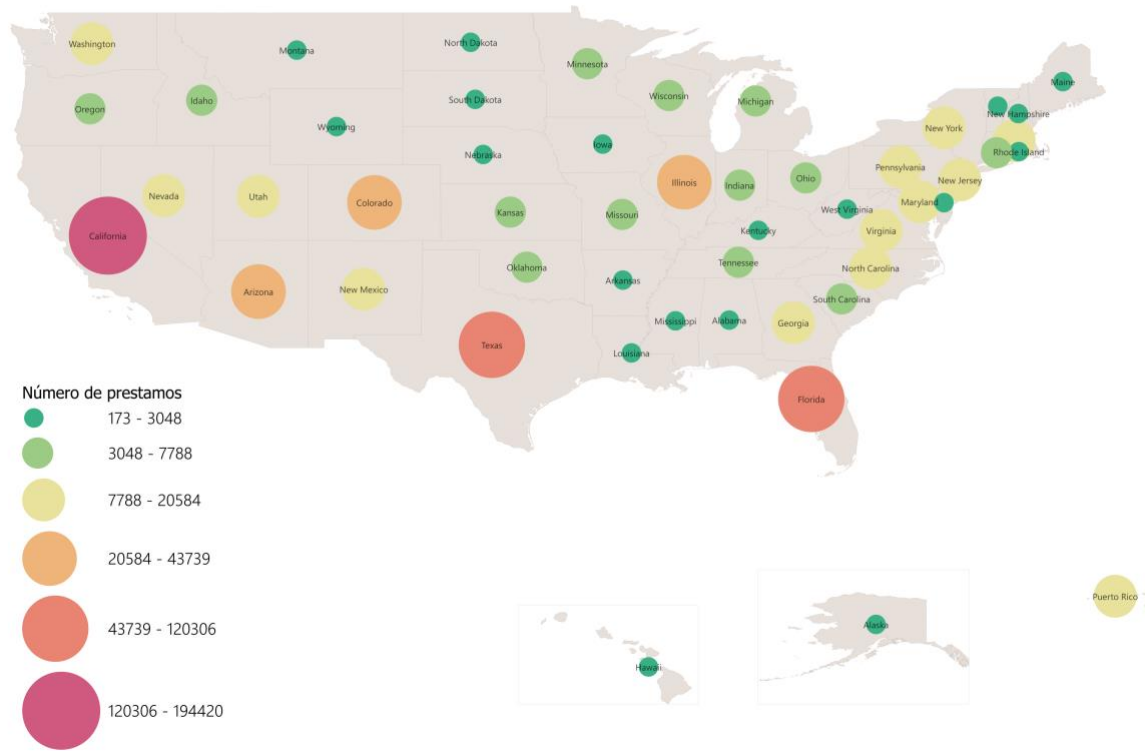
*Se trata de población hispana que no identificó el subgrupo al que pertenece.

Fuente: National Community Reinvestment Coalition, 2019.

Los préstamos antes mencionados se dividen, de acuerdo con la NCRC en tres tipos: compra de vivienda directamente, refinanciamiento de la hipoteca y préstamos con garantías hipotecarias. En términos generales, el tipo de préstamos más solicitado por la población hispana es el que está destinado directamente a la compra de vivienda (58%). Del total de este tipo de préstamos, 27.38% fueron solicitudes realizadas por mexicanos, porcentaje que se encuentra por encima de las solicitudes realizadas por cubanos y puertorriqueños. Para el refinanciamiento de la hipoteca, 28.34% correspondía a mexicanos, mientras que, de las solicitudes con garantías hipotecarias, 24.79% también fueron realizadas por población mexicana.

En cuanto a la distribución territorial de los préstamos por la población hispana, la NCR señala que hay mayor concentración en algunos estados del vecino país, como es el caso de California, Florida, Illinois, mientras que otros como Virginia o Dakota del Norte y del Sur, se presentan muy pocos casos. Esto tiene relación, tanto con la proporción de población migrante que reciben dichos estados, como con las facilidades, programas y políticas que existen en algunos de estos para incluir financieramente a la población migrante, particularmente a través de préstamos hipotecarios.

Figura 2. Préstamos hipotecarios a hispanos En Estados Unidos por estado de residencia, 2019



Fuente: National Community Reinvestment Coalition, 2019.

En el estado de Florida, por ejemplo, el préstamo para la compra de una vivienda representa el 66% del total de los préstamos otorgados. En este caso los mexicanos y puertorriqueños son los que mayoritariamente solicitan este tipo de préstamos. En el caso de California, los

préstamos otorgados para financiamiento son los que comúnmente solicita la población hispana. De este porcentaje, el 52% corresponde a la población mexicana residente en dicho estado.

A pesar del significativo interés de los estados y el mercado inmobiliario en que la población, sin importar su nacionalidad o situación migratoria, pueda acceder a préstamos para vivienda, las diversas dificultades y obstáculos que enfrenta la población migrante, especialmente aquellos en situación irregular, a menudo influyen en su capacidad para acceder a una variedad de servicios financieros. Esto repercute incluso en su acceso a préstamos para vivienda, aunque cabe destacar que no se pretende equiparar el acceso a la vivienda con la obtención de préstamos para adquirirla. Sin embargo, en algunas ocasiones, esto es precisamente cómo se ha abordado la situación.

En algunos lugares de destino, la única alternativa para acceder a una vivienda es mediante este tipo de préstamos, mientras que, en otros lugares, ni siquiera esta opción está disponible. Por otro lado, en algunas regiones, existen instancias que brindan apoyo a la población, incluso en español, para facilitar su acceso a este tipo de préstamos. Un ejemplo destacado de esto es la Administración de Vivienda Federal (FHA por sus siglas en inglés), que otorga préstamos a través del Departamento de Vivienda y Desarrollo Urbano. Además, el Departamento de Asuntos de los Veteranos y el Servicio de Vivienda Rural, en ocasiones, también ofrecen préstamos para la adquisición de viviendas a la población hispana. No obstante, en el caso de la población mexicana, solo el 36% logra acceder a estas opciones, lo que a menudo les obliga a endeudarse directamente con compañías de préstamos hipotecarios y bancos (NCRC, 2019). Esto conlleva implicaciones significativas, como el hecho de que tanto los bancos como las compañías hipotecarias suelen cobrar tasas de interés superiores al promedio nacional. Cabe destacar que, de manera notable, estos porcentajes más altos tienden a concentrarse en la población hispana.

Otros datos significativos señalados por la NCRC en relación con las condiciones de desigualdad que enfrenta la población migrante en los Estados Unidos revelan que, en el año 2019, los compradores de viviendas hispanos tuvieron que desembolsar un 43% más que los

solicitantes blancos y no hispanos para concretar un préstamo destinado a la compra de vivienda, con tasas de interés superiores al 30%. Además, se resalta que 20% de los solicitantes hispanos experimentaron la negativa de su solicitud de préstamo en ese mismo año, lo que representa una tasa de negación un 43% mayor que la observada en otros grupos demográficos. Tanto los hispanos como la población afrodescendiente hacen parte de los grupos que enfrentan las mayores dificultades al tratar de acceder a este tipo de préstamos.

Por otro lado, los préstamos para compra de automóviles son la segunda razón de endeudamiento de los hogares en Estados Unidos. El automóvil es uno de los medios de transporte más importante en los Estados Unidos. En muchas zonas del país, las alternativas de transporte público son inexistentes o no son un sustituto viable del automóvil (UnidosUS, 2017). En estados como Texas, la deuda per cápita para la adquisición de un automóvil pasó de poco más de tres mil novecientos dólares en 2003 a siete mil seiscientos dólares en 2022; en Los Ángeles, otro de los estados que presentan mayores montos de deuda per cápita, se pasó de dos mil novecientos cincuenta dólares en 2003 a seis mil setecientos dólares en 2022. En el caso de Minnesota, también se ha observado un cambio importante, pasando de dos mil quinientos ochenta dólares en 2003, a cuatro mil quinientos setenta dólares en 2022 (Reserva Federal del Banco de Nueva York, 2023).

Para la población migrante mexicana, la adquisición de un automóvil también se convierte en una de las principales fuentes de endeudamiento. El problema principal radica en que, debido a la situación irregular de muchos de estos migrantes, obtienen sus automóviles a través de lo que se conocen como "préstamos indirectos para vehículos". Esto significa que los vendedores de automóviles recurren a prestamistas externos, generalmente bancos o uniones de crédito, quienes fijan las tasas de interés de acuerdo con su condición migratoria, independientemente de la capacidad crediticia del comprador. Esto, a su vez, resulta en márgenes de ganancia más elevados para los vendedores y, por supuesto, en un aumento de la deuda para los compradores, simplemente debido a su estatus migratorio (UnidosUS, 2019). De acuerdo con esta misma fuente, el Departamento de Justicia ha señalado que existen diversas prácticas de discriminación, como el aumento de tasas de interés para los compradores de automóviles de minorías étnicas.

Además de los elevados costos asociados con la obtención de préstamos para la compra de vivienda y las tasas de interés excesivas, es frecuente que estos individuos reciban información inexacta e incompleta. Su capacidad de pago rara vez se tiene en cuenta al concretar acuerdos para la adquisición de un automóvil. La falta de conocimiento sobre sus derechos económicos y ante la posibilidad, en muchas ocasiones, de no tener otra forma de acceder a un medio de transporte eficiente para trabajar, también son objeto de cargos adicionales, como seguros que resultan innecesarios, y lamentablemente, son víctimas de prácticas abusivas en los procesos de cobro y recuperación en caso de dificultades para cumplir con los pagos (UnidosUS, 2019).

Dadas las dificultades para que la población migrante pueda acceder a información pertinente para el acceso a productos financieros como los antes mencionados, las ONGs de apoyo a migrantes, han jugado un papel fundamental para apoyar a esta población, pues se han dedicado, a través de la educación financiera, a enseñarles el funcionamiento del sistema financiero de Estados Unidos, la importancia que tiene el récord crediticio, las ventajas y desventajas de solicitar préstamos o tarjetas de crédito, a través de talleres en español, pues mucha de la información disponible se encuentra en inglés.

Educación financiera para la población migrante

Un desafío importante que enfrenta la población migrante en Estados Unidos es la falta de conocimiento sobre el sistema económico de dicho país. Si bien, los bancos y uniones de crédito cada vez han implementado más estrategias para la inclusión financiera de la población migrante, que abarca desde la apertura de cuentas bancarias sin documentos de residencia, hasta el acceso a préstamos hipotecarios, el problema principal es que la información sobre cómo se manejan los distintos productos financieros a los que pueden acceder los migrantes, independientemente de su condición migratoria, es casi inexistente.

Las necesidades que enfrenta esta población han llevado a que actualmente existan diversas organizaciones cuyo interés principal es enseñar el funcionamiento del sistema económico de Estados Unidos. Dichas organizaciones imparten talleres de finanzas personales, enseñan

sobre cómo comprar una casa de manera segura, cuáles son los principales tipos de préstamos hipotecarios a los que puede acceder la población migrante dependiendo del estatus migratorio, como salir de deudas, formas de identificar préstamos predatorios, etc. Otras atienden principalmente población que busca poner un negocio, para compartirles planes de financiamiento a los que pueden acceder, el tipo de trámites necesarios para poner negocios en dicho país, etc., toda esta información indispensable para aquellas personas que deciden convertirse en emprendedoras.

Un papel fundamental que jugaron estas organizaciones durante la pandemia fue el hecho de poder distribuir información y recursos del gobierno de Estados Unidos a las y los migrantes, para que algunas personas que no pudieran pagar su renta o su hipoteca pudieran cumplir con sus obligaciones financieras. Si bien durante este periodo la población migrante fue la que menos pudo acceder a programas de atención a necesidades económicas inmediatas, en algunos estados, como fue el caso de Minnesota, se distribuyeron algunos recursos que fueron de gran relevancia para dicha población. Muchos de estos recursos fueron ayudas económicas por única vez para el pago de renta, servicios, entre otros asuntos, las cuales se repartieron a través de tarjetas bancarias, mientras que, en otros casos, la ayuda fue directamente a través de comida. Incluso, en algunos casos, estas organizaciones funcionaron como centros de vacunación.

Aunque de acuerdo con la información recabada durante el trabajo de campo, estas actividades fueron coyunturales, existen diversas acciones que se pueden identificar como las que tradicionalmente realizan, entre las que destacan:

-Consejería financiera

El interés principal es la toma de decisiones informadas sobre el uso del dinero y la interacción con las entidades financieras. En este sentido es común que se impartan talleres de finanzas personas o talleres para entender el cómo se compra una vivienda aún sin contar con documentos de residencia. Tal es el caso de organizaciones como *Neighborhood Development Alliance* (Neda), ubicada en Minnesota y que nace con el interés de enfocarse

en el soporte para la compra de vivienda, pues como lo notó su entonces directora, era un tema que poco era atendido:

... los latinos realmente no sabían que era comprar una casa como era qué se compraba una casa y todos los documentos estaban completamente en inglés y es cuando ella decide abrir un ala donde se iban a empezar a educar a consejeros de vivienda que hablaran solamente en español, entonces así comenzó. (Entrevista NeDa, agosto, 2022).

La situación migratoria a menudo constituye una de las razones principales por las cuales las personas evitan buscar asesoramiento de expertos en el tema. En muchas ocasiones, esto se debe al temor de hablar con personas ajenas a su comunidad, por lo que optan por consultar a sus compatriotas, quienes no siempre poseen la información completa necesaria para tomar decisiones informadas en este tipo de compras.

... ese es un problema en la comunidad de nosotros los latinos, que hay veces que de repente queremos decir, voy a comprar una casa y nos vamos con el primo, con el vecino, con un familiar que ya compró y nos basamos en ellos como los expertos a que nos guíen de cómo vamos a comprar una casa, pero nunca tenemos ese concepto de decir “Okey, déjame ir al departamento de vivienda a ver qué tipo de programa o apoyos ofrecen” (Entrevista NeDa, agosto 2022).

El papel entonces de organizaciones como NeDa, es explicar la manera adecuada y más rentable en la que dicha población puede buscar formas de adquirir una vivienda en compra sin que corran ningún riesgo:

Entonces, NeDA es una organización que está certificada por el Departamento de Vivienda Federal y está apoyada por el Departamento de Vivienda de Minnesota y nosotros lo que hacemos es que en ese taller hablamos de la importancia de que, si tú no ves a tu agente de préstamo, si tú no ves quién es tu agente de bienes raíces, si tú no ves quién es la gente de seguro, el inspector, el agente de cierre y nosotros, como

consejero, todos tenemos un rol, entonces, cada cual se debe de ubicar dentro de ese rol, entonces en la clase cada uno de nosotros entramos y hablamos de cuál vendría siendo nuestro rol y cuáles son los documentos que van a firmar con nosotros, de manera de que si ya la persona quiere comprar tiene un poquito más de confianza de poder proceder de una manera correcta (Entrevista NeDa, agosto 2022).

-Financiamiento

Otra de las problemáticas que enfrenta la población migrante es la falta de acceso a programas o apoyos para tener negocios propios, además de desconocer que existen diversos procesos y trámites que deben realizar para poder tener uno. De esta manera nacen otras organizaciones como *Latino Economic Development Center* (LEDC). Dicha organización se reconoce como una asociación de empresarios latinos que apoya a la población tanto en el desarrollo de negocios propios como el préstamo de recursos para emprendedores.

Un reto que siempre ha habido es que muchos miembros de nuestra comunidad, pues no tienen un estatus legal, dentro de este país y por consecuencia su oportunidad para tener acceso a programas y servicios es limitada por esa situación. Entonces, muchos de nuestros clientes o de los clientes que venían en ese entonces, pues tenían el reto de no tener acceso a un a un programa de financiamiento, precisamente porque no tenían un estatus legal y las organizaciones que hacían préstamos no se atrevían a prestar dinero a estas personas. Entonces así fue como el EDC decidió crear su propio programa de préstamo para apoyar y crear esa oportunidad para esas personas que no calificaban a través del sistema bancario regular ¿no? Y a partir de ahí salió en el 2013, oficialmente nació el programa de préstamos (Entrevista LEDC, agosto 2022).

De acuerdo con lo que informaron durante las entrevistas, el éxito de este tipo de organizaciones se basa en que están precisamente pensadas para atender las necesidades de la población migrante. Esto significa que mientras que los bancos buscan prestar altos montos de dinero porque significan mayores rendimientos, organizaciones como LEDC, buscan el éxito de los negocios que sus compatriotas emprenden.

Un reto que había sido antes era convencer a los bancos de decir mira “el negocio, o sea, no te fijes en las personas, fijate en el negocio” El negocio está bien, está financieramente estable, tiene buen flujo de caja ¿no? La persona tiene años haciendo el trabajo... y a pesar de eso a los bancos no les interesaba también porque el monto, el volumen, los bancos quieren préstamos de 100,000 USD para arriba, 50,000 USD para que ellos puedan tener un profit, para ellos dar un préstamo de 15 mil, 5 mil, 25 mil, 10 mil USD. No, no les genera ninguna ganancia, pues ¿no? Entonces ahora en los bancos al ver que, o sea. ¿Qué es lo que está haciendo diferente? Que, por ejemplo, nuestro caso el LEDC a pesar de que nuestra en nuestra cartera hay personas con o sin documentos, nuestra tasa de pérdida es baja. Es baja, un 3% de nuestro portafolio, básicamente es pérdida y en un banco normalmente es 10%-15%, o sea, estamos muy por debajo de lo que es el mercado común. La diferencia es que nosotros desarrollamos una relación con el cliente. No es como alguien viene a la puerta, dice: “Oye, préstame, 50 mil USD” y yo “sí te apruebo y vete” no, sino que pasa por un proceso. Primero en la entrevista se conoce el negocio, se entiende las necesidades y se analiza si lo que se le va a prestar se le va a ayudar o lo vamos a perjudicar más. Entonces, una vez que haces el análisis y determinamos “Ok, si necesita el préstamo, si le va a beneficiar” entonces se arma el paquete y se presenta al comité y ya el comité determina, se aprueba/ no se prueba, con o sin condiciones. Y a partir de ahí, se le da seguimiento al cliente. (Entrevista LEDC, agosto 2022).

-Educación sobre derechos económicos

En este punto, las ONGs entrevistadas señalaron la importancia de conocer el sistema económico para qué, como migrantes, puedan exigir sus derechos, independientemente del estatus migratorio con el que se cuente. En muchos casos, estas organizaciones ofrecen apoyo jurídico cuando por ejemplo la población migrante sufre abusos por parte de los arrendatarios. Este el caso de *Housing Justice Center*, una organización comprometida con la promoción y preservación de viviendas asequibles para personas de bajos recursos, incluyendo la población migrante. Su enfoque principal es empoderar a la comunidad para garantizar el acceso a una vivienda digna. Por lo general, su labor se centra en el trabajo con

comunidades que enfrentan diversos tipos de abusos por parte de propietarios o administradores de viviendas, en lugar de abordar casos individuales:

Trabajamos con casas móviles y apartamentos también, si están teniendo problemas con el gerente o que están a punto de perder su vivienda también. El año pasado estuvimos trabajando en una comunidad de apartamentos donde estaban vendiendo el edificio y, se reunieron, se organizaron los presidentes para poder comprar la propiedad, no ganaron nada, pero no los desalojaron (Entrevista Housing Justice Center, agosto 2022).

Para poder entender los derechos económicos de la población migrante, como ya se ha estado mencionado, conocer las formas con las que las personas migrantes irregulares pueden acceder a vivienda, préstamos bancarios no predatorios, etc., es uno de los aspectos que trabajan estas organizaciones. En este sentido, el documento que ha sido más utilizado para poder acceder al sistema financiero ha sido el número ITIN³

“.. en los últimos 7 años más que seguro los bancos se han dado cuenta de que nosotros, los latinos es un poder financiero increíble, entonces no solamente ya hay préstamo con el número del ITIN, hay tarjetas de crédito con el número del ITIN entonces hay préstamos personales con el número del ITIN, tarjetas, préstamos a de carro con el número del ITIN. Entonces yo creo que ellos ya se dieron de cuenta, quiénes somos ya se dieron cuenta que pueden ganar mucho dinero como accionistas, por las ganancias que nosotros podemos traer, so nos han abierto las puertas increíblemente no todos los bancos...” (Entrevista NeDa, mayo, 2022).

Sin embargo, esta supuesta inclusión financiera no está exenta de problemáticas, pues ha generado que, en muchas ocasiones, los bancos, con la intención de obtener nuevos clientes/deudores, ofrecen préstamos diversos sin dar la información completa a las personas. Dada la falta de educación financiera que sufre la mayor parte de la población migrante en

³ El ITIN es el número de identificación personal del contribuyente, emitido por el Servicio de Impuestos Interno de Estados Unidos, con el cual la población paga sus impuestos y en muchas ocasiones resulta un documento suficiente para acceder a diversos recursos financieros que ofrecen las entidades bancarias.

Estados Unidos, esto ha resultado beneficioso para las instituciones financieras, pues las personas firman contratos casi siempre en inglés, sin entender todos los compromisos que están adquiriendo.

Sobre este tema, han hecho énfasis diversas organizaciones, entre las que se encuentra *Hispanic Solution Grups*, una agencia de consultoría radicada en Minnesota encargada de ofrecer diversas herramientas para apoyar con educación financiera a la población migrante en dicho estado. Además de consultorías individuales y talleres de educación financiera, cuentan con canales de difusión en redes sociales. De acuerdo con esta organización, es muy común que, en la actualidad, muchas instituciones bancarias y crediticias, utilicen diversos métodos para que la población acceda a préstamos, sin ofrecerles la información completa. Esto a pesar de que existen leyes encaminadas a eliminar estos préstamos predatorios:

“A la gente le ofrecen préstamos todo el tiempo. Aplica para el carro, aplica para la tarjeta de crédito, a los dueños les prestan para sus negocios, pero ¿Cuáles son las condiciones de esas compañías? Te das cuenta que es un préstamo predatorio cuando te empiezan a cobrar cargos por abrir una cuenta, cargos por membresías, cargos por una y otra cosa, y al final te preguntan ¿yo pedí mil dólares, por qué debo tres mil?” y te dicen, los cargos por acá, el seguro por allá y al momento de acumular todos estos cargos, resulta que el interés ya no es un 20 o 25%, sino que empieza a fluctuar entre 35, 40 hasta 50%... lo que está pasando muchas veces, ahora que la gente está aplicando online por tarjetas de crédito que ni conocen, con bancos que ni siquiera conocen, pero que al final si les dejas de pagar, inmediatamente de empiezan a embargar, porque técnicamente firmaste un contrato donde decía que si dejas de pagar al tercer mes te podían embargar sin llevarte a corte.” (Hispanic Solution Group. El Canal del Crédito, agosto, 2023).

El principal objetivo de estas y otras organizaciones centradas en la educación financiera es empoderar económicamente a la población migrante. Desde una perspectiva académica, teorías como la del capital humano, el empoderamiento financiero y la teoría de la alfabetización financiera han resaltado la importancia de la educación financiera (Lusardi & Mitchell, 2014; Hastings et al., 2013). Estas teorías coinciden en la importancia de adquirir

conocimientos y habilidades financieras para tomar decisiones informadas y poder tener un mayor control sobre su futuro económico, lo cual resulta en una de las principales razones por las cuales las ONGs trabajan para encontrar formas de educar financieramente a la población. Sin embargo, es importante tener presente que el discurso político que resalta la importancia de la inclusión y educación financiera tiene detrás un trasfondo que pocas veces se toma en cuenta: bancarizar a la población no significa desarrollo de las comunidades, por el contrario, se ha utilizado como forma de acaparar los escasos recursos económicos de la población más vulnerable.

Reflexiones finales

Las investigaciones centradas en los aspectos económicos de la migración han tendido a poner un fuerte énfasis en el impacto, tanto positivo como negativo de las remesas. Sin embargo, un área que ha recibido menos atención tiene que ver con los efectos de la falta de conocimiento de la población migrante acerca del sistema económico de Estados Unidos y el aprovechamiento que hacen las instituciones financieras del poco acceso a la información por parte de las personas. Esta carencia de información ha dado lugar a numerosos problemas que enfrenta la población migrante al interactuar con un sistema que les resulta desconocido. Estos problemas van desde la falta de pago de impuestos, que conduce a multas, hasta la exposición a préstamos predatorios y la adquisición de viviendas sin una comprensión adecuada del valor real de la propiedad, entre otros desafíos igualmente significativos.

Las organizaciones de apoyo a migrantes que hacen hincapié en este tema tienen como objetivo primordial empoderar económicamente a la población migrante. Parten del supuesto de que comprender el funcionamiento del sistema financiero es fundamental para reclamar sus derechos económicos. Se trata de brindar conocimiento sobre las oportunidades a las que pueden acceder, sin importar su estatus migratorio, para que puedan gestionar su dinero de manera saludable.

La conexión entre la educación y la inclusión financiera es innegable, ya que los discursos oficiales sobre la inclusión financiera destacan la importancia de que todas las personas

tengan acceso a los productos financieros ofertados por la banca comercial. Sin embargo, rara vez se cuestiona cómo se presenta la información de manera efectiva a quienes adquieren estos productos, lo que conduce a altos niveles de endeudamiento y diversas repercusiones para los hogares. Por lo tanto, las políticas de inclusión financiera deben ir acompañadas necesariamente de educación financiera, lo que implica que los bancos deben ofrecer servicios a precios asequibles, independientemente de la situación migratoria de las personas. Desde la perspectiva de la economía crítica, se plantean diversas preocupaciones acerca de las implicaciones de la inclusión financiera. Uno de los argumentos principales es que este enfoque puede contribuir a la creación de desigualdades económicas, ya que se argumenta que las instituciones financieras comerciales a menudo persiguen sus propios beneficios, lo que puede resultar en un mayor endeudamiento y explotación de las poblaciones más vulnerables. Además, critica la tendencia a atribuir la responsabilidad financiera únicamente a los individuos al tomar decisiones, sin abordar las desigualdades estructurales inherentes al sistema económico. Estas desigualdades estructurales son de suma importancia para los hogares, ya que son ellos quienes suelen soportar las inestabilidades financieras del sistema económico en su vida cotidiana.

Sin embargo, algunas ONGs que respaldan a los migrantes en cuestiones económicas argumentan que "el conocimiento es poder". Parten de la idea de que la única manera de lograr cambios estructurales que beneficien a la población migrante es capacitándola para comprender y gestionar eficazmente el sistema económico en el que se desenvuelven en su vida cotidiana. Tomar en cuenta y discutir estas miradas es de gran importancia para encontrar formas en las que la población migrante, pueda luchar por sus derechos económicos en los lugares de destino.

Referencias

Banco del Bienestar (2016). Sociedad Nacional de Crédito, Institución de Banca de Desarrollo. Disponible en <https://www.gob.mx/bancodelbienestar/documentos/que-es-la-educacion-financiera>

- Bobes, C. (2013). *Los tecuanes danzan en la nieve: Contactos transnacionales entre Axochiapan y Minnesota*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO México.
- Carvajal, L. y Almonte, L. (2011). Remesas y crecimiento: un análisis estructural para México. *Análisis Económico*, 62 (26), 209-228.
- Comisión Nacional Bancaria y de Valores (CNBV; 2012). *Cuarto Reporte de Inclusión Financiera. México*: CNBV. Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2020). Política Nacional de Inclusión Financiera. México.
- De la Rosa J., Amayo, L., & Servín, A. (2006). El alcance económico de las remesas en México: consumo de las familias receptoras. *El Cotidiano*, 21(140), 76-88.
- Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L. & Singer, D. (2017). Financial Inclusion and Inclusive Growth. A Review Of Recent Empirical Evidence. Policy Research Working Paper No. 8010, World Bank Group. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/403611493134249446/pdf/WPS8040.pdf>
- Federal Reserve Bank of New York (2023). *Household debt and credit report*. Disponible en: <https://www.newyorkfed.org/microeconomics/hhdc>
- García, J., Peláez, O y Fuentes N. (2015). La tradición migratoria como factor explicativo del uso de remesas en la financiación de negocios en Guanajuato. *Migraciones internacionales*, 8(2), 165-194.
- García, N., A. Grifoni, J. C. López, y D. Mejía (2013), Financial Education in Latin America and the Caribbean: Rationale, Overview and Way Forward, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, núm, 33, OECD Publishing.
- Global Partnership for Financial Inclusion (GPFI) & Consultative Group to Assist the Poor (CGAP) (2011). Global Standard-Setting Bodies and Financial Inclusion for the Poor: Towards Proportionate Standards and Guidance. Disponible en: <https://www.gpfi.org/sites/gpfi/files/documents/White-Paper-Global-Standard-Setting-Bodies-Oct-2011.pdf>
- Hastings, J. S., Madrian, B. C., and Skimmyhorn, W. L. (2013). Financial literacy, financial education, and economic outcomes. *Annual Review of Economics*, 5: 347–373.
- Herrera, F. (2016). La remesodependencia de la economía mexicana: remesas, IED, turismo y petróleo en tiempos del TLCAN. *Polis*, 12(1), 45-83.

- León-Ross, P., Summerfield, G., & Arends-Kuenning, M. (2013). Exploring Latina/Latino Migrants' Adaptation to the Economic Crisis in the us Heartland: A Capability Approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 14(2), 195-213.
- Lusardi, A. and Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1): 5–44.
- Maman, D., & Rosenhek, Z. (2020). Facing future uncertainties and risks through personal finance: conventions in financial education. *Journal of cultural economy*, 13(3), 303-317.
- Maman, D., & Rosenhek, Z. (2019). Responsibility, planning and risk management: moralizing everyday finance through financial education. *The British journal of sociology*, 70(5), 1996-2019.
- Ohlsson, C. (2012). The rhetoric of financial literacy. *Journal of Interdisciplinary Economics*, 24(1), 55-75.
- Orazi, S., Martinez L. B. & Vigier, H. P. (2019). La inclusión financiera en América Latina y Europa. *Ensayos de Economía*, 29(55), 181-204.
- Ozili, P. K. (2020). Theories of financial inclusion. En Özen, E. & Grima, S. (Ed). *Uncertainty and Challenges in Contemporary Economic Behaviour* (pp. 89-116). UK: Emerald Publishing Limited.
- Pardo Montaña, A., & Davila Cervantes, C. (2022). Financial inclusion of remittance recipients and non-recipients in Mexico. *Intangible Capital*, 18(3), 315-330.
- Pardo, A. y Salinas, A. (2017). "¿Remesas para el desarrollo? Elementos determinantes de la recepción de remesas en la Zona Metropolitana del Valle de México." *Revista Geográfica Venezolana*, 58 (2): 394-413.
- Pardo Montaña, A. (2017). *Migración y transnacionalismo. Extrañando la tierrita...* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO México.
- Raccanello, K. & Herrera Guzmán, E. (2014). Educación e inclusión financiera. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(2), 119-141.
- Ramírez, T. (2010). "Factores determinantes del envío de remesas: el caso de los inmigrantes mexicanos en la zona metropolitana de Chicago." *Revista Latinoamericana de Población*, 4 (7), 125-148.

UnidosUS (2019). *Discrimination Against Latinos in Auto Lending, 2019*. Disponible en https://unidosus.org/wp-content/uploads/2021/07/unidosus_autolendingdiscrimination_statementfortherecord.pdf

UnidosUS (2017), *Latino View on the Car-Buying Experience*. Washington, DC: UnidosUS, 2017, 11-17.

Acerca de la autora

Ana Melisa Pardo Montaño, profesora Investigadora del Instituto de Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Geografía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestra en Población y Desarrollo por parte de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México y Licenciada en Ciencias Sociales con énfasis de la Universidad del Valle Cali-Colombia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II). Recientemente galardonada con el Reconocimiento: "Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos 2023", Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno

Adapting across cultures: the experience of mexican university students with return migration background

 Axel M. Navarro-Hernández¹

 Carlos A. Garrido de la Calleja²

 Lucila María Pérez Muñoz³

Resumen: Existe evidencia de que el ajuste transcultural influye en el desempeño académico en población migrante. A partir de un análisis categorial del discurso, este trabajo evidencia experiencias de ajuste transcultural en cinco migrantes retornados de nivel de licenciatura que emigraron a EE.UU. Los resultados ofrecen guías para diseñar intervenciones psicoeducativas en inclusión social para esta población en contextos universitarios.

Palabras clave: Efectos psicológicos, Estudiante universitario, Migración de retorno, Educación intercultural.

Abstract: There is evidence that demonstrates how transcultural adjustment affects the academic performance of the migrant population. Through categorical analysis of their speech, this work shows the psychosocial adjustments in five college students who returned from the U.S.A. The results offer guidelines to design psychoeducational interventions to improve social integration to this population in university environments.

Keywords: Psychological effects, Multicultural adaptation; College students; Returned migration

Recepción: 12/01/2023

Aceptación: 19/06/2023

Forma de citar: Navarro, A., Garrido, C. & Pérez, L. (2023). Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno. *Voces de la educación, número especial*, 39-71.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad Veracruzana, correo: axnavarro@uv.mx

² Universidad Veracruzana, correo: cgarrido@uv.mx

³ Universidad Veracruzana, correo: luciperez@uv.mx

Ajuste transcultural en universitarios mexicanos con experiencia migratoria de retorno

Introducción

En la actualidad, niños y jóvenes tienen acceso a nuevas experiencias escolares con distintas culturas a las de su país de origen, no obstante, si las condiciones se presentan como consecuencia de una migración internacional es muy probable que los estudiantes se enfrenten a retos que derivan en trastornos mentales como depresión, ansiedad y estrés (Alhaddad, Goodwin y Kanngiesser, 2021), además de problemas en el desarrollo de su identidad (Schachner, Van de Vijver y Noack, 2018). Estos retos podrían incluso incrementar la vulnerabilidad emocional de esta población (Farahani y Bradley, 2017).

En algunos países como Estados Unidos (Ahadi, 2011; Amini, 2021; Hale, 2021), Alemania (Alhaddad et al., 2021; Schachner et al., 2018); Italia (Miconi, Moscardino, Altoè y Salduni, 2019); Canadá (Doucerain, 2018); Australia (Bui, Selvarajah, Vinen y Meyer, 2020; Farahani et al., 2018; Sadewo, Kashima, Gallagher, Kashima y Koskonen, 2020); Pakistán (Bashir y Khalid, 2022; Mumtaz y Nadeem, 2022); Tailandia (Rahman, 2018); Taiwán (Chan y Jheng, 2021); China (Shum, Chan, Tsoi y Lam, 2020), y Nigeria (Akhimien y Umemezia, 2021) existe interés en conocer cómo las personas se ajustan al nuevo entorno, es decir, el proceso de ajuste entre culturas (ajuste transcultural). En contraste, todavía son pocos los estudios con jóvenes latinoamericanos en contexto migratorio, particularmente el de retorno.

Este estudio pretende describir las experiencias de ajuste transcultural reportadas en estudiantes de nivel superior que migraron a los Estados Unidos años anteriores, y que actualmente estudian el nivel superior en una escuela pública de Veracruz, en México. El trabajo ofrece por un lado evidencia empírica del ajuste que viven los jóvenes migrantes en edad escolar a su retorno; y por el otro, la elaboración de un modelo explicativo de este fenómeno en condiciones latinas. A continuación, se presentan los antecedentes teóricos.

El concepto de ajuste en los estudios científicos

Existen varios conceptos que definen el proceso en el que una persona se incorpora a un contexto cultural nuevo. Estos conceptos incluyen a la aculturación (Bui et al. 2020; Doucerain, 2018; Hale y Kuperminc, 2021; Sedikides y Wildschut, 2022); la adaptación (Bashir et al., 2022; Rhein, 2018; Sam y Berry, 2010), y el ajuste (Akhimien et al., 2021; Mumtaz et al., 2022; Schachner et al., 2018; Rahman, 2018). Con la intención de unificar criterios, este apartado presenta algunas diferencias conceptuales.

La edad en la que una persona incursiona a la nueva cultura es un factor que determina si se trata de un proceso de enculturación (aprender las normas de una sociedad) o de aculturación (integrar la cultura de uno en una nueva cultura; Alhaddad et al., 2021). En este sentido, Sam et al. (2010) identifican que el concepto de aculturación tuvo sus orígenes a inicios del siglo pasado con los trabajos antropológicos de Redfield, Linton y Herskovitz, pero posteriormente se diferenció en un concepto psicológico que se refiere a los cambios mentales, comportamentales y culturales que ocurren a través del tiempo después de interactuar con una nueva cultura (Hale et al., 2021).

Así, la aculturación permite la formación de una identidad bicultural (grado en el que una persona percibe dos o más orígenes culturales de manera armoniosa, Sedikides y Wildschut, 2022). Para ello, el individuo requiere cambiar algunos aspectos psicológicos para eventualmente *adaptarse* al nuevo entorno (Sam et al., 2010). Cuando estos cambios son demasiado problemáticos para el individuo, entonces se produce un *estrés por aculturación*, que incluye una posible discriminación experimentada, o dificultad para entender y cumplir cabalmente las nuevas normas sociales que son muy demandantes (Szabo, Ward y Fletcher, 2019).

Por su parte, el término *ajuste* es usado en la literatura para señalar los efectos a corto plazo; este término también es preferible cuando se emplean conceptos relacionados con el estrés y el afrontamiento, mientras que la adaptación se emplea en los casos donde se estudian las habilidades sociales o de aprendizaje cultural (Rhein, 2018). Los orígenes del término *ajuste psicológico* se remontan a los trabajos de Theodore D. Graves (Bashir et al., 2022), quien lo identificó por las tendencias emocionales y conductuales que desarrollaba un individuo a partir del contacto e interacción entre dos lugares distintos: el de origen y el de destino. En la actualidad, es considerado como un proceso de afrontamiento a los cambios,

más que un resultado (Rhein, 2018), aunque también puede ser descrito como una consecuencia de la aculturación (Ahadi, 2011).

El concepto de ajuste incluye dos dimensiones (Mumtaz et al., 2022): la psicológica, y la sociocultural. Algunos trabajos como el de Akhimien et al. (2021) identifican hasta cuatro tipos diferentes de ajuste:

1. *Ajuste psicológico*, está relacionado con la satisfacción y experiencias subjetivas de bienestar.
2. *Ajuste sociocultural*, incluye la adaptación laboral o escolar, el dominio del idioma, así como las nuevas condiciones de vida (clima, comida, servicios de salud, seguridad y otros del país destino).
3. *Ajuste a las condiciones laborales e interacciones sociales*, son adaptaciones cognitivas en los ámbitos laborales e interpersonales.
4. *Ajustes conductuales*, son respuestas a los nuevos estándares de vida en el país destino.

En conclusión, existen términos en la literatura científica sobre el proceso que tienen los inmigrantes para integrarse psicológica y socialmente a una nueva cultura. En lo particular, hemos optado por el término *ajuste transcultural* para identificar este fenómeno. El siguiente apartado describe algunas aportaciones teóricas relacionadas con el ajuste en población inmigrante.

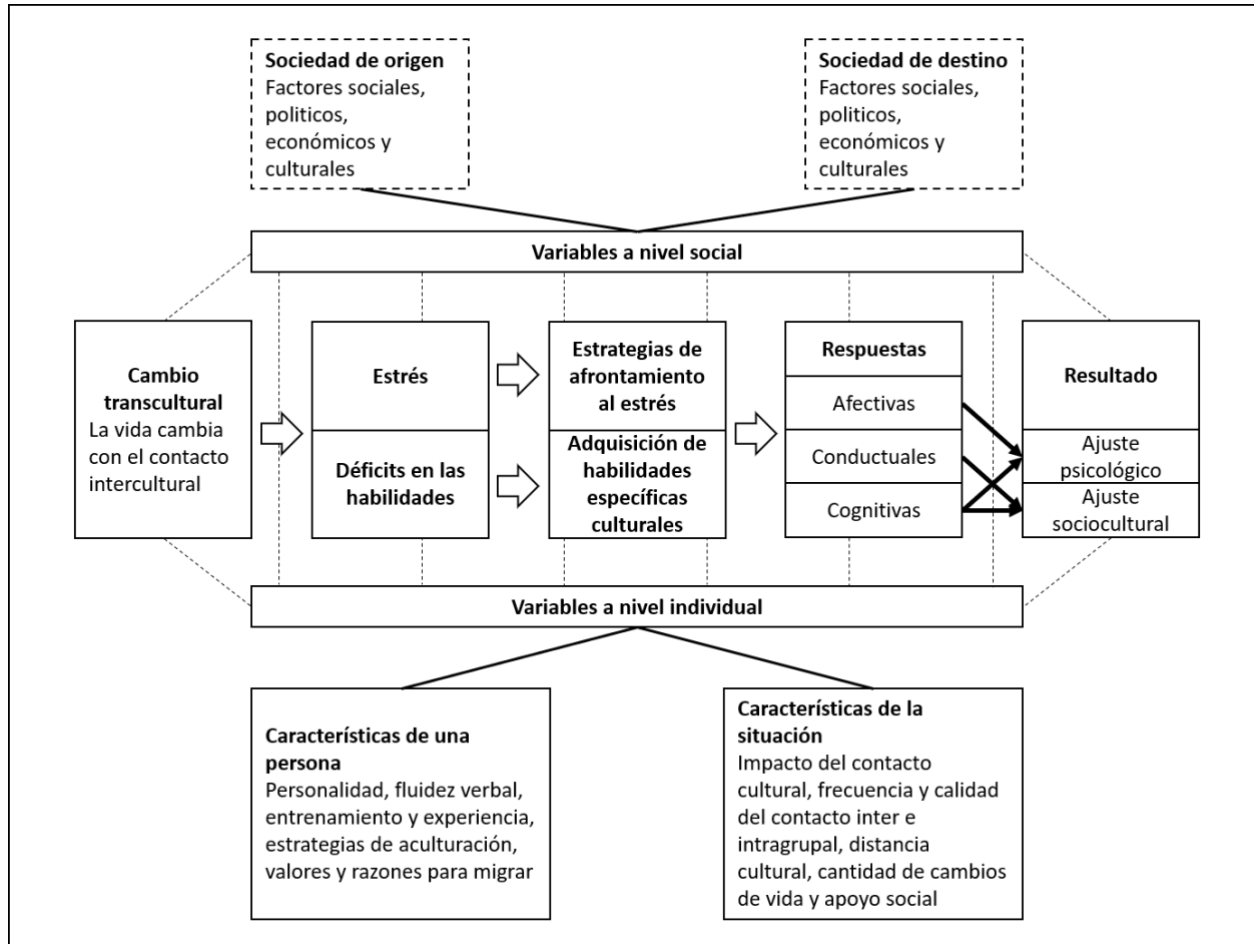
Modelos explicativos sobre el ajuste

Rhein (2018) sugiere que la investigación sobre el ajuste ha evolucionado desde el modelo médico que considera el *shock cultural* como un síntoma que afecta al individuo, hasta una visión del ajuste como una respuesta proactiva y no pasiva.

Por su parte, Zhou (2008) reconoce al ajuste (psicológico y sociocultural) como un indicador final en el proceso de adaptación en el contacto intercultural (entre dos o más culturas). Según este autor, existen elementos afectivos, conductuales y cognitivos (la triada

ABC, por sus siglas en inglés) que contribuyen al entendimiento de la adaptación sociocultural (ver figura 1).

Figura 1. *Proceso de adaptación.*



Tomado de Zhou (2008).

Bajo este modelo, los migrantes comienzan un proceso de adaptación al cambio transcultural que comienza en dos niveles: el afectivo por medio del estrés, y el conductual; como consecuencia de lo anterior, desarrollan estrategias de afrontamiento, así como la adquisición de nuevas habilidades culturales, que produce también respuestas afectivas, conductuales y cognitivas, dando como resultado el ajuste psicológico y sociocultural. Este proceso estará mediado por condiciones individuales (ej. las características individuales y de la situación), además de condiciones sociales (ej. el contexto de la cultura de origen y de destino).

Estudios sobre ajuste en contextos educativos

El ajuste psicológico y sociocultural se han estudiado en contextos escolares (Schachner et al., 2018), la mayoría con población adolescente preuniversitaria (Alhaddad et al., 2021; Farahani et al., 2018; Hale et al., 2021; Miconi et al., 2019; Schachner et al., 2018; Shum et al., 2021) y universitaria (Ahadi et al., 2011; Akhimien et al., 2021; Bui et al., 2021; Chan et al., 2021; Doucerain, 2018; Rahman, 2018; Sadewo et al., 2021); aunque también se han investigado en poblaciones de nivel primaria (Poulou, 2020) y estudiantes de posgrado (Bashir et al., 2022).

Con relación a las variables demográficas que están vinculadas con el ajuste se han incluido: la duración en el país destino (Akhimien, 2021); las dificultades financieras de los padres (Alhaddad, 2021); la identidad religiosa (Amini, 2021); la familiaridad con la cultura destino, la condición socioeconómica del adolescente y su familia, así como la aceptación bicultural de la propia familia y personas cercanas (Hale, 2021).

Llama la atención que variables como el estado civil o el género no estén relacionadas con el ajuste psicológico (Akhimien, 2021). Por su parte, parece ser que el distanciamiento cultural sólo está asociado como predictor de los niveles de bienestar, pero no en el malestar psicológico de los migrantes (Farahani, 2017).

Con relación a las variables escolares, existen estudios (Chan, 2022) que confirman que cuando hay mejores interacciones entre los compañeros y profesores, también se propician mejores ajustes psicológicos, sociales, culturales y educativos. Asimismo, altos niveles de satisfacción por parte de los profesores están asociados con bajos problemas de conducta en estudiantes migrantes (Poulou, 2020). Finalmente, si estos estudiantes perciben que las metas del plantel educativo facilitan sus propósitos académicos, entonces el estrés se reduce y se facilita su ajuste (Bui, 2020).

A pesar de las aportaciones señaladas, aún queda pendiente explorar temas relacionados con el ajuste de estudiantes con experiencia internacional. El presente trabajo se centra con población mexicana (veracruzana) que retorna de Estados Unidos y estudia en la universidad.

Método

El presente estudio consiste en una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo (Roca-Cuberes, 2020) de tipo cualitativo (Levitt et al., 2018). Utiliza la técnica de análisis categorial del discurso, porque transforma la información proveniente del discurso en categorías de análisis (Salas, 2008; Falcone et al., 2009).

2.1. Escenario:

La recolección de datos se llevó a cabo durante octubre de 2022 en instalaciones idóneas (espacio bien iluminado y ventilado) para la recolección de datos dentro de la Universidad Veracruzana en la zona de Xalapa, cuando las medidas restrictivas acordes a la pandemia SARS-COV-2 permitieron la presencia de los estudiantes en las instalaciones universitarias.

De los 64'623 estudiantes matriculados que estudiaron en la Universidad Veracruzana en 2021 (Universidad Veracruzana, 2021) se sabe que 84 aspirantes al año tienen una experiencia migratoria de retorno (vivieron más de seis meses en el extranjero, pero actualmente residen en México), generando un total de 2'160 casos en los últimos años (Navarro Hernández, en prensa).

2.2. Participantes:

Por medio de un muestreo por juicio, se seleccionaron 5 jóvenes de 18 a 29 años sin distinción de sexo, que al momento de participar estuvieran matriculados en algún programa de licenciatura de la Universidad Veracruzana, que además tuvieran experiencia migratoria a EE.UU. de 5-10 años, pero que residieran actualmente en México, sin exceder los 5 años consecutivos. El número de participantes se limitó al fenómeno de saturación.

Antes de participar, los estudiantes recibieron información de los beneficios y posibles afectaciones del participar por medio de un consentimiento informado; asimismo, tres participantes consintieron ser grabados para el análisis correspondiente, señalando que habría todas las medidas correspondientes para cuidar su anonimato. Así, para salvaguardar la confidencialidad, se les asignó un código alfanumérico, del cual solamente el investigador principal tuvo acceso. La tabla 1 presenta las características principales de los participantes.

Tabla 1.*Síntesis de las características de los participantes.*

	F-053	N-062	R-092	V-017	Y-022
Sexo	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Mujer
Edad	22	20	23	22	20
Licenciatura	Ingeniería Civil	Derecho	Lengua francesa	Negocios internacionales	Administración
Residencia en EE.UU.	5 años	10 años	6 años	7 años	8 años
Ciudad destino	Fráncfort, Kentucky	Brooklyn, New York	Washington, DC	Austin, Texas	Chicago, Illinois

Fuente: elaboración propia.

2.3. Técnica de recolección de datos

La entrevista fue la técnica elegida dada su naturaleza de facilitar la interacción investigador-participante. A su vez, el instrumento utilizado fue un guion de entrevista semiestructurado con doce preguntas preestablecidas, se eligió este tipo de guion debido a que presenta un mayor grado de flexibilidad en función de las respuestas de los entrevistados (Díaz Baez, 2020; Perpiña, 2012).

Algunos temas incluidos en el guion de entrevista fueron: el proceso de migración por retorno; actores en el proceso migratorio de retorno (quienes facilitan y entorpecen el proceso); reacciones ante el retorno (fisiológicas, emocionales e intelectuales); percepción de la cultura de México antes del retorno; redes de apoyo en EE.UU y México; percepción del estilo de vida después del retorno; experiencias agradables y no agradables de retornar; retos como estudiante retornado, y exigencias familiares por ser universitario.

2.4. Procedimiento

Una vez aprobado el protocolo por el Comité de investigación y de Ética, los investigadores se reunieron con la responsable del Programa de Atención a Migrantes Retornados (PAMIR-UV) para explicar el objetivo de la investigación. Con el apoyo de la responsable, se contactaron con los estudiantes que, a juicio de los investigadores, cumplían los criterios antes señalados y desearan participar sin ningún tipo de remuneración económica. La recolección de datos se llevó a cabo del 3 al 21 de octubre de 2022 en las instalaciones donde los estudiantes estaban inscritos.

Las transcripciones fueron registradas con el programa Microsoft Word Profesional Plus 2019; se tuvo el apoyo de tres asistentes de investigación para aquellos participantes que no accedieron a ser grabados. Los asistentes anotaron algunas notas, para posteriormente integrarlas al reporte. Teniendo todas las entrevistas transcritas, se realizó un análisis del discurso con siete unidades de análisis. La tabla 2 muestra cada una de las unidades de análisis con su respectivas definiciones e indicadores.

Tabla 2.

Descripción de las unidades de análisis, Narrativa en campo e indicadores.

Unidad de análisis	Narrativa en campo	Indicadores
1. Estrés por retorno	Respuesta adaptativa como consecuencia del retorno.	Síntomas y signos, y tiempo designado.
2. Recursos	Todo elemento percibido por la persona entrevistada que facilite su integración social.	Sociales; económicos; de infraestructura social; culturales, y personales.
3. Demandas familiares	Demandas familiares percibidas por el entrevistado.	Sociales; académicas, y culturales.
4. Demandas académicas	Principales retos percibidos por el entrevistado.	Administrativos; educativos, y culturales.

5. Antecedentes familiares universitarios	Respuesta afirmativa o negativa.	¿Algún otro integrante de la familia ha estudiado (concluido o no) en la universidad?
6. Distancia social con México	Cambios percibidos en su comunidad de origen.	Actividad económica; urbanismo; tecnología, y relaciones interpersonales.
7. Integración social	Facilidad o dificultad de interactuar con la cultura de retorno por el entrevistado.	Proceso, y resultado.

Fuente: elaboración propia.

Con base en la narrativa de campo descrita en la tabla 2, se realizó un análisis categorial por separado entre los investigadores principales y los asistentes, posteriormente se empleó la técnica de triangulación por investigador para cotejar las respuestas. Las categorizaciones por investigador fueron discutidas en plenaria con sus respectivos argumentos, sólo aquellos discursos que fueran elegidos por mayoría (50%+1) fueron registrados en el apartado de resultados.

2.5. Análisis de las limitaciones del estudio

Varias limitaciones surgen en este estudio, tres de ellas requieren ser mencionadas. Primero, los participantes fueron identificados mediante un cuestionario, por lo que es posible que algunos casos no se hayan identificado al momento de elaborar el universo de estudio.

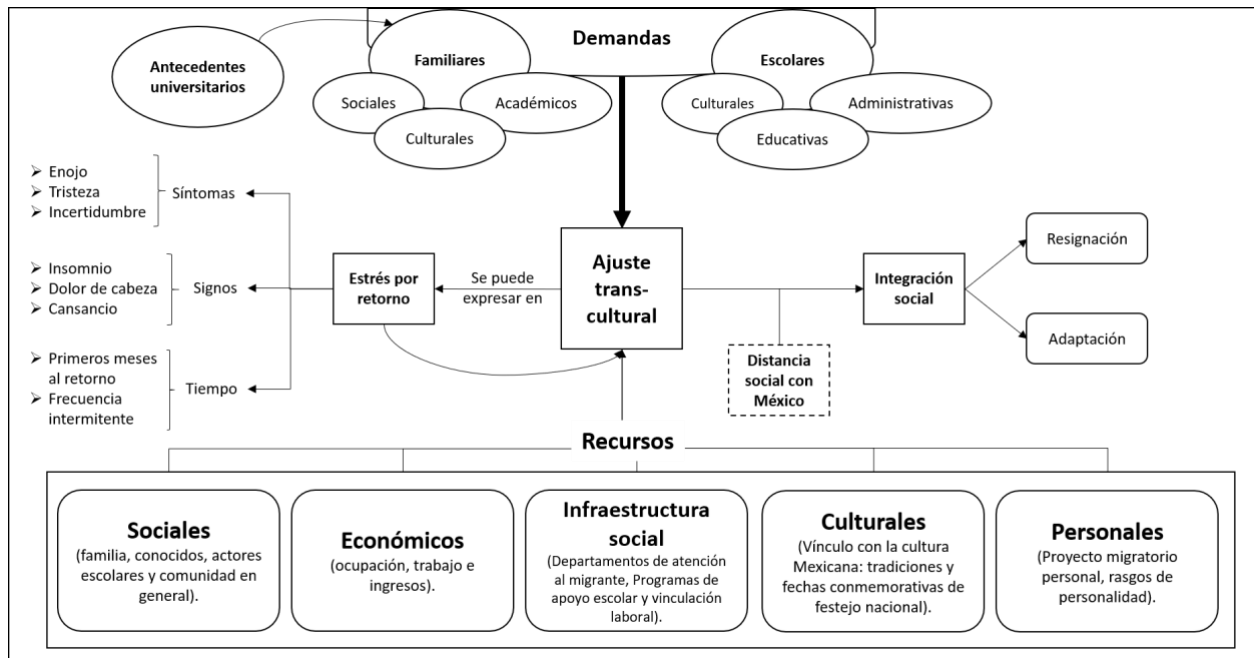
Segundo, y como consecuencia de lo anterior, al estudiar los contextos específicos de la Universidad Veracruzana y sus estudiantes de la zona Xalapa, los resultados podrían tener una validez ecológica limitada. Finalmente, se reconoce que el apoyo de los asistentes pudiera afectar la validez del estudio, sin embargo, el proceso se realizó bajo la supervisión de los investigadores principales, los cuales presentan una experiencia de investigación que incluye la recolección e interpretación de datos mediante el análisis del discurso, además de trayectoria documentada de trabajo de intervención con migrantes en el Estado de Veracruz, particularmente en población universitaria retornada.

Resultados

Las siete unidades de análisis (Estrés por retorno, recursos, demandas familiares, demandas académicas, antecedentes universitarios familiares, distancia social con México e integración social) se encuentran interrelacionadas una con otra (ver figura 1).

Figura 1.

Propuesta del ajuste transcultural en estudiantes universitarios con experiencia migratoria de retorno.



Fuente: elaboración propia.

Así, el ajuste transcultural se puede expresar mediante estrés por retorno, y depende tanto de los recursos con los que presente el migrante retornado (sociales, económicos, de infraestructura social, culturales y personales) además de las exigencias del entorno (demandas familiares y académicas). Resulta de interés particular el conocer si existen antecedentes familiares universitarios, ya que de haberlos, estas demandas podrían percibirse con mayor intensidad. Finalmente, la distancia social con México modera el ajuste

transcultural, facilitando la adaptación o resignación de retornar. A continuación, se presenta la descripción detallada de este proceso.

a) Estrés por retorno y ajuste transcultural

El *estrés por retorno* ayuda a identificar un proceso de ajuste transcultural. Esta unidad se subdivide en dos indicadores: a) los síntomas o signos experimentados, y b) el tiempo designado en el que experimentaron estos síntomas y signos. En este sentido, a pesar de las diferencias entre los participantes por edad, sexo, lugar de destino y tiempo de vivir en el extranjero, todos refirieron *síntomas* relacionados con un estrés por retorno como consecuencia de un ajuste transcultural:

“Sentí como si hubiera revivido [...] Como un respiro de que ya estamos aquí, muy contentos, la verdad [...] ya no tienes miedo, ni nada... se sintió bien, pero raro” (F-053).

“...fue molesto, fue enojo, porque pensé que no podía decidir sobre mi propia vida” (N-062).

“Uno de los pensamientos que vinieron a mi cabeza fue el de ‘que voy hacer allá (en México)’” (R-092).

“...fue bastante intenso, lleno de emociones encontradas [...] cierta incertidumbre al principio” (V-017).

“...yo decidí bloquearme de todo [...] me llevé más por las emociones y por los sentimientos de que: ‘estoy en un lugar desconocido’” (Y-022).

Incluso en el participante F-053 quien refirió prepararse para retornar (y sentirse feliz por su regreso a México), también expresó un sentimiento agradable “pero raro”. Con relación a los síntomas, se destacan los elementos emocionales, principalmente de enojo y la tristeza, inclusive una de ellas describe “depresión” por residir en México, principalmente en las mujeres:

“...entré un poco en depresión [risas], fue muy feo, me quedaba en casa, no quería salir...” (N-062).

“en cuanto a mis sentimientos... fue el de tristeza y enojo, tristeza porque iba a dejar a mis amigos, familiares y mi vida cotidiana, y enojo porque sabía que no podría volver para quedarme en el lugar donde me crié” (R-092).

“...fue una sensación de tristeza, una sensación de coraje ‘no pues, yo no quiero estar aquí, para vivir, no quiero estar aquí, nomás lo quiero visitar’” (Y-022).

Por su parte, con relación a los *signos*, se incluyen como más comunes los relacionados con el dolor de cabeza, insomnio y cansancio:

“...eso me puso muy mal, me puse paranoica de cierta manera, me empezaba a doler la cabeza” (N-062).

“Algunas de las reacciones físicas que llegue a tener fue insomnio y cansancio...” (R-092).

“... yo empecé a padecer de insomnio...” (Y-022).

El segundo indicador del estrés por retorno es el *tiempo designado* en el que experimentaron estos síntomas y signos. La información recolectada no permite identificar con claridad este indicador, probablemente debido a que todos los participantes tenían más de 2 años de residir en México, sugiriendo un desvanecimiento en su registro, sin embargo, los pocos datos señalan que los síntomas “regresaban y venían... había dos o tres semanas que estaba bien, y un mes que estaba mal” (N-062); estos síntomas parecían tener mayor intensidad “al mes de haber retornado” (Y-022), durante “los primeros meses” (N-062), o incluso “antes, durante y cuando ya estaba en México” (R-092).

b) Recursos

La segunda unidad se denominó *recursos*, y se subdividió en: a) sociales; b) económicos; c) de infraestructura social; d) culturales, y e) personales. Con relación a los *recursos sociales*, se pueden identificar cuatro: 1) familiares en el lugar de origen; 2) conocidos-amistades en el lugar destino; 3) integrantes de la escuela (maestros y estudiantes), y 4) comunidad en general del lugar de origen.

Algunos relatos relacionados con los familiares en el lugar de origen como recursos de apoyo son:

“Familiares nos hacían el favor de ir a cuidarla [refiriéndose la casa de México], a checar que estuviera bien... que no se metieran a robar [risas], porque sí se metieron” (F-053).

“...mis tíos que me criaron desde de los dos meses hasta los tres años... ‘¿sabes qué?, pues aquí está la familia, nosotros la cuidamos cuando era bebé, pues ya que regrese’” (N-062).

“...mi mamá llamó a sus familiares (en México) para pedirles apoyo para cuando estuviéramos en México [...] buscó una casa en la que pudiésemos llegar [...] buscaron un lugar en donde pudiese continuar mis estudios y que no quedara lejos de la casa [...] buscaron un empleo acorde a la experiencia que ya tenía mamá en su trabajo (niñera)...” (R-092).

“...querían que nosotros conociéramos a la familia, es estar en contacto con ellos y todo lo demás [...] llegué con mis abuelitos, los papás de mi mamá” (Y-022).

Como puede observarse, la familia de origen tiene diversas actividades que incluyen (pero no se limitan) al cuidado del patrimonio mientras está vigente el proyecto migratorio; recursos de apoyo para hospedar a los migrantes después de su retorno y mientras encuentran un nuevo lugar donde vivir, así como contactos para reintegrarse a las actividades cotidianas (búsqueda de nuevos empleos, identificación de escuelas para los jóvenes), entre otros.

Otro grupo de apoyo identificado en esta unidad de análisis fueron los conocidos-amistades en el lugar destino:

“...la noticia se la compartimos a mis amigos que tenía de la [escuela] de Fráncfort” (F-053).

“algunos amigos sigo en contacto con ellos de Dallas, bueno, con varios, como diez...” (N-062).

“despedido de mis amigos y de algunos familiares que vivían allá...” (R-092).

“...hay muchas personas que le decían: ‘no, está bien tu decisión, sirve como que vuelves a renacer en tu tierra, sirve que vuelves a conocer, o que te vuelves a adaptar y ya no estás lejos de la familia’” (Y-022).

“...comenzamos a despedirnos de nuestros amigos y familiares” (V-017).

Como puede observarse, este grupo social muestra apoyo reforzándoles su decisión de retornar, mientras que provee rituales de despedida que facilitan el proceso de ajuste, además de preservar los vínculos sociales con el lugar de destino.

Con relación a las experiencias reportadas de apoyo social proveído por los distintos actores en la escuela se identifican los siguientes:

“...ella es maestra [una tía] y se lleva con algunos maestros de aquí, y uno nos hizo el favor de anotarme en un examen” (N-062).

“...se concientice a docentes y alumnos, con respecto al tema de los migrantes de retorno” (R-092).

“...pero la maestra que tuve, cuando me recibió [en el lugar de origen] fue de que: ‘no, es que no lo hagas, y mira, te voy a enseñar’, y en los recesos me tenía ahí que escribe palabras, pronunciando palabras [...]” (Y-022).

De esta manera los estudiantes reconocen el papel de maestros y alumnos para el ajuste transcultural, sin importar la cercanía con los migrantes: algunos los reconocen como familiares, otros como amistades, y en algunos casos, desconocidos. La mayoría coincide en que son un gran recurso para la integración social.

Finalmente, con relación a los recursos sociales de la comunidad en general, sólo el caso de Y-022 manifestó algunos elementos que facilitaron el proceso de ajuste:

“Nosotros, de hecho sentimos el trato más cálido aquí, porque así de que: ‘no pues, vente para acá, o vente pa’ allá’ cosa que todavía allá se ve un poco, ¿no?, pero sí sentimos el trato muy agradable aquí, bueno, las primeras impresiones [...] fueron muy buenas las personas” (Y-022).

Cabe señalar que este caso retornó a un lugar que era menos urbanizado, reforzando la hipótesis de que aquellas personas que coexisten en zonas rurales suelen caracterizarse por tener relaciones con mayor interdependencia entre sus habitantes que los de zonas urbanas (Greenfield, 2009). No es de extrañar que varias personas se involucren en el proceso de ajuste transcultural con conductas prosociales en estos entornos.

Contrario a los recursos sociales, la mayoría de los entrevistados reconoce un déficit en los *recursos económicos* durante y después de su retorno. Este segundo indicador se caracteriza por elementos de ocupación, trabajo e ingresos:

“...sí baja, acostumbrado a que ganaras lo que te pagaban regularmente, pues no encuentras las mismas oportunidades [...] mi papá está trabajando, mi mamá es ama de casa, entonces como que... sí te digo, en ese sentido sí como que hay un cambio” (F-053).

“...allá es muy costosa la universidad, y realmente no se iba a poder con su salario mínimo, y ella trabajaba (todavía trabaja) en un Taco Bell, entonces no teníamos mucho apoyo económico” (N-062).

“...mis padres terminaron sin nada del poco dinero que traían, solo para poder llegar a nuestro destino a salvo” (V-017).

“En tanto los ingresos y cosas así, de trabajo, sí les costó a mis papás, porque fue así de que... bueno principalmente las referencias, pero de trabajos recientes, entonces ellos no tienen las referencias de aquí, y sí ponían los números de referencias de los compañeros de allá, decían: ‘no es lo mismo, que no sé qué’, siempre ponían un pero, entonces sí fue un largo proceso para que ellos encontraran un trabajo [...] nosotros decíamos que no, no teníamos ningún pariente [en Estados Unidos], no teníamos a nadie que nos sustentara de esa manera” (Y-022).

Como puede apreciarse, las familias migrantes de retorno se siguen enfrentando a condiciones adversas incluso después de su retorno. Estas condiciones podrían deberse a la falta de condiciones económicas estructurales. En este sentido, además de las condiciones de precariedad económica familiar y personal, existen recursos relacionados con la *infraestructura social*, que facilitan (o no) la integración del migrante retornado. Entre estos recursos de infraestructura social destacan:

“...nos preguntaron de los PAFI’s [Programa remediales propios de la Universidad Veracruzana para los estudiantes que presentan rezago educativo en alguna materia]” (F-053).

“...yo sinceramente no sabía de una escuela para extranjeros [...] me hubiera gustado más saber más en dentro de otras facultades que podemos acceder aquí sin ningún problema, para obtener ayuda, grupos de enfoq... o sea, *focus group*, cosas así hubiera estado muy bien conocer en ese entonces cuando recién llegué a la universidad” (N-062).

“debería crearse un centro de atención en donde los jóvenes que estamos retornando de Estados Unidos podamos recibir información, apoyo o asesoría, ya sea para realización de trámites, para buscar un empleo, o para recibir apoyo como estudiantes migrantes de retorno...” (R-092).

“las calles, de los edificios, las escuelas, porque eso sí fue de que: “¿cómo es que tienen eso así!” [...] todo lo tienen maltratado, lo tienen muy dejados, entonces como que se supone que es una primera prioridad, bueno, una de las primeras prioridades: la educación [...] les faltaba [...] no sé, que revocar, o pintar, o sea [...] mínimos detalles nosotros los notábamos y sentíamos que [...] muy no sé [...] como que muy impactante, como que esa es la primera impresión que tienes, entonces cómo va a ser la educación por dentro [...] Aparte de que las banquetas no estaban bien construidas, o sea, estaban deterioradas, y eso también fue de: “¿por qué está eso así?” cuando no debería estar así” (Y-022).

En este indicador los estudiantes entrevistados expresaron algunas ideas que pudieran ser retomadas para la intervención con personas que tienen experiencia migratoria de retorno. Entre ellas destacan los programas de atención educativa remedial que tiene la Universidad; así como la propuesta de un programa de atención psicosocial que incluye actividades de tipo *focus group* para compartir sus experiencias, o bien, un departamento de atención al migrante retornado (ej. PAMIR-UV) que facilite los procesos administrativos y la inclusión laboral para esta población.

El cuarto indicador se refirió a los *recursos culturales*, y se refiere al vínculo que los entrevistados mantenían con la cultura mexicana. Así, algunos relatos que ejemplifican lo anterior son:

“...celebrábamos el quince (el 5 de mayo sí nos hizo la distinción que es la Batalla de Puebla, porque allá sí se cree que es la Independencia) [...] pero cosas muy pequeñas para que nos sintiéramos bien siendo mexicanos, pero no tanto para que no nos agarren, no nos miren tanto que seamos mexicanos” (N-062).

“Pero como mis papás son mexicanos, entonces nos decían: ‘no, es que tienes esto, eso...’, o sea, no es como te lo ponen en las películas, entonces ellos nos platicaban sus experiencias aquí...” (Y-022).

En estos relatos, se observa el *recurso cultural*, relacionado con las tradiciones y celebraciones que otorga la identidad nacional. Con base en las entrevistas, se afirma que

este recurso se oculta para evitar la deportación. Sin embargo, también puede ser un recurso que fortalezca la identidad de las personas que retornan al redescubrirlos:

“México tiene mucho qué ofrecer, demasiado, en cuanto a cultura, música, gastronomía, estudios, principalmente en el estudio, que es lo que la gente no ve” (N-062).

“...aquí tienen muchas historias, muchas leyendas y mucho que ver. Y pues sí, todo ha cambiado con el paso del tiempo” (Y-022).

El último indicador de esta unidad de análisis se denominó *recursos personales*, este incluía el proyecto migratorio de la familia, así como habilidades, conocimientos y rasgos de personalidad que facilitan la reintegración social en el lugar de retorno:

“...ya no teníamos, bueno, en teoría, ya no teníamos nada qué hacer allá, entonces fue que comenzamos con la idea de regresar” (R-053).

“...según fui sobresaliente en [...] toda la generación en la que estuve [...] soy una persona muy sociable [...] hacer muchas amistades, echar relajo con todos...” (R-053).

“...aprendizaje y retos que me han ayudado a desarrollar habilidades humanas que de ninguna otra manera podría haber adquirido” (V-017).

En ocasiones el proyecto migratorio puede terminar en función de los objetivos logrados, si es el caso, los integrantes se organizan de forma administrativa (búsqueda del pasaporte mexicano o conocimiento sobre los procesos de inscripción en la universidad de interés), así como reestablecer comunicación con la familia. Por su parte, los recursos personales (desempeño y habilidades sociales) también influyen en el nivel de integración social, reconociendo que la experiencia migratoria desarrolla habilidades personales, que permiten la integración de la experiencia a pesar de la adversidad.

c) *Demandas familiares*

Esta unidad de análisis refleja demandas antes y después de retornar, las cuales se agrupan en tres indicadores: sociales, académicas y culturales. Las *demandas familiares-sociales* ocurrieron principalmente antes de retornar y se identificaron con los siguientes relatos:

“Esa fue una de las razones [de retornar], porque mi madre enfermó de los pies, entonces ya era un poco difícil para ella trabajar” (F-053).

“...y mi madre dijo: ‘si tú quieres ir y estudiar la universidad tenemos que economizar, y lo mejor para ti sería ir a vivir a México’ [...] entonces dijo: ‘yo no le puedo quitar las oportunidades que tu hermano

tenga, por ser ciudadano y tú eres mexicana, o sea, de cierto modo, tienes que ahora sí, regresarte, y tu hermano tiene ciertos beneficios que tú no” (N-062).

“...uno de los principales motivos por el cual mi mamá decidió regresar fue el miedo a ser deportados y que pudiésemos ser separados [...] que pudiéramos perder lo poco que teníamos en Estados Unidos” (R-092).

“Mi papá tuvo el deseo de regresar, lo decidió con mi mamá. Y después lo comunicaron a nosotros. [...] me preguntaron si me gustaría regresar con ellos, o si prefería quedarme en Estados Unidos. Decidí regresar con ellos” (V-017).

Como se puede observar, la familia es el principal factor para retornar, y en ocasiones esta decisión es a pesar de la voluntad de los jóvenes migrantes. Dentro de los motivos que influyen en esta decisión familiar se rescatan los de salud, financieros, de seguridad (deportación), o inclusive por el deseo de regresar con la familia.

Con relación a las demandas *familiares-académicas*, son exigencias por parte de la familia relacionadas con el desempeño escolar, principalmente el estudiar una carrera universitaria. En este rubro destacan las siguientes expresiones hechas por los participantes:

“que le eche ganas, me preguntan [sus padres] que cómo me va, me preguntan, pues... pues sólo me piden que le eche ganas” (F-053).

“...y dijeron: ‘Bueno ya, ahora sí, si no le entiendes es porque...’ [risas] así me dijeron: ‘...si no le entiendes, es porque eres burra’” (N-062).

“Ellos [padres] desde chicos nos inculcaron que debemos de tener una carrera, de que debemos seguir estudiando y estudiando hasta cierto sistema en el que ellos puedan darnos, y hasta donde nosotros también podamos llegar [...] Siempre nos lo han dicho: ‘es que no se limiten a un nivel de educación... básica, siempre intenten superarse’, entonces en ese sistema sí fue de que nunca dejar de estudiar, y siempre estudiar, estudiar, estudiar” (Y-022).

Como se aprecia en estos tres relatos, las expectativas familiares relacionadas al estudio generan un valor específico por ingresar al nivel superior. Asimismo, también facilitan expectativas sobre un desempeño óptimo, además de una motivación constante por seguir superándose por medio del estudio.

Finalmente, el indicador demandas *familiares-culturales*, es proporcionado por una participante que identifica al idioma, y al género, como elementos de choque cultural. Los siguientes relatos especifican lo señalado en este rubro:

“...mi mamá me dijo: ‘te vas ahorita, porque si no, se te va a hacer más complicado el español’” (N-062).

“yo no lo pude terminar [programa especial de mujeres de ciencia] [...] pero a mi mamá jamás le gustó porque ¡cómo su hija iba a ir al *Army!*” (N-062).

“...cuando llegué, era de: ‘tienes que hacer ciertas cosas, tienes ciertas reglas’ como de: “tienes que llegar a la casa a cierta hora, tienes que estar aquí a cierta hora... tienes que avisarnos cuando sales, si vas a salir nos tienes que avisar quién, dónde y cuándo...” muy... madre mexicana [risas], y ahí fue de: ‘ok, aquí sí tengo que cambiar’, ya tenía labores de hogar, me pusieron... bueno, son demasiadas reglas, y yo no tengo solamente que obedecer a mis tíos, sino también a mis primas, porque ellas viven con ellos... entonces también las tengo que obedecer a ellas, y me dicen: ‘No pues, tienes que ir a cierto lugar a comprar la comida, tienes que ir a hacer esto... tienes que lavar tu ropa de cierta manera, porque aquí no la lavamos así...’ y son cosas muy pequeñas, pero cambian drásticamente tu forma de vivir” (N-062).

Los relatos derivados de la experiencia de N-062 ejemplifican demandas por parte de la familia relacionadas con la inserción social a partir de las expectativas culturales que enfatizan los roles de género entre las culturas mexicanas y estadounidenses.

d) Demandas escolares

También existen demandas generadas entre las diferencias del sistema educativo de EE.UU. y México. Esta unidad se compone de tres indicadores: administrativos, educativos y culturales. Así, las demandas *escolares-administrativos* fueron:

“...yo ya me había familiarizado con el proceso del año anterior. Pero pues, no podía hacer nada, porque tenía que presentar el examen de manera presencial [...] Más o menos me informé, y ya cuando se vino la fecha ya tenía casi todo listo. Ya estaba como que preparado” (F-053).

“...entré al sistema mexicano al 3º de secundaria, yo jamás tuve que tomar un examen para entrar a una escuela [risas] [...] si pasábamos año, tú mismo escoges la escuela y no tienes que presentar un examen para ingresar a esa escuela, muy diferente acá” (N-062).

“Lo más difícil ha sido los tramites que tenemos que realizar en las diferentes dependencias, ya que la mayoría de las personas que trabajan ahí no saben cómo realizar un trámite para alguien que viene de Estados Unidos, en cuanto a los papeles de revalidación o sobre algunas dependencias en las cuales podamos ir y recibir asesorías o apoyo” (R-092).

“...mis dos hermanos menores qué habían nacido allá y necesitaban la ciudadanía mexicana para poder ingresar al país y continuar [sus] estudios en México [...] Demasiadas trabas para poder revalidar [la] educación” (V-017).

“...en los trámites académicos, como para otros trámites ha sido: ‘no, es que debes de tener solamente nacionalidad mexicana, no tienes que tener doble’ [...] ... nosotros siempre queríamos aplicar para

becas de excelencia, que de manutención, o sea, las becas que hubiese, pero siempre nos ponían el pero de que, es que no, ustedes tienen doble nacionalidad y no pueden aplicar. O es que ustedes ya reciben ingresos de allá [Estados Unidos]” (Y-022).

La mayoría de estas expresiones demuestran que el procedimiento para revalidar o ingresar al sistema educativo cuando no radica en México. La mayoría coincide en que se trata de un proceso complicado, empleando hasta más de un año para ingresar a algún período escolar.

El segundo indicador de esta unidad de análisis se refirió a las demandas *escolares-educativas*. Al respecto, los principales relatos de este indicador fueron:

“Los maestros... piensan que ya sabes, cuando allá, por ejemplo cálculo, y todo eso, en la *high school*, ya ves que aquí te puedes especializar en exactas, no sé... allá no [...] tengo premio de lo que te digo, el apartado de ingeniería, pero nunca fue tan adentro para la matemática [...] entonces, sí fue... me cuesta, me sigue costando, y me costó mucho las matemáticas [...] los maestros te preguntan: ‘¿Cómo es que no sabes esto!’” (F-053).

“En algunas ocasiones los maestros no me tomaban en cuenta en las clases de inglés, ya que a veces les comentaba como se debían pronunciar las palabras” (R-092).

“[Lo menos agradable fue] el adaptarme al sistema de aprendizaje” (V-017).

“...la exigencia siento que sí, como que se pasan, ¿no?, pero [...] poniéndome en el lugar de los maestros es como que: ‘quiero que los alumnos aprendan’ ¿no? ‘aprendan o hasta de más, para que puedan servir en el campo laboral’, entonces yo siento como que es lo normal en cierto sistema” (Y-022).

La mayoría de los entrevistados reconocen un cambio entre el sistema educativo de los dos países. Se resaltan los comentarios del participante F-053 quien expresa de mejor manera estas diferencias:

“Sí ves las carencias que tienes en los temas y es de: ‘¿Cómo es que no sé de esto!’ o sea, sí te sientes raro, ya no te concentras de la misma forma que me concentraba, ya no me... pues ahora sí, pierdes las ganas de... ¿echarle ganas, se podría decir? Más o menos, sí me siento... como que me quedé atrás (F-053).

...son muchas demandas, a lo mejor a muchos compañeros no les cuesta, porque pues ves en las clases y... ‘¡Ay, cómo no le cuesta! ¿cómo le entiende?’ Y yo pues me quedo como que: ‘¿Cómo le hace! No sé, no lo sé, ¿cómo es que sacó ese resultado?’ Entonces sí, sí lo siento un poco demandante” (F-053).

Como se relata, las diferencias educativas de ambos países repercuten en la percepción del propio estudiante sobre sí mismo. Una posible explicación podría ser que en México (específicamente en la Universidad Veracruzana) el contenido en principios matemáticos, mientras que el sistema estadounidense pareciera estar fundamentado en ejercicios y resolución de problemas. Se requiere de mayor investigación para examinar si estas discrepancias pueden generalizarse en otros contextos educativos.

Con relación a las demandas *escolares-culturales* se incluyen las demandas del lenguaje. Tres relatos pueden expresar mejor las demandas a las que se enfrentaron estos estudiantes:

“Tenía muchas faltas de ortografía en español, pues porque estaba acostumbrado a escribir todo el tiempo en inglés... y pues, las palabras, hasta la fecha se me cruzan. O sea, digo... ya ves que primero dices la acción y todo eso, ¿no? Entonces como que sí me costó un poco en ese sentido de regresar” **(F-053)**.

“[...] quedé en la Prepa J. (sí pude), y de ahí me sacaron [risas]... porque el nivel de español ya era demasiado avanzado, no entendía absolutamente nada, y ahí fue cuando empecé con tutorías privadas de español, tomé un año, me salí... bueno, me botaron de la escuela, tomé el año para aprender español con un profesor privado [...] me metieron otra vez a una prepa, pero ya ahora privada, y fui donde me sentí más cómoda, porque era un poquito similar al sistema de Estados Unidos de: somos veinticinco alumnos, hay más atención... es un poco más al sistema de Estados Unidos, y ya cuando entré a la Universidad... tomé un curso, y sí lo pasé, me vine preparada... para ese sí estudié, para ese sí me preparé, porque pues sí quería entrar” **(N-062)**.

“...el idioma [ha sido una de las cosas menos agradables de haber retornado]” **(R-092)**.

“...cuando yo regresé sí, se me dificultó a más no poder, porque en una de que no sabía bien el español [...] pero sí fue así como que muy... dificultoso para mí en ese sistema [...] en ciertos sistemas sí llegué a recibir *bullying*, porque: ‘tú no sabes pronunciar esta palabra’” **(Y-022)**.

El considerar las demandas familiares y escolares permite generar acciones de inclusión social a los estudiantes con experiencia migratoria, sin embargo, estas demandas pueden exacerbarse en función de los antecedentes familiares. En el siguiente apartado se expresa un análisis de esta posible relación.

e) *Antecedentes familiares universitarios*

De los cinco participantes entrevistados, dos expresaron tener familiares cercanos con antecedentes universitarios. Al parecer, esta condición es un factor que aumenta las exigencias familiares de tener una carrera universitaria:

“[Mi tío] Me alienta a no... ahora sí, a no darme por vencido. Me lleva, me invita, por ejemplo, me enseña, me ayuda... ahora sí, me enseña cómo se hacen las licitaciones, lo acompaña a México a la SCT, o sea, me incluye, y es lo que me llama la atención” (F-053).

“...demasiada presión, fue demasiada, fue como de: ‘si tú no estudias como que quedas fuera de la familia’, porque tenemos un primo que no estudió hasta mucho después, y se ve como la oveja negra, entonces aquí, todos los primos y ciertos tíos tienen una [carrera]... tenemos una maestra que le dio clases a sus hijas, entonces siempre fue como de: ‘tienen que estudiar [la] universidad, a fuerza lo tienen que hacer’, y a cambio, allá en Estados Unidos hubiera sido de las primeras de haber ido en la familia, y aquí ya es todas, entonces es algo obligatorio, y allá no lo veían como obligatorio, era más importante tener trabajo para aportar a la familia que estudiar” (N-062).

Por el contrario, los tres participantes que expresaron no tener antecedentes universitarios en su familia no registraron estas exigencias adicionales. En su lugar, pareciera que esta condición facilita una motivación intrínseca:

“...ya que quedé y todo eso, fue así como de que: ‘¡no!, voy a ser una de las primeras en la familia en tener una licenciatura y voy por ella, y no sólo en quedarme en tener una licenciatura, voy por más todavía’, entonces sí es como un orgullo para uno mismo” (Y-022).

Los resultados expuestos son similares a lo revisado en la literatura científica (Vasquez-Salgado et al., 2015) con población migrante en Estado Unidos. Un trabajo integral para intervenir con esta población requiere no sólo atender las expectativas propias de los estudiantes, sino también las de su círculo inmediato que regulan estas demandas.

f) *Distancia social con México*

La unidad de análisis denominada *Distancia social con México* se refiere al choque entre lugar de origen antes y después de migrar a los Estados Unidos. Se subdivide en cuatro indicadores: actividad económica, urbanismo, tecnología y relaciones interpersonales. De acuerdo con los participantes, el mayor cambio percibido se relacionó con el urbanismo:

“...había más casas, ya el monte había casi-casi desaparecido, todavía queda para atrás, pero... eso ya es la mancha urbana que va avanzando de las casas... Cuando llegamos no estaba pavimentado pero hace un año comenzaron a pavimentar y ya quedó.” (F-053).

“En la calle principal no vimos los semáforos... casi todo... “era monte”, mucha fauna [...] no había casa que no tuviera sus palos de limón... las calles no tenían... construcciones debidas [...] o que también estás en contacto con animales [...] allá [Estados Unidos] lo puedes ver, pero sólo en el zoológico, entonces eso fue como que estás más en contacto.” (Y-022).

Así, existen dos formas de cambio: aquél en el que se regresa a un lugar más urbanizado (F-053), y otro con menores cambios hacia la urbanización (Y-022). Cuando existen mayores cambios urbanos también hay más relaciones independientes, en cambio, si las transformaciones se dirigen hacia la ruralidad, habrá más relaciones interdependientes (Greenfield, 2009), lo anterior se puede observar en el análisis del discurso de los entrevistados:

“...cada quién está en su rollo, en su vida... mi mamá es la que más se lleva con el chavo [vecino]... pero pues así como relación-relación con las vecinas, no muy buena.” (F-053).

“En este sistema había mucha gente apoyándonos, de que querían que nosotros nos complementáramos y aprendiéramos el español, o sea, en eso sí había bastante gente que nos decía: ‘no, es que tienen que aprender, a ver yo te digo, ¿cómo se dice esto?’ O sea, en ese sistema sí hubo bastante gente apoyándonos.” (Y-022).

También se incluyen contrastes cambios sociales entre Estados Unidos y México, ocasionados por la prensa y los medios de comunicación:

“...sí me pegaban los estereotipos porque en eso crecí” (N-062).

“Me lo imaginaba como un lugar inseguro, en donde no puedes salir o confiar en las personas, como si todas las personas que vivieran en México pudiesen hacerme daño (esto por algunas de las películas que veía) [...] no esperaba que las personas me fueran a recibir con gusto” (R-092).

“...la mayor preocupación de todos al saber de nuestro regreso, era la inseguridad [...] un país donde pareciera que en cualquier momento podrías ser asesinados por quedar entre guerra de los carteles [...] revelarse una triste realidad sobre la *corruption* en México [...] Todo lo malo que se escucha de México, es cierto” (V-017).

Como puede apreciarse, estos estudiantes tenían poco contacto con México, por lo que basaban su criterio en función de los reportes de prensa, los cuales sesgaron su visión, y propiciaron falsas expectativas que podían incrementar su resistencia a retornar.

Los otros indicadores (tecnología y actividad económica), fueron reconocidos de las siguientes maneras:

“...Ves las carencias que tiene el país. Ves que no todos tienen la misma oportunidad, las condiciones de vivienda, economía, todo es muy feo” (F-053).

“...estoy acostumbrada a andar en metro, andar en tren, así me muevo, es una ciudad... entonces cuando me dijeron: ‘¡Ay! Es que es una ciudad [Xalapa]’, yo me imaginaba como un pueblito...” (N-062).

“...también creo que la educación es mejor en Estados Unidos que aquí, esto porque hay más apoyo a los estudiantes [...] el salario es muy poco, y trabajas más horas” (R-092).

“La mitad del viaje fue bastante tranquilo, disfrutando de la vista, las ciudades, los campos de Estados Unidos. Pero, al momento de cruzar la frontera a México, el paisaje se tornó un tanto gris e incierto” (V-017).

Así, el impacto (imaginario o real) del cambio social Estados Unidos-México influye directamente en sus deseo de permanecer en México para rehacer su vida. El siguiente apartado describe las expresiones emanadas por los participantes para rehacer (o no) su vida en México.

g) *Integración social*

El ajuste transcultural concluye cuando el migrante se incorpora al lugar destino, este fenómeno será denominado como *integración social*. En esta última unidad de análisis se exponen dos indicadores: el primero relacionado al proceso de integración, y el segundo al resultado. Con relación al *proceso de integración* destacan los siguientes relatos:

“...nos preparamos casi todo un año, desde el año pasado estuvimos cuidando minuciosamente esos detalles [...] Lo más agradable de regresar al país [fue] volver a encontrarte con las amistades que tenías antes [...] he intentado pues, incluirme al equipo de natación, pero no es... no sé... el profe... pues siempre tiene a su equipo del otro lado [...] [¿A qué cree usted que se deba esta situación?] Favoritismo” (F-053).

“yo ya estaba construyendo una vida, aunque era muy joven, yo tuve que crecer, y... fue molesto, fue enojo, porque pensé que no podía decidir sobre mi propia vida, pero de cierta forma lo entendí, y me tuve que aguantar [risas] [...] me privaron de eso [independencia] cuando llegué porque la inseguridad ...viendo todos los movimientos que hay aquí, era de: ‘entonces algo sí pasa aquí’, que pues allá no teníamos tanto” (N-062).

“...no hablar en inglés ya que mi mamá me lo aconsejó, esto porque íbamos a una ciudad donde el inglés no es usado por los habitantes, por lo que tuve que empezar a perfeccionar mi español [...] Me hacían burla algunos compañeros y familiares por cómo hablaba [...] las personas me decían que mejor me regresara a Estados Unidos [...] la gente me ayudaba, aunque no la conocía” (R-092).

“El adaptarme al lenguaje cultural ajeno, que aunque entiendo el idioma hay mucho contexto que me quedo fuera. Y se siente la distancia entre mis compañeros que crecieron aquí y yo, que no tengo ese mismo contexto” (V-017).

“...luego-luego nos queríamos regresar porque no nos sentíamos cómodos aquí. Sentíamos todo esto muy extraño. Entonces, desde ese momento todo fue como que... ‘nosotros nos queremos regresar’ [...] me dice [su amiga que vive en EE.UU.]: ‘¿Y qué pasa si yo me regreso y me pasa lo mismo?’, [...] y yo le dije: ‘es que no te vengas, mejor quédate allá’ [...] en cierto momento [hablar de su experiencia migratoria] sí me llega a lastimar [ojos llorosos]...” (Y-022).

Como puede observarse, el proceso es diferente en cada entrevistado. Al parecer, los resultados coinciden con Bashir (2022) que señala cómo la distancia cultural es un factor que influye en la adaptación sociocultural. Así, los participantes que se sentían más cercanos a la cultura mexicana tuvieron un proceso menos difícil que sus demás compañeros (ej. F-053).

De igual manera, se puede observar diferencias con el indicador denominado *resultado de integración social*. Así lo demuestran los siguientes enunciados:

“Me sentía... en casa... te sientes en casa, porque sabes que estabas en un lugar donde no eres [...] Sí he cambiado, para más mejor, yo creo que sí [...] Ya no me siento el mismo [ojos llorosos], ya no me siento el mismo que era antes, en el sentido de que... la escuela [...] Si de verdad, vas a venir aquí a aprovechar, hazlo, si no, la verdad, quédate allá. Si de verdad vas a venir aquí a echarle ganas, a estudiar, o ya tienes algo seguro aquí, regresa. Si no, quédate allá” (F-053).

“Me siento más segura, conozco más Xalapa, no siento que me pierdo, conozco moverme, ya conozco más gente aquí, me siento más feliz... estaba hablando con unos amigos, que sí les dije: ‘de todos los lugares que pude llegar a México, llegué a una muy bonita ciudad, una ciudad de cultura, una ciudad de estudio, y una ciudad que va progresando poco a poco’ [...] siento que si hubiera seguido allá en ese programa y todo, no sé, hubiera crecido de diferente forma, y siempre me cuestiono eso [...] Ahora me siento orgullosa de decir: ‘soy mexicana’” (N-062).

“Mejoré mi español [...] hice nuevos amigos en la escuela [...] conocí nuevos lugares en México [...] considero que actualmente si pudiese regresar a Estados Unidos lo haría” (R-092).

“Conocer toda una *culture* que es parte de mí, y ahora más viva [...] reconectar con mi familia y raíces [...] México tiene las mismas posibilidades que cualquier otro país para vivir una vida tranquila, segura y llena de color” (V-017).

“...al no regresarnos rápidamente, por decirlo así, pues yo, me resigné a no volver en su momento [...] al resignarme, por decirlo así, ya fue así como que: “¿qué es lo que tiene aquí?”, que no tenía yo allá, entonces ya empecé a comparar la diferencia [...] [lo más agradable] es la naturaleza, las leyendas, las historias [...] la verdad, sí se lo recomendaría [retornar a México], y de hecho, ya lo he hecho, no es como que algo nuevo para mí, porque sí he estado con algunos familiares, bueno, primos que me dicen:

“es que quiero conocer”, digo: “¡Adelante, vente!” [...] y yo les decía: ‘es que es muy bonito vivir aquí’” (Y-022).

Así, la integración social se manifiesta de diferentes maneras, mientras que algunos se resignan en rehacer su vida en México, otros expresan aceptación, resaltando vivencias únicas que los definen como individuos biculturales (proceso de integración de acuerdo con el modelo de Berry; Sam et al., 2010).

Conclusión y discusiones:

La experiencia migratoria es un proceso que define psicológicamente a quien lo vive durante todo el ciclo vital. Pocas investigaciones se han centrado sobre los efectos psicosociales al retorno de los migrantes, principalmente en los contextos educativos universitarios. En esta investigación se observó mediante el discurso de universitarios que residen actualmente en México las dificultades que tienen los migrantes para ajustarse al nuevo contexto educativo.

Se observaron expresiones de ajuste transcultural durante los primeros meses de regreso, con síntomas emocionales (tristeza y enojo), además de signos físicos (cansancio e insomnio). Asimismo, se logran identificar cinco recursos que influyen en el proceso de ajuste (sociales, económicos, de infraestructura social, culturales y personales). Adicionalmente, las demandas en los contextos familiares y escolares también inciden en este ajuste. Finalmente, el impacto social que se genera facilita acciones de integración social (tanto en su proceso como en su resultado). Si bien, algunas expresiones parecen resolverse en resignación por vivir en México, en todos los casos los universitarios perciben su retorno como una fortaleza que los identifica como biculturales.

Los hallazgos aquí presentados permiten tres conclusiones: 1) los migrantes de retorno también experimentan ajustes transculturales que influyen en su desempeño escolar; 2) la inclusión social de esta población requiere centrarse en al menos tres elementos: a) dominio de los procesos administrativos; b) manejo del idioma, c) apoyo psicoemocional, y 3) si las instituciones educativas incorporaran las experiencias de estos estudiantes se podría

aprovechar un recurso único para el mejoramiento social y educativo de la propia comunidad a la que pertenecen.

Estos hallazgos refuerzan la premisa de que el ajuste de los universitarios con experiencia internacional está fuertemente asociado con su nivel de bienestar psicológico, lo cual promueve mejores niveles de calidad de vida (Rahman, 2018). Algunas recomendaciones que pueden hacerse para el trabajo con esta población pueden agruparse en tres niveles: personal, grupal e institucional.

Con relación a lo personal, es necesario retomar las condiciones psicológicas que influyen en el bienestar de los migrantes. Por ejemplo, se ha registrado que las personas que se consideran a sí mismas como biculturales se caracterizan por tener bajos niveles de neuroticismo, dogmatismo, dependencia al campo, estrés, ansiedad, ira, y problemas mentales; también suelen mostrarse con altos niveles de satisfacción con la vida, autoestima, inteligencia emocional, autoeficacia, estrategias dirigidas hacia la resolución de problemas, además de ser activos con su entorno (Schmitz y Schmitz, 2022). Estas características requieren ser incluidas como parte de un programa de atención psicológica a esta población, así como el entrenamiento en el manejo del estrés relacionado con estrategias activas (ej. búsqueda de información analítica y exploratoria) y no pasivas (ej. estilo normativo a la cultura dominante o estrategias evitativas), las cuales han demostrado su eficiencia para aumentar los niveles de ajuste transcultural (Szabo et al., 2019).

Por su parte, las acciones establecidas a nivel grupal en la escuela pueden centrarse en promover el contacto transcultural por medio de actividades académicas que reconozcan las experiencias migratorias de los estudiantes (no sólo las de retorno, sino las diversas variedades como las locales e internacionales). Con ello se reconocerían distintas experiencias culturales, aumentando su variedad dentro del grupo, mientras se reducen las actitudes negativas hacia las minorías (Shum, 2021).

Con relación a las acciones a nivel institucional, Bashir (2022) señala cinco recomendaciones que las universidades requieren implementar con la población migrante para facilitar su adaptación: 1) compartir información detallada y comprensiva acerca de la vida universitaria antes de ingresar a sus estudios; 2) brindar un contexto cultural que facilite

sus interacciones sociales con otros estudiantes; 3) ofrecer apoyo emocional relacionada con su experiencia migratoria para los estudiantes que lo requieran; 4) desarrollar guías educativas para los profesores que señalen cómo atender a los estudiantes con antecedentes migratorios, y finalmente, 5) promover la apertura para que los estudiantes se reconozcan como migrantes ante los maestros y sus compañeros.

El trabajo aquí presentado contribuye al reconocimiento de esta población en los contextos educativos. Sin embargo, existen varias limitaciones que requieren ser atendidas en estudios posteriores, cuatro de ellas se enuncian a continuación. Primero, el análisis no distingue entre diferentes formas de retorno existentes en la literatura (repatriados, *dreamers*, retornados, entre otros); segundo, las unidades de análisis pudieran no estar claramente diferenciadas entre sí (ej. demandas familiares y escolares); tercero, las relaciones establecidas entre las unidades de análisis son más descriptivas que causales, y cuarto, en la actualidad, todavía no existe un modelo integrador sobre el ajuste transcultural en poblaciones migrantes, por lo que los resultados presentados se explican desde diferentes modelos, lo cual atenta con su validez predictiva.

En consecuencia con lo anterior, se propone que en estudios subsecuentes se comparen procedimientos similares con muestras diversas (dentro y fuera de la Universidad Veracruzana); con otros criterios de inclusión y exclusión para definir la migración de retorno. Finalmente, la investigación con migrantes retornados y no retornados requiere ser difundida en espacios académicos, con la intención de fortalecer los aspectos teóricos con suficiente evidencia empírica, sólo así se podrán hacer adecuaciones teóricas con fundamento para establecer teorías unificadoras que expliquen este fenómeno.

Todavía existen muchas limitaciones teóricas y metodológicas sobre la inclusión social en ambientes educativos. No obstante, los hallazgos reportados en este trabajo permiten conocer un fenómeno poco explorado en la literatura científica: el ajuste transcultural de migrantes retornados. Esta información será útil para el mantenimiento de universidades (y sociedades) más diversas e igualitarias.

Referencias

- Ahadi, S. A. y Puente-Díaz, R. (2011). Acculturation, personality, and psychological adjustment. *Psychological reports*, 109(3), 842-862.
- Akhimien, G. O. y Umemezia, E. (2021). Demographic profiles for Cross-cultural Adjustment of Expatriates in Nigeria. *Acta Univ. Sapientiae, Economics and Business*, (9), 25-49.
- Alhaddad, L., Goodwin, R. y Kanngiesser, P. (2021). Challenges and coping: Perspectives on Syrian and Iraqui Refugee Youth in Germany. *Journal of Adolescent Research*, 0(0), <https://doi.org/10.1177/07435584211056069>
- Amini, S. S. y Nguyen, A. M. T. D. (2021). Muslim and Jewish Immigrants' Adjustment: The Role of Religious-American Harmony, Religious-American Identity Centrality, and Discrimination. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 52(3), 259-274. <https://doi.org/10.1177/0022022121994328>
- Bashir, A. y Khalid, R. (2022). Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students. *Cogent Education*, (9), 1-24. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2113214>
- Bui, H. T. N., Selvarajah, C., Vinen, D. G. y Meyer, D. (2021). Acculturation: Role of Student–University Alignment for International Student Psychological Adjustment. *Journal of Studies in International Education*, 25(5), 546-564. <https://doi.org/10.1177/1028315320964286>
- Chan, C. F. y Jheng, Y. J. (2021). Difference Among Similarity: A Study on Macao Students' Adjustment Experiences in Taiwan's Higher Education Systems. *ECNU Review of Education*, 4(4), 764-787. <https://doi.org/10.1177/2096531120918771>
- Díaz Báez, E. G., Silva Luévanos, B. E. y Sandoval Sánchez, K. I. (2020). Diseño de una entrevista semiestructurada sobre la vivencia de relaciones de pareja respecto al ideal de amor romántico. *Alternativas en psicología*, (44), 150-159.
- Doucerain, M. M. (2018). Heritage Acculturation Is Associated With Contextual Factors at Four Different Levels of Proximity. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(10), 1539-1555. <https://doi.org/10.1177/0022022118796976>
- Falcone Castillo, J., Castro Serrano, B., Serrano Pérez, P., Ortíz Ramírez, V., Toral Chaigneau, M., ... Guzmán Valencia, C. (2009). Promoción de la calidad de vida: Evaluación de impacto del programa “Fortalecimiento para una vida saludable”.

- International Journal of Psychological Research*, 2(1), 24-34.
<https://doi.org/10.21500/20112084.875>
- Farahani, L. D. y Bradley, G. L. (2018). The Role of Psychosocial Resources in the Adjustment of Migrant Adolescents. *Journal of Pacific RIM Psychology*, 12, 1-11.
<https://doi.org/10.1017/prp.2017.21>
- Fundación BBVA (2021). *Anuario de migración y remesas. México 2021*. México: Gobierno de México, CONAPO y Fundación BBVA.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2): 401-418.
<https://doi.org/10.1037/a0014726>
- Hale, K. E. y Kuperminc, G. (2021). The Associations Between Multiple Dimensions of Acculturation and Psychological Distress Among Latinx Youth from Immigrant Families. *Youth & Society*, 53(2), 342-368.
<https://doi.org/10.1177/0044118X19898698>
- Levit, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. y Suárez-Orozco, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Miconi, D., Moscardino, U., Altoè, G. y Salcuni, S. (2019). Parental Supervision, Executive Functions, and Emotional-Behavioral Problems in Chinese Immigrant and Italian Nonimmigrant Early Adolescents in Italy. *Journal of Early Adolescence*, 39(8), 1177-1209. <https://doi.org/10.1177/0272431618812157>
- Navarro Hernández, A. M. (en prensa). Perfil sociodemográfico y estresores de jóvenes migrantes de retorno en la Universidad Veracruzana. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Veracruzana.
- Numtaz, S. y Nadeem, S. (2022). Understanding the Integration of Psychological and Socio-cultural Factors in Adjustment of Expatriates: An AUM Process Mode. *SAGE Open*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/21582440221079638>
- Perpiña, C. (2012). *Manual de la Entrevista psicológica. Saber escuchar, saber preguntar*. Madrid: Psicología Pirámide.

- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher–student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499-521. <https://doi.org/10.1177/0143034320951911>
- Rahman, S. U. (2018). Psychological Well-being of International Students in Thai Universities–Effects of Socio-cultural Adjustment. Conference: Oriental Business and Innovation Center, At: Budapest.
- Rhein, D. (2018). International University Students in Thailand: Shifting from Universalistic Models to an Ethnicity Matters Approach. *Journal of Research in International Education*, 17(3), 286-308. <https://doi.org/10.1177/1475240918817412>
- Roca-Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. En: Lopezosa, C., Díaz-Noci, J. y Codina, L. (ed). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Sadewo, G. R. P., Kashima, E. S., Gallagher, C., Kashima, Y. y Koskinen, J. (2020). International Students' Cross-Cultural Adjustment: Social Selection or Social Influence? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(6), 490-510. <https://doi.org/10.1177/0022022120930092>
- Salas, A. M. (2008). *El resentimiento en el paramilitarismo. Análisis del discurso de Carlos Castaño Gil*. Colombia: Universidad del Rosario.
- Sam, D. L. y Berry, J. W. (2010). Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>
- Schachner, M. K., Van de Vijver, F. J. y Noack, P. (2018). Acculturation and School Adjustment of Early-Adolescent Immigrant Boys and Girls in Germany: Conditions in School, Family, and Ethnic Group. *Journal of Early Adolescence*, 38(3), 352-384. <https://doi.org/10.1177/0272431616670991>
- Schmitz, P. G. y Schmitz, F. (2022). Correlates of Acculturation Strategies: Personality, Coping, and Outcome. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(7-8), 875-916. <https://doi.org/10.1177/00220221221109939>
- Sedikides, C. y Wildschut, T. (2022). Nostalgia across cultures. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.1177/18344909221091649>

- Shum, K. K., Chan, W. W. L., Tsoi, E. W. S. y Lam, S. (2021). Being the minority hurts or helps? A moderated mediation model of group membership, cross-cultural acceptance, and school adjustment. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(8), 1355-1371. <https://doi.org/10.1177/1368430220952137>
- Szabo, A., Ward, C. y Fletcher, G. J. O. (2019). Stress appraisal, information processing strategies, and somatic symptoms: A longitudinal study with immigrants. *Journal of Health Psychology*, 24(5), 650-660. <https://doi.org/10.1177/1359105316678306>
- Universidad Veracruzana (2021). *Anuario estadístico de la Universidad Veracruzana*. Tomado de https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2022/01/04-Alumnos_2021.pdf
- Vasquez-Salgado, Y., Greenfield, P. M. y Burgos-Cienfuegos, R. (2015). Exploring Home-School value conflicts: Implications for Academic Achievement and Well-Being among Latino First-Generation College Students. *Journal of Adolescent Research*, 30(3), 271-305. <https://doi.org/10.1177/0743558414561297>
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K. y Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. <https://doi.org/10.1080/03075070701794833>

Acerca de los autores

Axel Manuel Navarro Hernández, licenciado en Psicología (2009) y especialista en Métodos estadísticos (2012) por la Universidad Veracruzana. Forma parte de la plantilla docente en la misma casa de estudios de 2013 a la fecha. Además de la docencia, ejerce su Maestría en Psicoterapia Gestalt (2012) en la consulta privada desde su egreso a la fecha. Fue asistente editorial de la revista "Medicina, salud y sociedad" del 2011 al 2012. Colaborador de diferentes artículos relacionados con la salud mental en jóvenes universitarios y preuniversitarios, así como los efectos del cambio sociodemográfico en el desarrollo social de los ciudadanos. Actualmente es estudiante regular del Doctorado en Psicología por la Universidad Veracruzana, adscrito al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional para la Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Carlos Alberto Garrido de la Calleja, licenciado en Trabajo Social por la Universidad Veracruzana, Maestro en Políticas Sociales por la Universidad de Nuevo León y Doctor en Sociología por la Universidad de Puebla y Columbia Nueva York. Es investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel 1, Perfil PROMEP, Miembro de la Generación COLMEX-BIARI 2016 e Integrante del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Respecto a sus investigaciones, cabe señalar que las ha realizado tanto en comunidades rurales y urbanas de México como en condados de los Estados Unidos (New York, Georgia, Carolina del Sur, California, Nuevo México, Connecticut, New Jersey, Pensilvania, Tennessee, Florida, Texas, Arizona, entre otros estados) y provincias de Canadá.

Lucila María Pérez Muñoz, licenciada en Psicología, Maestría en Tecnología Educativa, Maestría en Psicología y Desarrollo Comunitario; Dra. en Educación. Docente de Tiempo Completo, Facultad de Psicología. Directora de la Facultad de Psicología. Colaborador del Cuerpo Académico en Consolidación UV-CAEC-268: "Calidad de Vida y Desarrollo Humano". Actualmente directora de la Facultad de Psicología, Región- Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Experiencia profesional en Capacitación y formación de Recurso Humano y Docencia a nivel superior y posgrado.

Procesos de subjetivación como sujetos con derechos entre las narrativas oficiales y las personales. Historia de vida de una joven mujer inmigrante indocumentada*

Claiming identity and rights: subjectivation processes in the life of 'dacamentada' an immigrant woman

 Luz María Montelongo Díaz Barriga¹

Resumen: *Lo político*² del sistema de migración de los Estados Unidos es un elemento que articula la formación de subjetividades específicas. Este artículo analiza el proceso de subjetivación desde la voz de una joven migrante indocumentada, *DREAMer* de origen mexicano como sujetos *con* derechos. El estudio se desarrolló desde la perspectiva teórica-analítica y metodológica del Análisis Político de Discurso y de sus herramientas de intelección.

Palabras claves: migración, identidad, joven, mujer, derecho a la educación.

Abstract: The politics of the United States migration system is an element that articulates the creation of specific subjectivities. This article analyzes the process of subjectivation heard directly from the voice of a young undocumented migrant, a *DREAMer* of Mexican origin as subjects with rights. The study was developed from a theoretical-analytical viewpoint with a methodological perspective of Political Discourse Analysis and its insight tools.

Key words: migration, identity, youth, women, right to education

Recepción: 26/01/2023

Aceptación: 19/08/2023

Forma de citar: Montelongo, L.M (2023). Procesos de subjetivación como sujetos con derechos entre las narrativas oficiales y las personales. Historia de vida de una joven mujer inmigrante indocumentada. *Voces de la educación, número especial*, 72-107.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

* Este artículo se deriva de los resultados de la investigación postdoctoral “Configuración subjetiva como sujetos con derechos de la juventud mexicana *DREAMER* en los Estados Unidos”, que se realizó entre febrero de 2020 y febrero de 2021 en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav bajo la dirección de la Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos. Así mismo agradezco al Dr. Fabio Fuentes Navarro por su lectura.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), correo: luzmmdb@gmail.com

² Es importante hacer la distinción entre lo político y la política. Mouffe (2004) define *lo político* como “la dimensión ontológica del antagonismo (4) que puede adoptar diversas formas y puede surgir en diversas relaciones sociales (8). Por *la política* se refiere al “conjunto de prácticas, discurso e instituciones que busca establecer un determinado orden y organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son potencialmente conflictivas, ya que están afectadas por la dimensión de lo político” (9).

Procesos de subjetivación como sujetos con derechos entre las narrativas oficiales y las personales. Historia de vida de una joven mujer inmigrante indocumentada

Introducción

A partir de 2006- 2007 la emergencia de la juventud inmigrante ilegal conformó el Movimiento *DREAMER* en defensa de la aprobación del DREAM Act y configuró un discurso³ que posibilitó la identificación de una posición de la juventud como sujetos con derechos⁴ y la exigencia de una reforma migratoria integral, que los reconociera como ciudadanos y gozaran de los mismos derechos y oportunidades. Ya que, en la política migratoria de los Estados Unidos hay una lucha discursiva entre la ampliación o la reducción de derechos de la población inmigrante ilegal⁵ en ese país. Esta lucha se significa como una tensión que va desde reconocer, incluir en el sistema, otorgar el estatus de ciudadanía o de legalidad a las personas inmigrantes ilegales, hasta excluirlos del sistema y que sigan viviendo en las sombras y considerados como el enemigo, el otro.⁶ En estos procesos y situaciones se encuentra la identificación de la discursividad del horizonte de plenitud,⁷ como un elemento articulador que permite construir la ruta por la cual esta juventud se ha apropiado

³ Se asume la noción de discurso desde el Análisis Político del Discurso, que se refiere a la significatividad de acciones, objetos y recursos varios, tanto lingüísticos como extralingüísticos, cuyo sentido se entiende en contextos específicos.

⁴ En mi tesis de doctorado argumenté la noción de sujeto *con* derechos, que refiere, a: “una concepción de reconocimiento de los derechos en una persona desde una concepción de sujeto activa del individuo, que la lleva a una praxis de construcción como un sujeto que conoce, interioriza y exige los derechos humanos, es decir un sujeto con derechos” (2019).

⁵ Desde la perspectiva del derecho internacional de la protección humana, el término para referirse a la población que se encuentra en contextos migratorios sin la documentación requerida por el país de destino, es el de *migración irregular*. Este término puede entenderse también como una categoría que posibilita la comprensión de una subjetividad subalterna: *sujeto con derechos a los que se les niega los mismo*. Sin embargo, es necesario ampliar el concepto desde otro *locus* de enunciación. En este texto, el *locus* de enunciación primario —no es el único emplazamiento— es el normativo, ya que un sujeto *con* derechos humanos que ingresa al territorio estadounidense sin el permiso correspondiente se constituye *de facto* en una persona ilegal, ya que, para el gobierno de ese país, ha violado las leyes migratorias vigentes, por lo tanto es una persona que ha cometido un delito. Consecuente con este planteamiento, decidí utilizar el término *ilegal* para enfatizar la característica con la que a esta población se le identifica en el imaginario social en los Estados Unidos.

⁶ Después de los ataques a las Torres Gemelas del 11 de septiembre de 2001 se conformó, desde el gobierno, la idea de que los migrantes eran potencialmente terroristas y la necesidad de implementar políticas y reformas migratorias a nombre de la seguridad nacional.

⁷ Además del horizonte de plenitud, desde la Teoría del Análisis Político se encuentran otros elementos como discurso, identificación e interpelación y antagonismo.

de ciertos recursos simbólicos provenientes de diversos emisores para la formación⁸ de una subjetividad específica, a la que hemos denominado *subjetividad DREAMER*, que los integra de manera activa en la sociedad estadounidense.

Sin embargo, esta identidad o *subjetividad DREAMER* no es predefinida, determinista ni finalista, sino que se trata de una serie de procesos identificatorios marcados por formas culturales que responden a la necesidad de “llenar el vacío” que esas interpelaciones —lingüísticas o no, políticas, científicas, religiosas, éticas, estéticas, etc.— antiguas e imperantes son incapaces de colmar, y que la discursividad *DREAMER* busca atender.

La aproximación a la noción de *subjetividad* que se asumió en esta investigación se emplaza en la perspectiva teórica del *Discourse Theory and Political Analysis* propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, específicamente el desarrollado por Rosa Nidia Buenfil Burgos como *Análisis Político de Discurso* (APD) para el estudio de la realidad social y la investigación educativa. De ahí que la aproximación a la noción de subjetividad involucra la dimensión ontológica, en la acepción heideggeriana de los sentidos ser (*Dasein* o ser ahí), que permite teorizar los procesos a partir de los cuales el sujeto se produce en el discurso, (el lenguaje es la casa del ser, decía Heidegger, 1926-1951) y no como creado por un ser omnipotente o irradiación de una esencia universal y atemporal.

Sobre esta noción del ser, el objetivo de este artículo es abordar una pregunta básica sobre la conformación de la subjetividad *DREAMER*, así como argumentar y mostrar la inexistencia de un sujeto trascendental, estadounidense aspiracional o ideal de la identidad a conseguir de toda persona que nació, creció y vive en los Estados Unidos.

El contenido está organizado en tres apartados: en el primero se exponen los aspectos metodológicos o procedimentales del Análisis político de discurso (en adelante APD) y los teóricos sobre el proceso de identificación, así como el uso de la *aporía*, la *paradoja* y la

⁸ La formación de subjetividades refiere al análisis del proceso, al cómo, se van configurando en las personas las subjetividades en espacios escolares, extraescolares, formales, informales (Buenfil, 1992). De esta manera, se amplía el estudio de la pedagogía al considerar la educación fuera de la escuela (Buenfil en Canal de profesores del DIE-CINVESTAV, 2017: 1:36), en donde y siguiendo a Buenfil (2020) “lo educativo alude a la formación, a la constitución de los sujetos en diversos espacios sociales (incluidos, pero no limitados, a lo escolar) que los sujetos, tanto individuales como colectivos, se constituyen por su inserción en un mundo simbólico (cultural, afectivo, de subsistencia económica, etc.) gracias a una serie de condiciones biológicas, genéticas y fisiológicas cuyo desarrollo lo permiten en algunos aspectos, lo favorecen en otros y lo obstaculizan en otros más. (14)

indecidibilidad, articuladas como lógicas de intelección del discurso *DREAMER* en el contexto de la política y la cultura estadounidense sobre la migración. En el segundo apartado, con el uso de estas herramientas, se exponen los resultados derivados del análisis político-discursivo del referente empírico que se articuló con dos narrativas: la de los testimonios, obtenidos mediante una entrevista en tres sesiones a Yunuen Bonaparte⁹, una mujer joven, inmigrante e indocumentada de origen mexicano, y su relación con: a) los *speech* del expresidente Barack Obama, y b) la diseminación del mito fundacional de los Estados Unidos (que condensa la noción del *American Dream* y del *America First*), que nos posibilita la descripción de las dimensiones analizadas. En el tercer y último apartado se discuten los hallazgos y las conclusiones del estudio.

1. Análisis Político de Discurso. Una analítica para la formación subjetiva

El Análisis Político de Discurso (en adelante APD) es una teoría social a la vez ecléctica y coherente. Comúnmente se le denomina como un *bricoleur* intelectual¹⁰, pues su teoría se desarrolló sobre una extensa cultura filosófica decantada de diversas corrientes, como la lingüística estructural, el psicoanálisis lacaniano y el marxismo occidental de Gramsci y Althusser, junto con los aportes conceptuales de la filosofía analítica y la filosofía del lenguaje, principalmente de Wittgenstein, así como del post-estructuralismo de Foucault y Derrida.

Laclau articuló lo común de estos diversos cuerpos teóricos, formando equivalencias teóricas y ofrece un constructo que erosiona y cuestiona las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental, es decir: la supuesta capacidad humana de acceder, de manera objetiva e inmediata, a la realidad. Además de dichas disciplinas, el APD toma prestadas

⁹ El contacto con Yunuen se hizo vía Facebook y se acordó de tener una primera reunión virtual con el propósito de explicar con mayor detalle el objetivo de la investigación y el interés de contar con su participación. Las entrevistas se realizaron los días 6, 20 y 27 de noviembre de 2020 a las 16:00 hora de México a través de la plataforma de Zoom. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de dos horas y se grabaron para poder realizar la transcripción de audio a texto. Es importante destacar que la transcripción trato de dejar lo más fiel sus respuestas, sin embargo, se eliminó en algunos casos palabras incomprensibles o repetidas.

¹⁰ El término *bricoleur* se puede encontrar en el estudio de Lévi-Strauss *Pensamiento Salvaje* (trad. 1966), o en Derrida (1966) en su libro *Estructura, Signo, Juego*, que define al *bricoleur* como aquel que utiliza los medios de a bordo. Además, Denzin y Lincoln (2000) utilizan el termino *bricoleur* en la metáfora de confeccionador de colcha. Abundaré sobre esto en el inciso 2.4, Herramientas de intelección.

categorías de intelección que funcionan como herramientas analíticas de la constitución y el funcionamiento de la discursividad social. Este eclecticismo teórico es una forma de intelección de la realidad en la que es posible la articulación de diversas fuentes conceptuales, por lo cual exige la búsqueda de consistencia ontológica e involucra una vigilancia epistemológica permanente.

1.1 La discursividad o los sentidos del ser

Definir lo que es mujer es imposible¹¹, de tal manera que, hablar de ser mujer, debe hacerse desde una posición de sujeto (Laclau, 2011) en constante construcción. Desde esta idea, los estudios de Judith Butler se han encaminado en demostrar cómo se ha constituido y naturalizado el género mujer y, por consiguiente, cómo puede ser constituido de otra manera. Por ello, para Butler no hay sucesos estáticos unitarios, sino identidades contingentes o “identidades nómadas” (Butler, 2007)¹², es decir, el ser humano no nace siendo mujer u hombre, sino que a partir de proceso de articulación va adquiriendo comportamientos de uno o de otro, durante su vida. Por tanto, son identidades performáticas, es decir, no existe una sola forma de ser mujer, sino que existen diversas maneras en que un cuerpo produce el significado de ser mujer. De tal manera que no hay una identidad de ser mujer preexistente.

Butler también retoma a la idea de Lacan, acerca de que, si el sujeto está en constante construcción, entonces nunca estará completamente terminado. Ya que el sujeto es una estructura lingüística en formación, lo que hace necesario que desde lo académico se deba de estudiar las prácticas discursivas que legitiman el ser mujer y la posibilidad de transformar el ser mujer mediante nuevas significaciones que posibilita introducir otras y nuevas variables al estudio de la construcción del sujeto mujer, así como de las formas de opresión o de emancipación.

¹¹ La postura teórica tradicionalista busca definir el concepto *mujer* desde una concepción biológica esencialista, por lo que serlo se reduce a ser esposa, madre, pero con un determinado modo de ser y de estar. La postura teórica que retomamos acerca de lo que es ser mujer se aleja de estas categorías esencialistas, para centrarse en cuestionar esa construcción de la mujer.

¹² Me refiero a Butler *El Género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad* (1990) y *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (1993), para mostrar su genealogía, pero como usaré la edición de 2007, en adelante la referencia será 2007.

Así, la perspectiva no-esencialista del APD es una alternativa para teorizar el problema del sujeto y los procesos de emancipación social. Para Laclau, el sujeto es un proceso en transformación que se rehace y modifica con y en el tiempo y que no puede obedecer a un fundamento objetivo prediscursivo. De esta manera, se parte de una crítica al sujeto absoluto de la modernidad (de la Historia, de la Razón, etc.) y se trabaja desde una crisis del sujeto, desde sus límites como actor racional y como principio intencional de la acción. Lo anterior se elabora, se profundiza, y se plantean algunas propuestas reelaboradas del psicoanálisis y la filosofía política acerca de la construcción social de la subjetividad, que interesa particularmente en este artículo por la temática de interés.

El planteamiento de los límites del sujeto, según Laclau, es “la muerte del Sujeto (con mayúscula) [que] ha sido principal precondition de este renovado interés en la cuestión de la subjetividad” (Laclau, 1996, p. 43). Desde el APD se asume la distinción óntico-ontológica de Heidegger (1926-1951), quien concibe los sentidos del ser: como ser ahí, en el mundo, *situado (Dasein)*, esto es, el ente (persona, objeto físico, práctica, etc.) que posee una existencia material (óntica), de la cual no deriva automáticamente ninguna significación, sino que, al considerarlo ontológicamente se constituye a través de diversos procesos de significaciones, “el ser-situado no domina, pero es su condición existencial” (Buenfil, 2015: 168-169).

El ser es, pues, un *ser discursivo*, en tanto se le dote “de significado y se encuentre articulado dentro de una totalidad discursiva en la que adquiera esa significación” (Laclau y Mouffe, 1985 / 2004: 123¹³). De esta manera, la materialidad de la existencia del ser puede significarse de distintas formas, de acuerdo con su lugar de enunciación, el contexto histórico en el que se encuentre. Lo que se reconoce es su historicidad, es decir, no hay un único sentido, sino que éste se construye dependiendo del espacio y el tiempo o época en el que se ubique la persona dada, el valor, o el objeto cuyo “ser” se busca definir. Con esto no queremos decir que no exista *la idea de* una subjetividad o identidad única, prefijada, cerrada,

¹³ Me refiero a la obra de Laclau y Mouffe publicada en inglés en 1985, para mostrar su genealogía, pero como usaré la edición de 2004, en adelante la referencia será 2004.

sino que lo que se busca es desnaturalizar esas nociones y fijaciones, despojar del sentido único que otorgan estas nociones, para conocer cómo lo viven y cómo se significan los sujetos y, de esta manera, teorizar los procesos a partir de los cuales se produce el sujeto como construcción o efecto del discurso, y no como persona creada por una entidad omnipotente.

1.2 Lo aporético del concepto identidad

La identidad es un concepto aporético (Navarrete, 2015), en tanto que es un concepto necesario, pero a la vez imposible de representar precisa y definitivamente, si bien parece ser imprescindible para hablar de algo que caracteriza temporal o históricamente al sujeto o a un campo disciplinario (Navarrete, 2015). Es, pues, imposible representar la identidad en términos tangibles, definitivos, exhaustivos o categóricos. Por ello es apropiado hablar del término *identificación* (procedente del psicoanálisis) como sugiere S. Hall (2000), que ayuda a entender la construcción identitaria como un proceso de subjetivación.

Para Laclau y Mouffe (2004), la identidad se aborda desde la constitución del sujeto a partir de dos cuestionamientos entrelazados; el primero, el carácter discursivo o prediscursivo del sujeto y, el segundo, la relación existente entre distintas posiciones de sujeto que se realizan por lógicas de identificación. Entonces, el sujeto se va conformando a partir de distintas posiciones dispersas en el mundo que se insertan en el orden simbólico de la cultura¹⁴ que se relacionan, a la vez que se diferencian. En esta conformación de posiciones hay un juego de sobredeterminación entre las mismas que reintroduce el horizonte de una totalidad imposible (Laclau y Mouffe, 2004, p. 164). Por tanto, la identidad humana se configura por la articulación de posiciones dispersas, y por las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas.

¹⁴ Es una apropiación de la interpelación simbólica que es dada. Pero esta apropiación no debe confundirse con una recepción pasiva, sino con las formas en las que el sujeto se apropia de lo que viene, de lo que acepta entero, lo que puede rechazar u oponer, aceptar y modificar, o lo que puede aceptar a medias.

El carácter abierto del discurso permite en el proceso de identificación del sujeto la aparición de la contingencia¹⁵ de su identidad. Entonces, la noción de la identificación —como estructura abierta, incompleta y precaria— es una articulación de significados que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir los significados, que puede ser analizada en el plano paradigmático y en el sintagmático (Buenfil, 2011). De tal modo, la identidad se configura a través de un proceso nunca acabado, siempre en proceso condicional, sujeto a contingencia¹⁶ (Hall, 2000); se integra mediante la internalización de un rasgo propuesto por una interpelación (disciplinar, institucional, gubernamental, familiar, barrial, mediática, etc.), la cual es condición de posibilidad en la identificación que da lugar al paso de individuos a sujetos que sucede en el proceso identificatorio.

1.3 Proceso identificatorio

El sujeto no nace-siendo-sujeto, sino que se va haciendo a partir del intercambio con otros, no es permanente, sino que depende de sus interacciones. De esta manera, hay un proceso de identificación (Navarrete, 2015) donde, a través del reconocimiento¹⁷ de una falta (Laclau, 2000), o de la pérdida de algo se puede recuperar lo perdido (el deseo de la plenitud perdida, que es un ideal-inalcanzable). De esta manera, el sujeto realiza una serie acciones con la intención de recuperar lo perdido: “el sujeto es la forma pura de la dislocación de la estructura. Dicha dislocación permite que el sujeto nunca llegue a una identidad plena, sino temporal (Laclau, 2000, p. 79).

¹⁵ La contingencia siempre será limitada por la necesidad de fundar un orden que, a su vez, nunca es completo. De acuerdo con Laclau (2000, p. 44): “[en el mundo, lo que encontramos] es siempre una situación limitada y determinada en la que la objetividad se constituye parcialmente y es también parcialmente, y lo necesario se desplaza constantemente. Y este doble juego de subversión mutua entre lo contingente y lo necesario es un terreno ontológicamente más primario que el de una objetividad pura o una contingencia total”.

¹⁶ La identidad siempre es precaria, contingente, parcial, temporal e histórica. Hall aboga por las diferencias parciales, temporales, contingentes, relacionales, en proceso y siempre en busca de completitud, de cierre, de sutura... [las] identidades nunca están unificadas y, en los últimos tiempos modernos, progresivamente fragmentadas y fracturadas; nunca singulares, sino construidas de forma múltiple a través de diferentes discursos, prácticas y posiciones, frecuentemente entrecruzadas y antagónicas (Hall, 2000, p. 227).

¹⁷ En psicoanálisis la falta no se puede reconocer como tal, su presentificación siempre es “en sesgo”, indirecta, en lapsus, sueños, malestares sin un objeto claro. Es constitutiva, y en la “necesidad” de satisfacerla tienen lugar los actos de identificación (que de todas maneras no logran “llenar” la falta) ...

La dislocación para Laclau (2000) es condición o resultado de contingencia y la emergencia de mitos y de horizontes imaginarios cuya función es “rearticular el orden simbólico desarticulado, pues “la dislocación [...] no es un momento necesario en la autotransformación de la estructura, sino que es el fracaso en la constitución de esta última. Es en este sentido que ella es pura temporalidad. Por eso, es que abre posibilidades distintas y amplía el área de libertad de los sujetos históricos” (Laclau, 2000: 63).

El proceso identificatorio, consecuentemente, resulta de una serie de operaciones político-discursivas en las que el sujeto social e individual se constituye como una configuración identitaria en continuo construcción, es decir como una entidad no fija, no ahistorica y no descontextualizada; o de otra manera: una subjetividad no esencialista, ni determinista, ni finalista ni teológica.

Así, para comprender la formación social y la configuración identitaria, resulta necesario el entendimiento de la naturaleza de *lo político*. Mouffe (2004) en este caso menciona que *antagonismo* y *hegemonía* son dos conceptos claves que permiten reconocer lo siguiente:

[que] la naturaleza “hegemónica” de todo tipo de orden social y concebir a la sociedad como el producto de una serie de prácticas cuyo objetivo es establecer orden en un contexto de contingencia [y que] requiere admitir la falta de un fundamento final y la indecidibilidad que impregna todo orden. [En donde para establecer cierto orden social se configuran] prácticas hegemónicas [es decir] prácticas de articulación mediante las cuales se crea un determinado orden y se fija el significado de las instituciones sociales. [Como consecuencia se acepta que] las cosas siempre podrían ser diferentes, y todo orden se afirma sobre la exclusión de otras posibilidades (8).

En el proceso identificatorio, por tanto, la dimensión antagónica de *lo político* refiere al conflicto inherente entre inclusión/exclusión que domina una configuración identitaria o formas colectivas de identificación. En palabras de Mouffe (2004), en el campo de *lo político*: “siempre estamos tratando con la formación de un *nosotros* en oposición a un *ellos*” (9); además, en este proceso identificatorio, *lo político*, para Treviño (2015), funciona como una categoría fundamental

que permite describir: “las operaciones de las relaciones y los momentos de institución/desinstitución de lo social. [Pero también] *lo político* es la noción con la cual describimos el momento en el que, mediante procesos decisionales contingentes, las formaciones sociales [y configuraciones identitarias] emergen o, en su caso, se rompen y, por tanto, se reactivan” (55). Entonces, *lo político* articula “... procesos contingentes [en donde] las formaciones sociales emergen y se estabilizan o en su caso, se rompen y [otras] se reactivan [es decir, pensar] lo político como ruptura permite entender la crisis” (Treviño y Mendoza, 2018:64).

El proceso en el que el sujeto se forma es la identificación, que puede ser simbólica (institución, normas), imaginaria (ideal de plenitud) o fantasmática (el resto, que no se logra integrar). Además, Lacan (1990) plantea que el proceso de identificación se conforma desde lo imaginario, donde se da el proceso de sistematización de contenidos relativos a la plenitud, a la completitud, o a la recuperación del paraíso perdido; lo simbólico, que es lo que esta instituido, las normas, el lenguaje, etc., que son el marco que se disloca y abre la posibilidad de a otras identificaciones, y lo real, que es lo que marca la falta. A esto se le conoce como el proceso de subjetivación.

Al mismo tiempo, en esta configuración subjetiva de las personas, las estructuras o sistemas nacionales operan como dispositivos políticos creando o mediando relaciones, estructuras y sujetos para la regulación social (Treviño, 2015). De esta manera, las políticas son sistemas que llegan a operar, de manera explícita o sutil, en la construcción de distintos tipos de identidad, a través de sus contenidos de saber, sus postulados éticos, culturales o científicos, pues plantean idearios prefijados y operantes de identidades para los sujetos, que sirven como una figura referencial, estática y determinista, dirigida a la conformación del sujeto referencial (Treviño, 2015), único y estable que encarna, en su mayor visibilidad, el gesto de la aspiración objetiva del mandato institucional, recrea un imaginario cuya finalidad es estabilizar una identidad hegemónica.

1.4 Herramientas de intelección: el *bricoleur* metodológico

En esta analítica lo metodológico se entiende como un *bricolage*, una tensión y ajuste permanente entre las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico.¹⁸

¹⁸ Esta investigación fue de corte cualitativo y buscó los sentidos de *DREAMER* en dos narrativas básicas: la de fuentes oficiales (*speech* de Obama, Congresistas, legislaciones, entre otros y la de entrevista testimonial. No

Así, además de las nociones antes señaladas, se utilizaron la aporía, la paradoja y la indecidibilidad como lógicas de intelección, que, en los estudios sobre migración permiten analizar:

el entre-medio, la movilidad y porosidad de los límites... [nos permite] entender las idas y venidas, los desarraigos y nuevas internalizaciones, las desidentificaciones y nuevas identificaciones... ver más allá de las ideas claras y distintas, de las opciones positivas del binarismo y el dualismo, de la causalidad necesaria y suficiente, y otras que supuestamente garantizan la certeza indiscutible del conocimiento (Buenfil, 2015, p. 170).

Específicamente la noción de la paradoja como herramienta de intelección del APD, visibiliza contradicciones a las que se enfrenta este grupo poblacional no solamente en el momento de la decisión de migrar a otro país, sino también, en diferentes procesos y/o situaciones a los que se enfrentan en un país que no les reconoce sus derechos. Por ejemplo, en muchos casos las personas que deciden irse de manera ilegal a los Estados Unidos lo hacen porque su país de origen no les ha brindado ninguna opción digna para vivir, o, mejor dicho, viven en una constante violación a sus derechos humanos: se puede considerar que viven en las sombras. Migran buscando tener una opción para una mejor vida, pero su condición de ilegales hace que continúen una vida en las sombras por miedo a la deportación y en muchos casos una continua violación de sus derechos humanos.

es una muestra representativa sino significativa, ya que a partir de una entrevista a profundidad y semiestructurada se potencializa la voz y la construcción de significados que se configuraron en su propia subjetividad como joven mujer indocumentada en los Estados Unidos. Las preguntas de la entrevista se dividieron en tres bloques. El primer bloque, para conocer la trayectoria de llegada a los Estados Unidos y los primeros años viviendo en ese país. El segundo bloque para conocer la decisión de estudiar en una universidad y los obstáculos que encontró por ser inmigrante. Y, el tercer y último bloque fueron preguntas encaminadas a conocer su participación, los años de lucha en el movimiento *DREAMER* y como beneficiaria de DACA. El análisis de las entrevistas se hizo con la combinación de las perspectivas *etic* y *emic* (Polkinghorne en Moriña, 2017) y el enfoque estructural (Miles y Huberman, 1994). Para ello, se hizo la transcripción del audio a texto de las entrevistas (proceso en el cual se transforma el lenguaje oral en lenguaje escrito), se procedió a crear un sistema de códigos que surgieron de forma inductiva rescatando la voz de la persona entrevistada. Después, la configuración de códigos permitió realizar un análisis cruzado de las tres entrevistas para distinguir y agrupar temas y procesos comunes (Mayor, 1998). Es por ello, que se utilizó la perspectiva *etic* porque a partir de la entrevista semiestructurada que desde los temas que se plantearon se hizo la categorización para la escritura final de los resultados. La perspectiva *emic*, porque la construcción de cada categoría se hizo a partir de la construcción de diversos códigos que emergieron de la narración de la protagonista.

Para esto, es indispensable el proceso de decisión¹⁹ del sujeto pues, como menciona Buenfil, el ser humano no es capaz de dominar la existencia, es decir, el ser humano tiene una imposibilidad de controlar su propia existencia. Esto nos lleva a fortalecer la noción del sujeto como un ser situado o del *Dasein*. De esta manera, la aporía es una lógica que permite entender cuando algo imposible, que carece de realización plena, sigue siendo necesario (Navarrete, 2015).

La lógica de intelección de la indecidibilidad afronta y resiste a la lógica binaria (Buenfil, 2015), por ejemplo, en el caso de las personas que deciden migrar, la lógica de disyunción entre bueno y malo no permite entender el cómo es la vivencia y el significado de los migrantes, pues su decisión les trae dolor y esperanza simultáneamente. Esta herramienta visibiliza una alternativa a la lógica de disyunción (Buenfil, 2015) ya que permite la conjunción aporética que permite mirar, la ambivalencia, lo que a la vez es interno y externo, doloroso y esperanzador.

2. Diferencias, antagonismos y resignificaciones resultantes de las relaciones político discursivas: construcciones testimoniales y oficiales.

En este apartado se presentan las diferentes condiciones para la configuración subjetiva de Yunuen, beneficiaria de DACA. El referente empírico involucra dos registros: el del *corpus* que será analizado y el de las condiciones de su producción o contexto; en dichas condiciones sin duda, aparecen imbricados los escritos, las leyes, los performances, los debates, las acciones contestatarias de la organización estudiantil; todo ello son los actos y prácticas significantes en torno a la conformación de la subjetividad con derechos de los *DREAMERS*. En este apartado se entretujan los componentes del *corpus* con las condiciones específicas en que se produjeron.

¹⁹ La decisión que un sujeto toma a partir de una estructura indecidible como lo señala Laclau (2000) es contingente respecto de esta última, no es necesaria, ni algorítmica y mucho menos pre-determinada: eso no sería una decisión en absoluto. El sujeto es la distancia que hay entre la estructura indecidible y la decisión. Pero también, la decisión al tener lugar entre estructuras indecidibles, el tomar una decisión sólo puede significar la represión de otras decisiones alternativas que no se realizan (Laclau, 2000: p 47). Además, una decisión a partir de la estructura indecidible y dislocada (es decir, en falta) significa que intenta complementar sus carencias.

El *corpus* para el análisis de la formación de sujeto con derechos (Montelongo, 2019) de jóvenes inmigrantes ilegales está constituido por la articulación de tres fuentes. Primero, el análisis político-discursivo de los *speech* del expresidente Barack Obama. El segundo, el análisis discursivo de la política educativa estadounidense, y lo conforman los escritos de los proyectos de ley de inmigración, específicamente la ley bipartidista *Development, Relief, and Education for Alien Minors Act* or DREAM Act. Tercero, y último, el análisis de la narrativa de Yunuen para conocer desde la subjetividad singular e individual, los espacios relevantes que contribuyeron a su propia formación. Es clara la dimensión social presente en la configuración de la subjetividad individual. Como se mencionó, la subjetividad o identidad *DREAMER* se ha configurado desde diversos elementos discursivos que la han dotado de significado (*los sentidos del ser* heideggeriano).

2.1 Coyuntura histórico-demográfica

a) Migrante

En 2017, vivían ahí 44.4 millones de personas que nacieron en otra nación, lo que equivale a 13.6% de la población en EU. De esta cifra, 77% de la población tiene una situación legal para permanecer en el país, mientras que 23% se encuentra en una situación de ilegalidad (estimaciones basadas en los datos del censo). Específicamente, en 2018, 12.3 millones de personas son nacidas en México, y 26.2 millones son mexicanos de segunda y tercera generación, es decir, personas con uno o ambos padres nacidos en México y personas que se autodefinen como de ascendencia mexicana, respectivamente (De Población, s. f.)

La política migratoria en los Estados Unidos reconoce la composición del país por inmigrantes de todo el planeta. Destaca que se debía garantizar la ciudadanía a quienes acepten las reglas, los preceptos de Estados Unidos y que contribuyan al crecimiento económico de ese país (Obama, 2010a), pero sin olvidar los ideales y los valores que lo construyeron (Obama, 2010b). En específico, en el gobierno de Barack Obama, la reforma migratoria se centró en la discusión entre a quién se le permite entrar y a quién no a este país, y bajo cuáles condiciones (Obama, 2010b).

Ángulo legislativo

En las leyes migratorias de los Estados Unidos se denomina *alien* (extranjero/a) a las personas que se encuentran sin permiso legal en el país, y a las que no se les reconoce como ciudadanos a los que se les reconozca su capacidad jurídica, es decir, no se les otorgan derechos como ciudadanos estadounidenses. Por lo que, el reconocimiento de ciudadanos como sujetos con derechos en los Estados Unidos está articulado a la noción de identidad estadounidense.

En cada época se enfatizan rasgos distintivos del ideal de ser de la persona, y de conformación de la identidad estadounidense. Esta idea se condensa en la siguiente frase: “Ser estadounidense es vivir el espíritu estadounidense²⁰”. Si bien, no se menciona la palabra identidad, sino la noción de “espíritu estadounidense”, cuya cadena de equivalencia es lo que los teóricos denominan identidad. Entre estos rasgos que la integran destaca la importancia del trabajo y del esfuerzo de cada persona en el progreso de los Estados Unidos, lo que constituye una obligación hacia los hombres que en 1776 lucharon por la conformación de la república, así como hacia la constitución que preserva las libertades individuales y los derechos ciudadanos.

Este espíritu estadounidense se articula al esfuerzo de trabajar duro y constante (Obama, 2011), va a tener su recompensa. Pero se trata de un Ser con espíritu cívico, responsable (es un ser con deberes), con honradez de gente de Fe, con una fuerte contribución a la prosperidad del país, con espíritu de determinación, de optimismo y de decencia esencial (base del pueblo estadounidense) (Obama, 2010a). Además, es un ser con carácter, iniciativa e insistencia, competitivo, innovador y con un liderazgo, que es ejemplo de los valores. A su vez, el pilar de éstos es el respeto a la dignidad humana, a la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, la igualdad, la generosidad, la tolerancia y la justicia (Obama, 2013). También exige ser productivo, exitoso, que se articula al progreso, el trabajo y la oportunidad.

²⁰ Las cualidades que se señalan en el texto se extrajeron de los diferentes speech de Obama durante sus dos periodos de gobierno.

Además, este espíritu estadounidense se finca en el punto nodal de que Estados Unidos es la *tierra prometida*²¹ que a su vez articula la promesa de tres persistentes mitos separados, pero a la vez interrelacionados: Estados Unidos como: 1) una tierra de abundancia, 2) como tierra de oportunidades y 3) como tierra del destino manifiesto.

Como ya se mencionó el mito para Laclau (2000) funciona como el principio de articulación del horizonte de plenitud. En este caso, el mito de la grandeza de los Estados Unidos se condensa en dos grandes frases *American Dream* (sueño americano) y *America First* (América Primero) que reúnen narraciones, expectativas, aspiraciones, subjetividades y costumbres en torno al destino a Estados Unidos (Churchwell, 2018). Los significados se han desplazado a lo largo de la historia.

Ángulo sociocultural. Nociones de la identidad estadounidense: American Dream y America First

Estas dos nociones –*America First* y *American Dream*– han guiado la cultura y la sociedad de este país, pero es hasta el siglo XX, específicamente en 1931, cuando el historiador y escritor James Truslow Adams popularizó la frase *American Dream*²² (sueño americano) en su libro *Epic of America* (La épica estadounidense), que hace alusión a los ideales que garantizan la oportunidad de prosperar y tener éxito para lograr una movilidad social.

Estos ideales suelen ser la democracia, los derechos civiles, la libertad, la igualdad y la oportunidad. La definición genérica es: "La vida debería ser mejor y más rica y llena para todas las personas, con una oportunidad para todo el mundo según su habilidad o su trabajo,

²¹ El origen de este mito se encuentra en la época de la colonia y la expansión territorial, cuando los pioneros ingleses intentaron persuadir a los ciudadanos de su país de emigrar a las colonias británicas en América del Norte, con grandes expectativas sobre el continente americano como un espacio de riqueza, "un lugar por conquistar donde podía 'comenzarse de nuevo' y hacerse rico en poco tiempo" (Lernay en Matelo, 2006, p. 2).

²² Los desplazamientos de la frase *American Dream* son los siguientes: el primero, fue a principios de 1900, el "Sueño americano" era sinónimo de justicia social e igualdad económica, por lo que la riqueza, como tal, era su principal enemigo. Segundo, en los años de la Primera Guerra Mundial, la frase se desplazó al anhelo de democracia internacional. Más tarde, con la Era del jazz, llegó el sueño de infinitas riquezas, pero con la Gran Depresión pasó a ser un sueño de democracia social. Tercero, en la Segunda Guerra Mundial, el "Sueño americano" significaba la lucha por una democracia liberal, la prosperidad de la postguerra lo cambió hacia el ideal de la movilidad social y el capitalismo democrático. Y, por último, el movimiento por los derechos civiles con Martin Luther King Jr. (1963) arraigó en la búsqueda afroamericana del "sueño americano", donde, éste se desplazó y se asimiló como sinónimo de igualdad democrática.

independientemente de su clase social o las circunstancias de las que proviene" (Truslow, 1931).

Por otra parte, a inicios del siglo XX se utilizó la frase de *America first* en las campañas políticas con diferentes matices. A lo largo de los años, la frase se desplazó y representó la idea de proteger a los estadounidenses "reales" frente a la amenaza de los inmigrantes y los "*hyphenate Americans*", quienes eran ciudadanos cuyo origen provenía de una etnia diferente de la estadounidense, por ejemplo, irlandés-estadounidense, italiano-estadounidense, etc. Esta idea de nativismo, combinada con los conceptos de racismo y xenofobia, creó un silogismo que, como lo describe Churchwell (2018), denota una idea de un ser cien por ciento estadounidense, es decir, ciudadano estadounidense puro-estadounidense blanco.²³

Por último, el lema *America First* se relaciona con la idea de "excepcionalísimo estadounidense" que, como John Winthrop lo explica, consiste en que los estadounidenses son, como nación, elegidos, y que, como se puede observar en la siguiente frase del expresidente Obama, retoma la idea para expresar que los Estados Unidos tienen la obligación y deber moral de velar por el bienestar del mundo.²⁴ Sin embargo, como lo destaca la autora Churchwell (2018), el significado de la frase de *America First* ha revivido el odio racista de los grupos de supremacistas blancos en ese país.

b) *DREAMER*

El movimiento *DREAMER* y su consecuente grupo político, identificado como *DREAMERS*, es resultado de un largo proceso de lucha juvenil que data de 2001, cuando diversas asociaciones de derechos para inmigrantes identificaron a un grupo de jóvenes inmigrantes excepcionalmente buenos y particularmente merecedores de legalización (Nicholls, 2013). Tras valorar el capital cultural y simbólico de estos jóvenes inmigrantes, crearon la figura

²³ La idea del *American First* quedó en el olvido; sin embargo, en 2016, Donald Trump la utilizó en su campaña como candidato republicano a la presidencia, para destacar que los intereses de los Estados Unidos siempre serán los primeros.

²⁴ Haremos valer los derechos y la dignidad de todos los seres humanos. ... Estados Unidos sigue siendo la única nación indispensable en los asuntos internacionales (Obama, 2012).

pública del *DREAMER*, que los llevó a lanzar una campaña para apoyar la aprobación de la novedosa *Ley Development Relief, and Education for Alien Minors Act* o *DREAM Act* (*DREAMER*, por sus iniciales en inglés). Con base en el nombre de este proyecto de ley se denominó a los jóvenes inmigrantes indocumentados *DREAMERS*, en español, “soñadores”.

Las organizaciones promigrantes eligieron, como lo señala Nicholls (2013), el punto nodal de demostrar que estos jóvenes abrazaban los valores estadounidenses, pues consideraban necesario modificar la estrategia de enarbolar, en las movilizaciones, las banderas de sus países de nacimiento, ya que era fundamental indicar, en el espacio público, la conexión directa entre los jóvenes indocumentados y los valores estadounidenses.

Ángulo Legislativo

La propuesta legislativa bipartidista del *DREAM Act* (2001-2018) tiene como finalidad beneficiar a una parte definida de la población inmigrante. Específicamente, esta reforma a la ley tiene el objetivo ajustar el estatus migratorio ilegal de ciertos estudiantes inmigrantes, es decir, la cancelación o anulación de la expulsión y el ajuste del estatus migratorio de ciertos residentes, y la derogación de la disposición que prohíbe a jóvenes con estatus migratorio ilegal recibir educación superior en las instituciones federales o estatales. De este modo, se busca, para los fines del beneficio que otorga la educación superior, lograr una igualdad entre los jóvenes ciudadanos estadounidenses y los jóvenes migrantes ilegales en la elegibilidad para los estudios universitarios, sin tener en cuenta la residencia en el Estado.

El ajuste migratorio y el derecho estatal de residencia van configurando un significado único, a través de diversos elementos que, articulados entre sí, delimitaron la identidad de estos jóvenes como un grupo distinto del resto de la población inmigrantes. Estos elementos son: 1) haber llegado a los Estados Unidos en la infancia, 2) no tener antecedentes penales ni récord criminal, 3) ser un destacado estudiante, 4) tener un buen carácter social.

De esta forma, desde lo legislativo se fortaleció la construcción de la identidad *DREAMER* y se destacó a una población formada en los Estados Unidos, con su cultura y sus costumbres, su idioma inglés, y que consideran a los Estados Unidos su hogar. Una población que había vivido en las sombras de la ilegalidad.

El Senador Durbin defendía esta idea para impulsar la aprobación del DREAM Act en el Congreso:

...que se les reconociera como seres humanos que pertenecían al país. Eran “buenos” inmigrantes que merecían la residencia permanente, pero también eran seres humanos que tenían derecho a la vida pública y política. Ya no aceptarían su destino en silencio. Afirmaban su “derecho a tener derechos”: el derecho a tener una existencia pública en un país que los había desterrado a la sombra (Nicholls, 2013, p. 1).

Lo que busca el proyecto del DREAM Act es crear una conexión directa entre la causa y los valores nacionales fundamentales asociados con el *American Dream*, y resaltar una subjetividad de sujeto joven inmigrante, equivalente a la identidad estadounidense, como un “buen ciudadano” que merece ser reconocido como tal. Este proceso de construcción de la identidad *DREAMER*, como lo destaca Nicholls (2013): “ayudó a transformar a miles de estudiantes indocumentados en el grupo político del *DREAMER*”.

Ángulo Sociocultural

Estos jóvenes indocumentados nacieron en un país diferente de los Estados Unidos, pero ellos sienten que pertenecen ahí. Han vivido casi toda su vida en ese país, llegaron en su infancia. Han asumido los sentimientos, las aspiraciones, gustos y valores de ese país. Para estos jóvenes, ése es su único hogar y esto los hace sentirse y ser “estadounidenses normales” (Nicholls, 2013).

Sin embargo, a la edad de adultos jóvenes y al querer realizar ciertas actividades propias de esa etapa, como solicitar una licencia de conducir, abrir una cuenta bancaria, buscar un trabajo e inscribirse a la universidad, los llevó a enfrentarse con su situación legal de indocumentados, pues en todos estos registros tenían que comprobar su residencia, la cual no tenían, lo que los empujó a oponerse a la idea de que no pertenecían formalmente a esta nación (Nicholls, 2013).

Las organizaciones en defensa de la población decidieron representar a este sector juvenil indocumentado, singularizándolos como estadounidenses virtuosos (Nicholls, 2013), lo que posibilitaría hacer un desplazamiento simbólico de la identidad del inmigrante como criminal a una como juventud virtuosa, pues: “los jóvenes se transformarían, de amenazas a

la comunidad nacional, en fuentes de fortalecimiento económico, cívico y moral”²⁵ (Nicholls, 2013, p. 49). Es decir, el nuevo significado de estos jóvenes inmigrantes los asimilaba e identificaba como “buenos inmigrantes”, por lo que eran merecedores del premio de darles la oportunidad de corregir en ellos el error de sus padres de haber ingresado al país ilegalmente. Entonces, el significado de ser un “buen inmigrante” tuvo como punto nodal la palabra *DREAMER* que, su cadena de equivalencia tiene los atributos de una adecuada asimilación cultural: ser buenos estudiantes, querer servir al país, ya sea en el sector militar o en el fortalecimiento económico, político, y social del mismo.

Cabe resaltar que esta estrategia tuvo éxito, ya que sí modificó la percepción tradicional, e incluso el expresidente Barack Obama, en sus “*speech*” sobre migración o en los “*speech* a la nación”, se refería a este sector como jóvenes sobresalientes que se merecían la oportunidad.

El estudio de la relación de la política de la identidad y la formación de sujetos se encuentra entre la imposición de los elementos que configuran al sujeto referencial, la forma como se presenta y la manera en cómo es recibida por el público objetivo, que puede aceptar la interpelación, identificándose o no con una parte o con todo el contenido de la política (Treviño, 2015).

2.2 Sentidos de ser de una joven mujer inmigrante

En el caso de Yunuen²⁶, mujer entrevistada para esta investigación, se encontraron diversos momentos en los que ella es interpelada por los discursos hegemónicos de ser mujer, ser migrante ilegal, y ser *DREAMER*. Esto abre paso a un momento de dislocación, donde su proceso de identificación se configura como una posibilidad de decisión-libre²⁷ que articula una subjetividad de persona con derechos, contrahegemónica a la “identidad” estadounidense que reconoce a los ciudadanos/as como iguales en un Estado de Derecho. Las respuestas de

²⁵ Texto original: *youths would be transformed from threats to the national community into sources of economic, civic, and moral rejuvenation.*

²⁶ Yunuen es una mujer de origen mexicano que a los doce años se fue a vivir a la ciudad de Los Ángeles California con su padres y hermanos. Su historia representa la vida de muchas personas jóvenes y adultas que han decidió migrar a los Estados Unidos. Hoy Yunuen tiene casi 30 años, beneficiaria de DACA, estudio fotoperiodismo y trabaja en Nueva York, pero aun así vive con miedo de su futuro.

²⁷ No es una libertad totalmente de libre albedrío, sino una libertad condicionada, es decir, el sujeto tiene un número finito de posibilidades y es ahí donde se encuentra ese margen de libertad de decisión.

Yunuen se agruparon en categorías consistentes con las preguntas de investigación. Dentro de estas categorías²⁸ se configuraron diversos códigos analíticos a partir de la voz de Yunuen²⁹. A efectos de este artículo se retoman cuatro códigos que a continuación se presentan.

a) *This is how you have to live. Indocumentados sólo tienen que trabajar para pagar la renta*

Yunuen Nunca pensó que quería ser fotógrafa. Pero recuerda que, cuando tenía ocho años, vio una telenovela en el canal de TV Azteca, en la cual la protagonista era periodista que trabajaba en España, tenía su propio apartamento y carro. Yunuen recuerda voltear a ver a su papá y decirle: “mira, yo, cuando esté grande, yo voy a hacer eso...” (Yunuen, 20/11/2020: Entrevista 2: 1). Se identificó con la historia de la protagonista, como una mujer que no tenía simplemente que tener hijos ni marido para poder vivir consigo misma; ser una mujer independiente fue lo que configuró como su ideal de plenitud; es decir, ella visualizaba tener un apartamento en cualquier lugar, y no tenía que ser en la casa de la infancia. Pero este ideal es precario, nunca se cierra y se desplaza a otros significados. Aunque, ella hoy vive en otro estado, su ideal de plenitud se desplazó a un significado de mayor estabilidad, es decir, en el sentido de poder pagar su renta, de poder instalarse de manera definitiva –hacer raíz– en un lugar donde pueda estar el tiempo que ella quiere, sin el miedo de que, por la falta de dinero o de trabajo, se tenga que mudar.

“... a ti quién te dijo que tú puedes hacer lo que tú quieres en tu vida. Tú tienes que trabajar para pagar la renta y eso es todo” (Yunuen, 06/11/2020: Entrevista 1: 12). Ésas eran las palabras de su papá cuando conversaban sobre el futuro y la vida. Pero para ella esto era impensable, pues no se identificaba con esa identidad de la persona inmigrante.

²⁸ La primera categoría es “*Migrar no es una decisión que se toma de la noche a la mañana. La lucha de mis papas*” y se agruparon tres códigos. La segunda categoría es “*Okay we're continuing what we left. Vivir en los Estados Unidos*”, con cinco códigos. La tercera, y última categoría es “*My life begins now. Beneficiaria de DACA*” con ocho códigos.

²⁹ La entrevista se hizo bilingüe, las preguntas fueron en español, pero las respuestas de Yunuen fueron en inglés y español y en algunas respuestas se mezclan los dos idiomas, por lo que en este trabajo se decidió respetar que el idioma original de las respuestas.

Además, tampoco se identificó con la noción única de ser migrante. Y aunque siempre supo que tenía limitaciones, y como beneficiaria de *DACA* sabe que tiene limitaciones, eso no ha sido un impedimento para poder hacer lo suyo –aunque en ese tiempo no sabía qué era exactamente lo suyo–, sabía que ella no quería trabajar como empacadora. Ya que el discurso hegemónico sobre lo que los indocumentados deben hacer en los Estados Unidos la había interpelado y tenía claro que, como ella lo expresa:

I wasn't mad at my dad, but I was so mad at him [because] the system made him think this is how you have to live... I could do whatever I want because you and whatever system you're working on you can't tell me what I can do. I was so against the system and my family values³⁰ (Yunuen, 06/11/2020: Entrevista 1: 12).

Valores familiares que reconocían que ella tenía que casarse para vivir.

nosotros pensamos como el sueño americano y, la verdad, no es tanto como un sueño, pero aquí sí descubres cómo navegar ese sistema [lo que te permite estar] bien y vas a estar mejor que vivir en la pobreza en una casa de madera o de cartón en México, sin tener que comer, al menos aquí tienes una opción de pelear... y llegas aquí y te van a maltratar, y te van a humillar y te van a traumatizar, pero vas a poder comer y vas a poder trabajar y vas a poder tener una casa, al menos un apartamento que no esté hecho de madera (Yunuen, 06/11/2020: Entrevista 1:13).

b) *I'm a DREAMER? All undocumented people are DREAMERS*

El discurso hegemónico se configuró en torno a la juventud indocumentada *DREAMER* que, como ya se mencionó, abarca a jóvenes que llegaron a los Estados Unidos con sus padres, en la infancia, y es a este sector de la juventud indocumentada a quienes se les quería dar la oportunidad de incluirlos en el sistema. Aquí podemos observar que esta separación da como respuesta la creación de dos fronteras diferenciales en la configuración de la identidad en el proceso de inclusión/exclusión al sistema que se crea desde la comprobación de los méritos que las leyes de migración establecen para poder otorgar esta oportunidad. La primera frontera es con esta juventud, pero sus padres quedan excluidos de la oportunidad de ingresar

³⁰ No estaba enojada con mi papá, pero estaba tan enojada con él [porque] el sistema le hizo pensar que así es como tienes que vivir ... Yo podía hacer lo que quisiera porque tú y cualquier sistema en el que estés trabajando no puede decirme lo que puedo hacer. Estaba tan en contra del sistema y los valores de mi familia. (Traducción propia)

al sistema. La segunda frontera es con jóvenes que no comprueben los méritos, que también quedan excluidos del sistema.

Este elemento del discurso antinmigrante interpeló a Yunuen, pues, para ella era necesario cambiarlo y resignificarlo a una narrativa que incluyera a todas las personas indocumentadas:

...you the serving because you're young and your parents did the crime, why can't we all have the right to have a life?³¹. No solamente somos nosotros, tenemos que luchar porque todo el mundo pueda recibir esta ayuda, se trata de nosotros ayudar a otras personas para que ellos también puedan recibir sus beneficios y poder vivir como cualquier otra persona aquí; es ridículo que uno tenga que luchar tanto por unos derechos tan mundanos al final del día... (Yunuen, 27/11/2020: Entrevista 3:12).

Esta radicalización del discurso antinmigrante interpeló a Yunuen sobre la lucha del movimiento para definir bien qué es lo que significa que “se merece estar aquí o no”, pero también esta última idea del discurso del movimiento *DREAMER* la interpeló:

I think it's hard to make concessions, give up the other people in order for you to be able to get some relief, – privilegios parciales– to convince republicans that we all deserve to be here, I don't know how that will go, it's hard I think to leave your parents behind³².... (Yunuen, 27/11/2020: Entrevista 3:12).

Esta idea se profundizó en ella desde 2016, después del triunfo de Trump, cuyo discurso más radical contra la población inmigrante la interpeló³³ aún más y comenzó a pensar sobre quién llega a obtener DACA, quién consigue los papeles, y decidió alejarse de la identidad *DREAMER*, pues esa delimitación hacía una frontera no sólo diferencial, sino antagónica entre un “nosotros lo merecemos y los otros no lo merecen”, y es que en los otros se encontraba su papá y otros familiares. Además, la identificación *I'm a DREAMER* le

³¹ ... Tú sirves porque eres joven y tus padres cometieron el crimen ¿Por qué no podemos todos tener derecho a tener una vida? (Traducción propia)

³² Creo que es difícil hacer concesiones, ceder a los demás para que tú puedas conseguir algún alivio, privilegios parciales, convencer a los republicanos de que todos merecemos estar aquí, no sé cómo va a ser. Creo que es difícil dejar a tus padres atrás. (Traducción propia)

³³ El concepto de interpelar desde el APD es la acción de hacer una propuesta identitaria o una posición de sujeto (por parte de un emisor). Esta circula y un destinatario se la apropia, la acepta y la resignifica, es decir, se puede reconocer, la puede ignorar o se puede oponer a ella.

sugería la idea de ser una persona pasiva, que está solamente soñando, y ella era todo lo contrario, ella es una joven mujer que hace cosas.

I don't like to say "I'm a DREAMER" because I was like what does this mean like I'm not dreaming like I'm actually doing and also why can't my dad get to be a DREAMER you know, he was the one that brought me here in first place, like our parents were the original DREAMER s. ...and I also thought about people like my brother, he didn't graduated with honors, he graduated from high school but he wasn't going to college but he was working and he needed his DACA to work, like he doesn't have a family yet but why doesn't he deserve to keep DACA? why I'm the only one that gets to be just a DREAMER? just because, I went to college but there's all this other people that also do things³⁴... (Yunuen, 27/11/2020: Entrevista 3:7).

c) *I'm going to be happy doing photojournalism. Mi primera participación en el movimiento*

Yunuen se describe como una mujer rebelde, pero desde otro significado, distinto que no es el hegemónico (lingüístico, del Diccionario real academia española) de considerar al rebelde como un sujeto que falte a la obediencia debida, o que se resista. La rebeldía, para ella, significa que es la única persona que puede decidir en su propia vida.

Este espíritu de rebeldía se concretó cuando obtuvo el beneficio de DACA y del DREAM Act de California, que también hizo que se involucrara en el movimiento DREAMER. Para ella, el mundo del activismo era intocable, pues sentía que no tenía las habilidades necesarias. Así que, involucrarse en el ambiente del movimiento DREAMER la interpeló y se percató de que ella también podía serlo, pues ser activista no significaba estar en huelga de hambre todo el tiempo, o que ella podía hacer la “diferencia”, sino que, “sólo tienes que hablar”. Hoy, resignificó ser activista y sabe que la diferencia se puede hacer cuando ella habla, cuando sus palabras son significativas para alguien que lo necesita.

³⁴ No me gusta decir "Soy un soñador" porque pensé ¿qué significa? Yo no estoy soñando, si en realidad lo estoy haciendo, y ¿por qué mi papá no puede llegar a ser un soñador?, ¿sabes? En primer lugar, él fue el que me trajo aquí. como si nuestros padres fueran los soñadores originales. ... Y también pensé en personas como mi hermano, él no se graduó con honores, se graduó de la escuela secundaria. No fue a la universidad, pero trabaja y necesita el DACA. Todavía no tiene una familia, pero ¿por qué no se merece obtener DACA? ¿Por qué soy la única que es soñadora? solo porque fui a la universidad. Pero hay otras personas que también hacen cosas ... (Traducción propia)

That's started clicking with me like "I want, not to be like an activist but I want to make sure that people know the story". I want to make sure that people hear from these people and if I can do it, it's probably going to be with my photography like that's what I can do because I really didn't feel like I could do more like what they were doing like I didn't want to go work for or a non-profit, you know, in an office for immigrants like I couldn't do that but what I could do is take pictures, so my photography going to help me pay back what I got³⁵ (Yunuen, 27/11/2020: Entrevista 3:6).

d) My inspiration right now. Formar parte del movimiento en la pandemia de 2020

Yunuen, resignifica el movimiento *DREAMER* desde el arte, ya que, ella se involucró desde su vocación, es decir, desde la fotografía y, a través de su trabajo en esta área, ella quiere contar y mostrar la vida de las personas a quienes se les ha excluido del sistema y, por lo tanto, se les ha silenciado. En otras palabras, ella quiere que su trabajo como fotógrafa sea una voz y configure un lenguaje. De esta manera, el significado que ella atribuye a la participación se articula a la teoría de Musito y Buelga (2004), para quienes la participación representa “el mecanismo básico de adquisición de dominio y de control que se asocia con la posibilidad de influir en el entorno [y] por influir en la esfera política y social” (Musito y Buelga, 2004, s/p.). Por tanto, participar implica saber participar (Musito y Buelga, 2004), es decir, contar con los conocimientos y habilidades suficientes para implicarse en procesos de toma de decisión.

Yunuen trabaja en un proyecto en la ciudad de Los Ángeles, cuyo objetivo es conocer a jóvenes como ella, que son beneficiarios de DACA, y para saber de su historia de vida. Pero la pandemia y la cuarentena en los Estados Unidos a causa de la enfermedad por Covid-19 la hizo posponer su trabajo. Esta situación la dislocó y ha hecho que esté ansiosa porque no sabe cómo podrá planear las entrevistas y, sobre todo, cuándo va a poder empezar. Sin embargo, identificó que las vivencias de trabajadores indocumentados esenciales durante la pandemia y lo resignificó con la necesidad de dar a conocer estas historias. Para ella, esta

³⁵ Eso empezó a *clic* conmigo como "No quiero ser como un activista, pero quiero asegurarme de que la gente conozca la historia". Quiero asegurarme de que la gente escuche a estas personas y, si yo puedo hacerlo probablemente será con mi fotografía, pues, eso es lo que puedo hacer, porque, realmente no sentía que pudiera hacer más como lo que ellos [activistas] estaban haciendo. No quería trabajar para una organización sin fines de lucro, ya sabes, en una oficina para inmigrantes como si no pudiera hacer eso. Lo que podría hacer es tomar fotografías, así que mi fotografía me ayudará a pagar lo que obtuve. (Traducción propia)

situación de los trabajadores indocumentados esenciales es una equivalencia con lo que se vivió en el 2001, con el derrumbe de las torres gemelas, o en la gran depresión cuando las personas indocumentadas fueron invisibilizadas por su estatus de ilegalidad.

yo me quiero enfocar en esos essential workers how do you deem from somebody being essential? but you keep pulling the rug under us, when were just trying to survive a global pandemic. [...] To me these are out heroes of this generation. We literally are surviving once in a lifetime pandemic, and I just want to tell their stories; I just want to make sure people don't forget that this people are here. I think about this time, and they are so historical that it's hard for me to put myself 5 years from now, we'll look back and say this is historical³⁶. A point of reference is looking at the pictures from the great depression when the administration sent out a lot of photographers to take pictures of people migrating west from the central area and seeing all this people not suffering but working hard to survive, I want to put that vision into this people, because they deserve to be part of history... So, that to me is like if I could give anything back from photography, this would be it³⁷ (Yunuen, 27/11/2020: Entrevista 3:13).

... the main story that is in my brain is the story of delivery workers that got killed on nine eleven. The people that were taking food to the twin towers and that died, but there's no record of them nobody knows how many of them were because the city didn't count. Why? Because they are all undocumented, [they] remain invisible [and] I don't want them to be invisible during the pandemic and I want to do³⁸ (Yunuen, 27/11/2020: Entrevista 3:13).

3. Interpretación resultante y hallazgos.

En este último inciso de la sección tres se presenta el entretrejo de los diferentes aspectos del análisis de los procesos subjetivación presentados en los puntos 2.1 y 2.2.

El ideal de completud de jóvenes inmigrantes indocumentados encuentra su punto nodal en modificar su estatus de ilegalidad a uno de legalidad y así obtener la ciudadanía con

³⁶ yo me quiero enfocar en esos trabajadores esenciales. ¿Cómo consideras alguien esencial?, pero lo sigues empujando o tirando debajo de nosotros, cuando simplemente estábamos tratando de sobrevivir a una pandemia global. Para mí, estos son los héroes de esta generación. Literalmente estamos sobreviviendo a una pandemia inedita; y no podemos no contar sus historias. Solo quiero asegurarme de que la gente no olvide que esta gente está aquí. Pienso en este momento que son históricos, que es difícil no visualizarme dentro de 5 años y miraremos hacia atrás y diremos que fue algo histórico. (Traducción de la autora).

³⁷ [para entender este punto] una referencia es mirar las fotos de la gran depresión, [en ese momento] la administración envió a fotógrafos a tomar fotos de las personas que emigraron al oeste desde el área central, y vemos que fue gente que sufrió, pero que también trabajó duro para sobrevivir. Quiero poner esa visión, porque merecen ser parte de la historia... Entonces, para mí la fotografía es lo que puedo dar (traducción de la autora).

³⁸ ... la historia principal que está en mi cerebro es la historia de los repartidores que fueron asesinados el 9/11. Las personas que llevaban comida a las torres gemelas y que murieron, pero no hay registro de ellos, nadie sabe cuántos eran porque la ciudad no los contó. ¿Por qué? Porque todos eran indocumentados, [ellos] permanecen invisibles [y] no quiero que sean invisibles durante la pandemia. (Traducción de la autora).

pleno reconocimiento de sus derechos y, de esta manera, configurarse como sujeto de derecho. Para ello, la lógica y la noción de cadena de equivalencia del APD es un recurso que nos permite entender cómo el movimiento *DREAMER* se opone a diversas nociones que los excluye del sistema a partir de dos momentos. Primero, como una juventud excluida del sistema educativo cuando no se les incluye para tener las mismas oportunidades que la juventud ciudadana estadounidense. Segundo, como delincuentes en la identificación de la población inmigrante ilegal que vive en las sombras, pues al cometer el delito de ingresar y vivir en el país sin papeles.

Cuando estos jóvenes quieren ingresar a la universidad, sacar una licencia de conducir o hacer algún trámite, necesitan contar con un número social y descubren que por su condición de ilegalidad les es imposible. La dislocación que se genera por esa imposibilidad, opera como un significante de la falta, la negación de los sentidos de su ser frente al ideal de plenitud-reconocimiento como ciudadano estadounidense. En este caso, la dislocación permite entender negatividad y a la vez detona la generación de una nueva superficie de inscripción, ya que fue lo que les hizo movilizarse, permitió la identificación de otros jóvenes y, más tarde, una resignificación de la juventud inmigrante indocumentada como una juventud *DREAMER*.

La noción de la paradoja consistente con el APD permite otro hallazgo al visibilizar que el sistema de inmigración de los Estados Unidos, si bien considera a los inmigrantes como un problema, también reconoce que el país está compuesto por inmigrantes de todo el planeta, los que, sin embargo, no olvidan los ideales y los valores que construyeron el país. Además, esta lógica de la paradoja desde el APD nos permite observar la discordancia de las leyes de migración en los Estados Unidos. Ya que, al mismo tiempo que se aprueban leyes estatales o acciones específicas en favor de la población inmigrante (la implementación de ciudades santuarios, el DREAM Act en California o Nueva York), también se aprueban e implementan leyes estatales que permiten acciones en contra de la población inmigrante (Ley de Arizona SB 1070, la ley Alabama HB 56, la ley HB87, entre otras).

Esto pone en tensión la forma en que se configuró la identidad *DREAMER*. Es importante resaltar que el nombre de este colectivo se puede considerar como una estrategia

comunicacional, pues se articuló con el acrónimo de la ley DREAM; de esta manera, se enfatizaba en las movilizaciones la importancia de seguir luchando por sus sueños, o que los sueños de todos importan, o que los sueños de esta juventud son el *American Dream*. De esta manera, se reforzó una visión antagónica a la que predominaba en un contexto antinmigrante que ha considerado históricamente a la población que entra al país sin papeles es un delincuente y se le excluye. Esta visión antagónica es una resignificación, una nueva idea de una juventud cuyas cualidades reconocidas por el gobierno estadounidense y equivalentes al espíritu estadounidense se articulaban en la noción de *DREAMER* cuyo significado, desde lo legal, es que la persona puede salir de las sombras y ser incluida en el sistema. Caso contrario es el de la juventud que no tiene esas cualidades, pues se convierte en un delincuente y es deportado.

En la concepción de la identidad de la población inmigrante en los Estados Unidos había dos polos de identidad antagónicos. El primero, las personas que se identifican por haber ingresado de manera legal y el segundo, las personas que se identifican por haber ingresado de manera ilegal.

Además, la noción de paradoja desde el APD nos permitió observar cómo esta estrategia de conformar una cadena de equivalencia entre a la juventud *DREAMER* y las nociones de patrimonio y valores estadounidenses da como resultado una frontera en la configuración identitaria. Por un lado, se encuentra el polo de identidad de la población inmigrante que es trabajadora, que tiene un espíritu estadounidense, que respeta las leyes y vive dentro de ellas, es decir, quien se identifica con la ideal estadounidense y lo comprueba. Por otro lado, está el polo de identidad de las personas inmigrantes que cometieron el delito de llegar a los Estados Unidos de manera ilegal, o quienes no se identifican con dicho precepto estadounidense.

Esta frontera en la identidad de los inmigrantes ilegales permitió articular al significado de mérito, en el que se basa el sistema de inclusión de la gente que se identifica con el espíritu estadounidense y de exclusión de la gente que no se identifica con él.

En el caso específico de Yunuen, se observa cómo la interpeló la noción de la identificación de mujer e inmigrante desde el sentido común o coloquial. Pero, también la interpeló el discurso oficial de los Estados Unidos sobre la identificación y articulación de una subjetividad *DREAMER* a la subjetividad estadounidense como una identidad cerrada y terminada (superficie mítica), y eso posibilitó un proceso identificatorio que se fue construyendo en diferentes momentos de su vida, en especial, en aquéllos donde vivió una dislocación y que para este trabajo se agruparon analíticamente en cuatro códigos: El resultado de esta integración fue delimitando una forma de subjetividad joven, mujer indocumentada y sujeto con derecho que no se identifica con ciertos discursos que legitiman la identidad *DREAMER*.

El primer Código, *This is how you have to live. Indocumentados sólo tienen que trabajar para pagar la renta*, concierne a la idea de ser mamá, aunque esto no significa que niegue a la mamá o que la mujer sea mamá, sino que esa identidad está suspendida en ella. Tampoco se identificó con ser empacadora como las demás mujeres inmigrantes.

El segundo código, *I'm a DREAMER? All undocumented people are DREAMERS*, interpeló a Yunuen con la noción de ser una joven *DREAMER* como si perteneciera a un grupo privilegiado, lo que la llevó a un momento de dislocación al cuestionarse si ella era una joven *DREAMER*, o más bien si toda la población indocumentada era *DREAMER* desde el significado del *American Dream* para las personas que migran a los Estados Unidos.

Del tercer código, *I'm going to be happy doing photojournalism. Mi primera participación en el movimiento* se desprende que ella se identifica con la noción de rebeldía, pero desde una resignificación en la que ella construye como tener el control y decidir sobre su vida. No niega el activismo, sino que ella decidió rearticularlo y realiza una movilización simbólica, en el plano de la significación: denuncia y convoca mediante la imagen, es decir, es una mujer joven migrante que moviliza con fotos y diferente de la militancia convencional. Aquí se hace visible la tensión que hay frente a la idea sedimentada de que el activismo es una expresión que se da sólo en la calle, que la lucha social sólo es en colectivo y entre otras formas de activismo, como la fotografía en el caso de Yunuen.

Esto nos lleva al cuarto código *My inspiration right now. Formar parte del movimiento en la pandemia de 2020*, cuando ella resignifica el activismo y se identifica con una dimensión artística a través del fotoperiodismo, por medio del que invita a pensar una nueva forma de activismo desde otros espacios y prácticas sociales.

En este sentido, estamos frente a un activismo artístico o *artivismo* (Mouffe, 2014) cuyo objetivo es

... alterar la imagen serena que intenta difundir el capitalismo corporativo, poniendo así de relieve su carácter represivo. [Pero] no significa que las prácticas artivistas puedan realizar por sí solas las transformaciones necesarias para el establecimiento de una nueva hegemonía, [sino] requiere la articulación de diferentes niveles de lucha, a fin de crear entre ellos una cadena de equivalencia (Mouffe, 2014, p. 105).

En este caso, a través de sus fotografías, ella busca dar a conocer historias, dar la voz a los sin voz y, de esta manera, movilizar emociones y sublevar la memoria. Su fotoperiodismo es una práctica artística crítica (Mouffe, 2014) que contribuye a la conformación que, desde diferentes espacios sociales, la hegemonía dominante puede ser cuestionada, y convertirse en un elemento de formación de nuevas subjetividades.

De tal manera en Yunuen se configuró una posición de sujeto con derechos, que también es una resignificación de la noción hegemónica jurídica de sujeto de derechos. Aquí puede verse una doble resignificación tanto del derecho como del sujeto. Es decir, de una concepción reificada de los derechos, ya que de una concepción de sujeto pasivo, se traslada a una concepción del derecho como algo vivo que se conquista, se ejerce por un sujeto social (individual y colectivo) activo que lo imagina y lo lleva a una praxis de construcción: como un sujeto que conoce, interioriza y exige los derechos humanos, es decir un sujeto *con* derechos.

Por lo anterior, independientemente de su estatus migratorio, la juventud puede decidir y configurarse como sujeto con derecho en sus entornos, donde se van articulando diversos elementos para ello, tales como la trayectoria escolar, que es el espacio donde se van identificando con la cultura estadounidense (*American Dream*, valores, el espíritu estadounidense, etc...), las organizaciones y movimientos estudiantiles para jóvenes migrantes como espacios de encuentro y de compartir historias e imaginar futuro. Estos

espacios van conformando procesos de inclusión y de participación en el sistema y en la actividad social de una ciudadanía sin reconocimiento como tal.

Entramado a modo de conclusiones

Este texto presentó un análisis compactado³⁹ de un proceso complejo de identificación de la juventud denominada *DREAMERS* como sujetos con derechos, en donde, a partir, de la exposición-abordaje del procedimiento, “método” desplegado y las herramientas o recursos de intelección (*bricolage*) (primera sección), tanto en los aspectos teóricos sobre el proceso de identificación desde el APD, como en las lógicas de intelección; permitió entender el proceso de identificación desde la propuesta hasta su resignificación y exponer los resultados obtenidos mediante el análisis del referente empírico. La contrastación de lo expresado en las diversas entrevistas a Yunuen⁴⁰ (indocumentada *DREAMER*) con lo que se enuncia en: a) los *speech* del expresidente Barack Obama, y b) la diseminación del mito fundacional de los Estados Unidos -que condensa la noción del *American Dream* y del *America First*, (segunda sección) habilitó la interpretación y las respuestas a las preguntas sobre la subjetividad *DREAMER*. Finalmente se discuten los hallazgos (en el tercer y último apartado).

De manera general, podemos concluir que el sistema de inmigración de los Estados Unidos, desde la lógica de la aporía recuperada consistente con el APD hace visible el carácter irresoluble de un problema, donde se despliegan numerosas y diversas alternativas posibles que refuerzan y visibilizan su complejidad; esto opera como una forma particular de problematización (Buenfil, 2015). Específicamente, lo insoluble en el sistema de inmigración se observa en la complejidad que ha tenido el gobierno de los Estados Unidos (2001-2019 periodo que abarca este estudio) para dar solución a esta problemática.

La articulación de los referentes empíricos permite enfatizar el carácter conflictual y la imposibilidad del cierre de una identidad y, de esta manera, concluir en la pertinencia y fertilidad teórica de emplazarse en la observación de las posiciones de sujeto y los polos

³⁹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que se reporta en el informe postdoctoral.

⁴⁰ La mujer joven, inmigrante e indocumentada de origen mexicano en relación.

identitarios y, dentro de éstos, una multiplicidad de subjetividades que se van condensando a partir de los diferentes espacios simbólicos. Aquí se analizaron los diversos elementos que se encuentran en el significante joven mujer, indocumentada, *DREAMER -DACA* que se articulan y que, de alguna manera, posibilitan la constitución de una “identidad *DREAMER*”. El DREAM Act propone una “forma de ser ciudadana estadounidense”, pero también las movilizaciones realizadas por la juventud migrante en los Estados Unidos en defensa del DREAM Act proponen formas de “ser activa” y éstas circulan en el flujo significativo en el que Yunuen se encuentra y la afectan de diferente manera en su subjetivación como joven mujer inmigrante en los Estados Unidos.

De esta manera, en Yunuen se hace visible la tensión que hay en la configuración entre el sujeto que está *condenado a vivir en las sombras*, y el sujeto que se resiste y se construye como un sujeto con decisión y que participa en la sociedad. No obstante, la articulación de esas cargas significativas tiene como condición de posibilidad el establecimiento de cadenas de equivalencia; es decir, la carga significativa será productiva en función de las interpelaciones que provoque en los sujetos, en tanto procesos de identificación/desidentificación, de tal suerte que, el modo del ser situado joven mujer, indocumentada se configura como realidad discursiva. Entonces, el problema del sujeto es inagotable.

Así, es posible afirmar la imposibilidad de una forma única, determinista y universal de entender al sujeto *mujer inmigrante indocumentada DREAMER*. Por el contrario, se observa una gran diseminación, así como la contextualidad de las diversas acepciones, es decir, las expresiones de sentido la noción de ser *mujer inmigrante indocumentada, DREAMER* están en función de su *locus de enunciación*; es decir, del contexto en el que éstas se producen y su significado interviene en la configuración discursiva de la identidad de este sujeto.

Es por ello, que es importante el estudio de los procesos de formación de las personas desde diferentes contextos, que en este caso el movimiento *DREAMer* fue un espacio de

formación singular, irrepetible, en donde, cada sujeto en función de su anclaje en dicha experiencias se configuró y/o se reconfiguró como sujeto con derechos.

Referencias

- Bonaparte, Y. (2020). Entrevista 1 para conocer la trayectoria de llegada a los Estados Unidos y los primeros años viviendo en ese país. Entrevistada por Luz María Montelongo Díaz Barriga. Plataforma Zoom [Grabación en posesión de la autora]
- Bonaparte, Y. (2020). Entrevista 2 para conocer la decisión de estudiar en una universidad y los obstáculos que encontró por ser inmigrante. Entrevistada por Luz María Montelongo Díaz Barriga. Plataforma Zoom [Grabación en posesión de la autora]
- Bonaparte, Y. (2020). Entrevista 3 para conocer su participación, los años de lucha en el movimiento *DREAMer* y como beneficiaria de DACA. Entrevistada por Luz María Montelongo Díaz Barriga. Plataforma Zoom [Grabación en posesión de la autora]
- Buenfil, Burgos, R. (2020). Aprendizajes virtuales más allá de los programas y las asignaturas. *Perfiles Educativos*, vol. XLII, núm. 170, IISUE-UNAM
- Buenfil Burgos, R. (2015). Lógicas de intelección en la producción de conocimientos. Una investigación sobre migrantes. En: O. Cruz Pineda (coord.), *Investigación y teoría. Tensiones y juegos*. (pp. 161-174). Madrid: Sequitur
- Buenfil, Burgos, R. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saarbrücken, Alemania: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG
- Buenfil, Burgos R. (1992). *Apuntes para el Seminario Análisis Políticos del Discurso*. Buenos Aires.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós
- Canal de profesores del DIE-CINVESTAV. (2017, 2 de noviembre). *El inicio en la investigación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AyWO41-6934>
- Churchwell. S. (2018). *Behold, America: The Entangled History of America First and the American Dream*. Bloomsbury

- De Población, C. N. (s. f.). *Mexicanos en Estados Unidos - datos, gráficos y mapas (Cifras 2017)*. . . . gov.mx. <https://www.gob.mx/conapo/articulos/mexicanos-en-estados-unidos-datos-graficos-y-mapas-cifras-2017-y-2018?idiom=es>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En: N. Denzin y Y. Lincoln (ed.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 1-28). Thousand Oaks: Sage
- Derrida, J. (1966). La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines. [online]. *Conférence prononcée au Colloque international de l'Université Johns Hopkins (Baltimore) sur Les langages critiques et les sciences de l'homme*. Disponible en: Derrida en castellano - La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines (redaprenderycambiar.com.ar)
- Diccionario de la Real Academia Española. [online] Disponible en: <https://dle.rae.es/rebelde>
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En R. Buenfil Burgos (coord.), *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio*. (pp. 227-254). México: Plaza y Valdez /SADE
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* 1ª. Edición. Edición en español (1951) *Ser y Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lacan, J. (1990). *Escritos I*, Ciudad de México: Siglo XXI
- Laclau, E. (2011). *Posición de sujeto, dislocación y falta*. Transcripción Dolores Avalos. Disponible en: <https://marifilos.files.wordpress.com/2012/05/laclau.pdf>
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy: Toward Radical Democracy*. London: Verso. Edición en español citada: 2004. *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La Pensee Sauvage*. Edición en español citada 1966. *El Pensamiento Salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica

- Matelo, G. (2006). *El sueño americano (Apunte para la cátedra de Literatura Norteamericana)*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Mayor, C.(1998). *La evaluación como estrategia de mejora*. Sevilla: Kronos.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Montelongo, L.M. (2019). Exigibilidad del derecho a la educación: la praxis colectiva juvenil del movimiento estudiantil chileno de 2011. (Tesis de doctorado). México, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
- Moriña, A. (2021). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: NARCEA.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Musito, G. y Buelga, S. (2009). *Psicología Social Comunitaria*. México. D.F: Trillas Editorial
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200007&lng=es&tlng=es
- Nicholls, W. (2013). *The DREAMers: How the Undocumented Youth Movement Transformed the Immigrant Rights Debate*. California. Stanford University Press
- Obama, B. (2010a, 27 de enero). *Discurso sobre el Estado de la Unión*. [online], Disponible en: https://constitucionweb.blogspot.com/2012/01/discurso-de-barack-obama-sobre-el_27.html
- Obama, B. (2010b, 2 de julio). *Discurso del presidente de Estados Unidos, Barack Obama*, en la Facultad de Servicio Internacional de American University, Washington, D.C. sobre la Reforma Integral de la Inmigración. Disponible en: El discurso completo de Obama sobre inmigración | Noticias Univision Inmigración | Univision
- Obama, B. (2011, 7 de enero). *Discurso sobre el Estado de la Unión*. [online], Disponible en: https://constitucionweb.blogspot.com/2012/01/discurso-de-barack-obama-sobre-el_27.html

- Obama, B. (2012, 24 de enero). *Discurso sobre el Estado de la Unión*. [online], Disponible en: <https://www.voltairenet.org/article172492.html>
- Obama, B. (2013, 21 de enero). *Discurso sobre el Estado de la Unión*. [online], Disponible en: <https://www.excelsiorcalifornia.com/2013/01/21/el-discurso-completo-del-presidente-barack-obama-2013/>
- Treviño, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa políticas en el campo de la educación. En E. Treviño y J. Carbajal (coords.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa*. (pp53-66). México D.F: Programa de Análisis Político de Discurso. Balam
- Treviño, E., y Mendoza. (2018). Reforma educativa y resistencia en México: emergencia y disolución de identificaciones políticas en el ámbito magisterial. *identidades*, 15 (8), 72-86. Disponible en: <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2018/11/07-identidades-1582018.pdf>
- Truslow, J., 1931. *The Epic of America*. Boston. Little Brown and Company

Acerca de la autora

Luz María Montelongo Díaz Barriga, doctora Interinstitucional en Educación por la Universidad Iberoamericana CM. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores 2023-2026. Sus líneas de investigación son: (1) Educación superior y ciencia, tecnología e

innovación (COMIE), en esta línea sus investigaciones se han centrado en el giro epistémico científico y la coproducción investigativa; y (2) Filosofía, teoría y campo de la educación (COMIE), en esta línea sus investigaciones se han centrado en el estudio de espacios de formación de las personas como sujetos de y con derechos y el derecho a la educación. Sus proyectos de investigación actuales son: 1) Derechos humanos y sujetos con derechos: historicidades y subjetividades en México y América Latina (1945-2025). Análisis en clave político-discursiva. 2) La coproducción para un giro epistémico en el sistema científico. Forma parte Grupo de Trabajo “Praxis emancipatorias, bienes comunes y metodologías descoloniales alterglobales”, y es miembro permanente del Programa Análisis de Discurso (PAPDI).

Educación y pobreza: factores de cambio social

Education and poverty: catalysts for significant social change

Nemesio Castillo Viveros¹ <https://orcid.org/0000-0001-9254-0183>

Erika Patricia Rojas González² <https://orcid.org/0000-0002-5290-0110>



Resumen: Este artículo de investigación explora los factores relacionados con el cambio social por la educación en jóvenes en contextos de pobreza y marginación en Veracruz. Para tal efecto, recupera datos del levantamiento de información de un proyecto sobre jóvenes mediante un enfoque cualitativo realizado en ciudades medias de ese estado, en el cual se estudiaba la participación política de los jóvenes, pero el tema educativo, era muy importante para comprender las trayectorias juveniles. El levantamiento del proyecto del cual recuperamos datos para este trabajo consistió en 20 grupos focales, 46 entrevistas a jóvenes y 14 a docentes en Xalapa, Coatzacoalcos, Veracruz y Poza Rica ciudades del Estado de Veracruz. Los datos indican que, al menos, existen cinco factores que constriñen los proyectos educativos juveniles: ingreso familiar, aspiraciones, contexto social, redes sociales y apoyo docente.

Palabras clave: Ayuda económica, voluntad de realización y condiciones culturales.

Abstract: This research article explores the factors related to social change through education among youth in contexts of poverty and marginalization in Veracruz. To this end, it retrieves data from a qualitative approach project on youth conducted in mid-sized cities of that state, which studied the political participation of young people. However, the educational aspect was very important for understanding their life trajectories. The data collection for this project, from which we gather information for this work, consisted of 20 focus groups, 46 interviews with young people, and 14 with teachers in Xalapa, Coatzacoalcos, Veracruz, and Poza Rica, cities in the State of Veracruz. The data indicates that there are at least five factors that constrain the educational projects of young people: family income, aspirations, social context, social networks, and teacher support.

Key words: Financial aid, willingness to achieve and cultural conditions.

Recepción: 26/01/2023

Aceptación: 19/08/2023

Forma de citar: Castillo, N., y Rojas, E. (2023). Educación y pobreza: factores de cambio social. *Voces de la educación, número especial*, 108-.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: nemesio.castillo@uacj.mx

²Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, correo: cvnemesio@gmail.com

Educación y pobreza: factores de cambio social

Introducción

Este trabajo de investigación explora los factores protectores que permiten la continuidad de proyectos educativos juveniles de largo alcance. Los datos del trabajo de campo recuperados se construyeron con jóvenes de primaria, secundaria y preparatoria.

El análisis de los datos indica que los factores sociales que influyen en el desarrollo de la trayectoria escolar son principalmente: ingreso familiar, aspiraciones, contexto social, redes sociales y apoyo docente. Los jóvenes participantes en nuestra investigación son de cuatro ciudades de Veracruz: Poza Rica, Xalapa, Puerto de Veracruz y Coatzacoalcos, las cuales se caracterizan por altos índices de violencia.

Puede afirmarse que estos factores hacen sostenibles las trayectorias escolares de jóvenes en proceso de formación básica y universitaria. Lo que encontramos en el análisis de los datos de campo es que para el avance y continuidad de la trayectoria escolar de estudiantes requiere de: ingreso familiar, aspiraciones, contexto social, red social y apoyo docente, porque cuando éstos están articulados coherentemente, consolidan proyectos educativos sostenidos, de largo alcance.

En este trabajo, los ingresos familiares son considerados como capital económico que reciben todos los miembros de la familia en un período determinado para cubrir necesidades básicas y de autorrealización.

Las aspiraciones reflejan los objetivos o metas que los jóvenes establecen, los cuales están moldeados por su entorno social y comunitario. Estas varían de acuerdo con las necesidades y deseos individuales de cada agente, y están influenciadas por múltiples factores como el contexto en el que se desenvuelven, el núcleo familiar, la cultura a la que pertenecen, el nivel educativo alcanzado y la situación económica en la que se hallan.

El contexto social abarca una amplia gama de influencias que incluyen factores culturales, políticos, económicos, históricos y geográficos. Estos elementos ejercen una influencia de gran magnitud en el proyecto de vida de los jóvenes, moldeando sus discursos

y prácticas, así como influyendo en la formación de sus valores y en la internalización de creencias que conforman su habitus.

Para nosotros, la red social como capital social hace referencia a vínculos de amistad basados en la confianza, los cuales se construyen, a lo largo del tiempo, con base en la interacción y experiencias. La red o vínculos sociales fortalece la autoestima, la motivación, el bienestar de las personas, ya que proporciona apoyo emocional, apoyo comunitario, compañía, diversión y experiencias compartidas.

Indudablemente, el apoyo por parte de los docentes juega un papel fundamental en el incremento del éxito académico de los estudiantes, ya que posibilita la supervisión y desarrollo de los proyectos educativos. Investigaciones previas en contextos similares han demostrado que los docentes que ofrecen un seguimiento personalizado marcan una notoria diferencia en el desempeño y la motivación de sus estudiantes.

A continuación, procederemos a describir detalladamente cada uno de los factores mencionados antes de iniciar el análisis cualitativo de los datos.

Ingreso familiar

De acuerdo con Bourdieu (2000), existen cuatro tipos de capitales que permiten la reproducción social, el capital económico, cultural, social y simbólico. En especial, el primero toma forma “directa e indirectamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad (ingreso, patrimonio, bienes materiales)” (Bourdieu, 2000, p. 135). El capital económico posibilita el intercambio de mercancías para la satisfacción de necesidades humanas. Este capital, presentado como ingresos económicos, es un indicador que ayuda a diferenciar riqueza o pobreza de individuos, en un contexto social específico. En especial, en economía se utiliza para determinar de manera precisa líneas de pobreza.

El indicador de ingreso familiar, aunque limitado para medir niveles de pobreza, es el más utilizado para conocer las líneas de pobreza por las instituciones nacionales e internacionales, responsables de la implementación de las políticas sociales (SEDESOL, 2002:5; Banco Mundial, 2001, p.7). El método, desarrollado con modelos econométricos,

considera el nivel de ingreso familiar y por persona como la variable principal que determina el grado de pobreza en una sociedad (Foster et al., 1984).

En las ciudades donde se hizo la investigación, los jóvenes, que se movilizan por estudios del campo a la ciudad, confrontan problemas para satisfacer necesidades básicas; lo que puede explicarse, quizá porque las familias dan prioridad a la alimentación, dejando de lado la continuidad del proyecto escolar. Así, en palabras de Rucoba-García & Niño-Velázquez: “los jóvenes en edad de estudiar y quienes han abandonado las actividades agropecuarias, debido al poco margen de utilidad, se emplea en trabajos eventuales mal pagados, sin contrato y sin prestaciones, y cuyo ingreso debe ser destinado para satisfacer las necesidades apremiantes de los miembros de la familia” (Rucoba-García y Niño-Velázquez, 2010, p.806).

De acuerdo con Aguilar (2000, p.175) “la educación y la posesión de riqueza heredada son factores que inciden en la distribución del ingreso entre la población. Esto explicaría por qué a muchas familias les cuesta tanto salir de la pobreza”. Entonces, nos encontramos en un círculo de desigualdad social, donde las familias no pueden invertir en educación, para salir de la pobreza, porque no hay recursos suficientes que permita enviar a sus hijos a la escuela.

Es conocido que dentro de las familias de bajos ingresos se utilizan estrategias sociales para reducir problemas relacionados con la pobreza. Algunos autores dicen que para “poder satisfacer ciertas necesidades, a pesar de bajos ingresos, se integran núcleos de familias extensas, las cuales se encuentran conformadas por los abuelos, padres, hijos, que, en el caso de estar casados, sus esposas e hijos también habitan en la vivienda” (Rucoba-García & Niño-Velázquez, 2010b, p.807).

Esto es particularmente cierto en contextos donde las políticas económicas, enmarcadas en el modelo neoliberal, aumentaron el empobrecimiento de la población. El aumento de la migración del campo a las ciudades y la flexibilización laboral, son dos fenómenos que acontecieron con la implementación de las políticas neoliberales, las cuales provocaron una reducción importante de la calidad de vida y reducción del poder adquisitivo.

Las políticas neoliberales, decían que abrir el mercado al capital extranjero, promovería el desarrollo nacional; sin embargo, en la práctica, el modelo no dio los resultados esperados: “El modelo económico, como han mencionado muchos estudiosos, promueve la desigualdad, la distribución inequitativa de la riqueza y la consecuente disminución en el nivel de vida de la mayoría de la gente” (Rucoba-García & Niño-Velázquez, 2010b, p.807).

Aspiraciones

Existen dimensiones sociales que hacen que las familias motiven a sus integrantes a lograr objetivos a corto, mediano y largo plazo. Las familias tienen una historia social, cultural y política, que hace que sus integrantes se sientan coaccionados a reproducirla. De acuerdo con Schütz (1974), entender el comportamiento de los sujetos como actores sociales, implica considerar los motivos que orientan sus conductas desde una perspectiva en la que el orden social toma una forma específica, según sea el contexto que percibe el agente, a partir de un momento histórico, del grupo social al que pertenece, y del lugar que ocupa en la familia y en otros espacios sociales en los que se desenvuelve; esto es, aquellos elementos que configuran su biografía.

En esa lógica, Epstein y Sander sostienen que el ingreso familiar es un factor determinante para que los niños, adolescentes y jóvenes, construyan un proyecto de vida, basado en sus trayectorias educativas, debido a que el apoyo económico motiva a sus integrantes. La presencia de la familia en la educación de los hijos contribuye de manera importante en el desarrollo de los estudiantes. Se sabe que cuando los maestros involucran a la familia en la toma de decisiones escolares “resulta más importante que las variables de antecedentes familiares como la raza, etnicidad, clase social, estado civil o educación o estado laboral de la madre y padre, además, la participación de la familia resulta tan importantes” (Epstein & Sander, 2000, p.24).

En el ámbito del acompañamiento familiar están las aspiraciones sociales. Hay dos formas muy particulares de pensar en el futuro, la primera está asociada al imaginario, mientras que la segunda, hace referencia al sentido práctico, lo que se puede diferenciar entre el imaginar y el hacer para lograr. La segunda forma tiene que ver con aspiraciones. “Es importante resaltar que cuando se piensa en el futuro, pueden observarse al menos dos

elementos: no es lo mismo que una persona imagine lo que estará haciendo y el tipo de vida que tendrá en, por ejemplo 10; a que imagine lo que le gustaría estar haciendo y el tipo de vida que le gustaría tener en 10 años (lo que se entendiendo como aspiraciones” (Beirute, 2015, p.24) .

Para que las aspiraciones familiares se consoliden, es importante la articulación entre la escuela, la familia y la comunidad. De acuerdo con Epstein & Sander (2000) los estudiantes son los principales protagonistas de su propia educación. Las familias, las escuelas y las comunidades tienen un interés y una responsabilidad compartida en garantizar el éxito y el bienestar de los niños. La comunicación entre educadores, padres y estudiantes se lleva a cabo, con el objetivo de ayudar a estudiantes a triunfar en su educación y en la vida. A pesar de que todos están preocupados por la estabilidad, la seguridad, el éxito escolar y el desarrollo personal de los estudiantes, estos últimos suelen estar frecuentemente excluidos de las conversaciones entre la familia y la escuela. En ocasiones, los estudiantes son informados posteriormente por los maestros, administradores o padres sobre las decisiones que los afectan, lo que puede llevarles a sentir que son objeto de acciones más que agentes de su propia educación.

La familia, la escuela y la comunidad son tres campos fundamentales para el desarrollo social del educando, porque cada uno de ellos, aporta elementos estructurales para el destino de los y las estudiantes. De acuerdo con Epstein y Sander (2000): “las oportunidades de toma de decisiones apropiadas para la edad en la escuela y en el hogar aumentaban la independencia de los estudiantes y otros resultados escolares positivos.” (Epstein & Sander, 2000, p.298).

Estos autores afirman que la relación entre el hogar, la escuela y la comunidad permite acercarnos a una organización y mejora de las escuelas, entender la influencia de las familias y las comunidades en niños, y el progreso académico y de desarrollo o los problemas de los estudiantes.

Las investigaciones empíricas en éste triángulo han permitido acercarse a importantes conclusiones. Estas indican cuatro tendencias: primero, los programas sólidos se consolidan con la participación de la familia, comunidad y expertos en educación; segundo, a mayor participación de las familias en las escuelas mayor mejores programas y participación;

tercero, el cuerpo de docentes toma actitudes positivas cuando la familia se involucra; finalmente, los estudiantes les va mejor en la escuela si sus familias y comunidades se involucran de manera particular y productiva (Epstein & Sander, 2000: 298).

En la literatura sobre el tema, se hace referencia a la aspiración social como una acción social enmarcada en el deseo de mejora. De acuerdo con Ross y Mirowsky (2006) las aspiraciones hacen referencia a la creación de un nivel de vida mejor, obtención de un trabajo mejor remunerado, una educación superior o mayor reconocimiento social. Éstas pueden ser influenciadas por factores como el entorno social, la educación, la cultura, la familia, la situación económica y política del país (Ross y Mirowsky, 2006).

Las aspiraciones sociales son un elemento constitutivo que puede tener origen en lo individual o lo colectivo, o en ambos. Particularmente, consideramos que “las aspiraciones y expectativas sobre el futuro son de cierta forma un tipo de capacidades” (Beirute, 2015, p.25). Según Bourdieu, las estructuras sociales “dan condiciones objetivas a las relaciones entre los individuos, a su vez, éstas permiten configurar nuevas conexiones entre el campo y habitus del agente” (Bourdieu, 1991, p.92).

Pierre Bourdieu (1990), propuso la teoría de los campos sociales, los cuales estarían relacionados con habitus, capitales e illusio. En estas categorías de análisis se comprende las aspiraciones sociales. Hay una estrecha relación entre aspiraciones y habitus. Bourdieu define un campo como:

“aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego, en otros campos o a sus intereses (...) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (...). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (Bourdieu, 1990, p.136).

En palabras de Beirute (2015), partir del habitus ayuda a comprender las aspiraciones, ya que éstas pueden estudiarse partiendo del hecho de que las estructuras sociales las determinan, lo que significa que, “las aspiraciones y expectativas del futuro de los jóvenes están marcadas por habitus” (Beirute, 2015, p.25).

De acuerdo con Sen (2000), las aspiraciones están relacionadas con las capacidades porque implican “un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas

combinaciones de funciones vida” (Sen, 2000, p.9). En términos concretos, se entiende a las aspiraciones como opciones, funciones y realizaciones que las personas logran ser o hacer, las cuales están determinadas por capacidades. Éstas, estarán influenciadas por su contexto, las estructuras sociales y las dinámicas de inclusión y exclusión social (Beirute, 2015).

Contexto social

Las condiciones sociales objetivas y subjetivas deben ser consideradas para valorar la continuidad de los y las estudiantes en el proceso formativo. La diferencia de contenidos, intereses y motivaciones entre la escuela y la familia, suele ser un factor determinante de la continuidad de los estudios de jóvenes. El contexto social donde se ubican la escuela y la familia, es importante para la objetivación de las dimensiones y la comprensión de la continuidad y seguimiento de estudiantes.

De acuerdo con el PNUD: “la localización geográfica del hogar afecta las oportunidades, a raíz de los efectos que la interacción social ejerce en los comportamientos y los resultados individuales” (PNUD, 2010, p.143). En el mismo sentido, Bourdieu, (2000) piensa que esto se explica porque los habitus “existen en el mundo social, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, estructuras objetivas, independientemente de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 2000, p.17). Es importante destacar que los habitus se construyen, no sólo a través de “las condiciones objetivas, sino también a partir de las intersubjetivas” (Beirute, 2015, p.28).

Epstein & Sander (2000) consideran que en el contexto norteamericano, es necesario comprender la relación entre la familia, escuela y comunidad, porque permite mejorar la organización, las escuelas, la influencia de las familias y las comunidades en niñas y niños y el progreso o los problemas académicos y de desarrollo de los estudiantes (Epstein & Sander, 2000, p.333).

Redes sociales

Los vínculos de contexto social, familia, escuela y comunidad, generan las condiciones para la constitución del habitus, en otras palabras, construyen y reconstruyen las prácticas sociales de los agentes. De acuerdo con Peña (2007):

“El tema de la ayuda entre iguales generalmente parte de la asunción de que el grupo de iguales ejerce una gran influencia sobre el joven a lo largo de la adolescencia. La naturaleza de las relaciones entre pares, con la horizontalidad que las caracteriza, suele favorecer la proximidad emocional y la comunicación más informal entre ellos. De esta manera, los compañeros se convierten a la vez, en amigos, consejeros, confidentes, ayudantes” (Peña, 2007, p.185).

Desde luego, el sistema de ayuda está vinculado directamente con los dispositivos sociales, culturales y políticos, en donde sus expresiones pasan por criterios éticos y morales construidos en el contexto de las comunidades. De acuerdo con Cowie y Fernández, es “difícil precisar qué se entiende por ayuda entre iguales, con rigor, dado que se puede abarcar tanto situaciones informales de asociación espontánea entre alumnos, como propuestas cooperativas pedagógicas o de actividad concretas, hasta sofisticar su intervención y abarcar sistemas altamente estructurados” (Cowie & Fernández, 2006, p.293).

Es conocido que los vínculos y relaciones de amistad entre jóvenes son elementos de la socialización. De tal manera que, “los compañeros se convierten a la vez, en amigos, consejeros, confidentes, ayudantes de un modo más natural y, posibles compañeros se convierten a la vez, en amigos, consejeros, confidentes, ayudantes de un modo más natural y, posiblemente, más eficaz que el propio adulto” (Peña, 2007, p.185). Dado que las nuevas tecnologías de información y comunicación se han multiplicado, los espacios de socialización se han sofisticado y especializado. Es así que, las redes sociales digitales se han convertido en espacios de interacción intensivos, algunos con alto grado de especialización (Mendia, 2006, p.194). Mendia, (2006) argumenta que con la web 2.0, las dinámicas sociales, han favorecido la creación de comunidades de aprendizaje y socialización de la vida cotidiana. Dentro de los aspectos positivos que tienen las redes sociales virtuales encontramos que “los usuarios comparten sus conocimientos sobre una determinada materia o disciplina, muestran sus trabajos y ponen su experiencia a disposición de los demás ayudándoles en tareas específicas y a través de atención personalizada” (Mendia, 2006, p.18).

Apoyo docente

En lo que refiere al apoyo docente, lo conceptuamos como un mecanismo que puede ayudar al éxito escolar y la construcción de proyectos educativos de largo alcance, y puede definirse como “un proceso interactivo en el que la persona percibe o experimenta que es querida, valorada y se siente partícipe en una red social de interacciones mutuas” (Gutiérrez et al.,

2021, p.22). Este autor, argumenta que la familia, el profesorado y los amigos/compañeros son las principales fuentes de apoyo de jóvenes, pueden generar apego a la escuela y ayudan en la articulación de un proyecto educativo sólido.

La evidencia científica, se encuentra que el apoyo de padres está relacionado con los indicadores de adaptación estudiantil, mientras que el apoyo de profesores está ha asociado con un funcionamiento emocional más adaptativo, niveles más altos de rendimiento académico y con el apoyo de compañeros de clase asociado a la adaptación escolar (Gutiérrez et al., 2021, p.22). En algunos estudios esta adaptación es definida como un ajuste a las demandas del sistema escolar, así como “el grado en que los adolescentes se sienten cómodos, comprometidos y aceptados por el entorno educativo. Un buen ajuste supone una participación activa en las actividades escolares, el cumplimiento de las reglas, y el establecimiento de relaciones prosociales con todos los miembros del contexto escolar” (Ki, 2020, p.1130).

Métodos y técnicas de investigación

Ahora bien, este trabajo se adscribe al paradigma interpretativo, porque está interesado en la comprensión del punto de vista de los agentes escolares acerca de los factores que posibilitan el cambio social en jóvenes en contextos de exclusión social. El objetivo de este trabajo es contribuir al reconocimiento de cinco elementos que los jóvenes piensan que posibilitan la movilidad social: ingreso familiar, aspiraciones, contexto social, redes sociales y apoyo docente.

En estas circunstancias, utilizamos una estrategia cualitativa para aproximarnos, empáticamente, a la subjetividad de las/los actores, focalizando la observación en los motivos, intenciones, proyectos, valores, creencias, representaciones, hábitos, actitudes y opiniones de las/los actores, expresados en lenguaje común y acciones cotidianas, es decir, en interacción constante con el medio adonde las/los sujetos hacen su vida, su experiencia. Esta estrategia posibilita la comprensión de la complejidad de los fenómenos, hechos y procesos, particulares y específicos, de grupos más o menos delimitados y susceptibles de ser aprehendidos (Padlog, 2009).

Por otro parte, tal como registramos al principio de este trabajo, el levantamiento de la información de campo se hizo a través de grupos focales, porque permiten registrar la forma en que las/los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Para Aigner (2002), una cuestión importante de los grupos focales es que, como todo acto comunicativo, tienen siempre un contexto cultural y social, de modo que, en el análisis de la información recabada, se establece como prioridad la comprensión de esos contextos comunicativos y de sus diferentes modalidades.

Además, de los grupos focales, recurrimos a la entrevista, pues “proporciona un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar” (Sierra, 1998, p. 277). En sentido teórico, la entrevista es un intercambio verbal, que, durante la investigación, reúne información de carácter privado y cordial, donde una persona cuenta su historia, la versión subjetiva de los hechos, y responde a preguntas según la parte que le tocó vivir de un problema y/o fenómeno específico.

Para el análisis de los datos se utilizó el enfoque de la Grounded Theory, de Glasser y Strauss, definida como un método inductivo para el desarrollo de modelos teóricos, cuyos procedimientos han sido señalados de modo tal que, permiten formular un conjunto de conceptos bien integrados, capaces de proveer una explicación teórica detallada y precisa de los fenómenos que se están estudiando (Glasser y Corbin, 1994). Recordemos que los datos proceden de una investigación de campo en el cual se desarrollaron 20 grupos focales, 46 entrevistas a jóvenes y 14 entrevistas a docentes en las ciudades de Xalapa, Veracruz, Coatzacoalcos y Poza Rica del Estado de Veracruz.

Para el análisis de la información se trabajó en función del procedimiento de la teoría fundamentada, donde se realizó la codificación de la información de acuerdo con los objetivos generales. La creación de códigos y categorías de análisis se realizaron con la ayuda de Atlas.ti versión 8.0.

Resultados y discusión

Ingreso familiar

Existen elementos estructurales que limitan los proyectos de vida de las juventudes, uno de ellos tiene que ver con los ingresos económicos. La familia, la escuela, la comunidad y el contexto social son espacios estructurantes, pero también son espacios para transformar las estructuras sociales.

El contexto en el cual se ubican las escuelas, hospitales, servicios públicos, bibliotecas, parques, áreas culturales son necesarios para el desarrollo de las juventudes, pero también puede implicar obstáculos. Los ingresos son fundamentales para la consolidación de los procesos educativo y una buena calidad de vida. Nosotros escuchamos muy seguido que el principal problema es de los ingresos de acuerdo con el personal directivo de las escuelas: “pues lo principal es lo económico, porque pues la mayoría de las personas tienen que salir, de echo tenemos muchas bajas, hay ciclos escolares que hay muchas bajas por lo mismo de que tienen que salir. Salen para buscar empleo fuera y pues si hay mucha necesidad” (Entrevista a María Elena, directora primaria, 2020).

La falta de empleo e ingresos son factores que permiten a las familias sustentar la educación de sus hijos; sin embargo, los empleo limitados y bajos salarios determinan que muchas familias tengan que emigrar por temporada o permanente a otras ciudades del país o al extranjero. En el estudio realizado por Marcela Román establece que los ingresos familiares comprendidos como capital económico son determinantes en la continuidad escolar porque, “cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a segmentos más ricos de la población, concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo” (Román, 2013, p.35)

De acuerdo con Torres y Gaytán, quienes realizaron un estudio similar, encuentran que, el ingreso familiar, tiene un efecto positivo de 1 punto porcentual, es decir; un incremento de mil pesos al mes en el ingreso familiar per cápita, aumenta la probabilidad del joven de continuar asistiendo a la escuela un año después, en 1 punto porcentual. Este autor documentó que “la probabilidad de que un joven de 14 a 18 años continúe estudiando dado que se encuentra en el percentil 10 (874.85 dólares) de ingreso es de 92%; mientras que, la probabilidad de continuar estudiando para un joven del percentil 20 aumenta a 97%, para los jóvenes del percentil 30 es casi 99% y para el resto, es muy cercana al 100%” (Torres &

Gaytán, 2020, p.100). Lo cual deja de manifiesto que los ingresos familiares son un factor fundamental para la continuidad escolar, al menos en México.

Aspiraciones

Las aspiraciones son la motivación para alcanzar objetivos y mejorar sus vidas, aunque se puede incidir en la frustración y desigualdad “cuando las oportunidades para alcanzar estas metas son limitadas o inaccesibles para ciertos grupos de la sociedad. Por lo tanto, es importante que existan políticas públicas y programas que fomenten la igualdad de oportunidades y reduzcan las barreras para el logro de las aspiraciones sociales” (Ross y Mirowsky, 2006, p.103). En la información encontrada en campo se visualiza que hay deficiencia por parte de los padres en la formación de sus hijos, sin embargo, esto lo expresa un docente,

“Pues acostado un poquito de trabajo en cuanto a la educación que ellos están recibiendo porque les falta el apoyo de sus padres para realizar algunas actividades que se les torna complicada... es una... El factor primordial que debemos de algunos padres es que no tiene la educación básica terminada porque son carreras trucas y esto viene a repercutir en la escuela a la hora de que nosotros le decimos algo a los niños y pues dentro de lo que es la escuela no se entendieron, pero cuando fuera de, van a hacer el proceso de retroalimentación les cuesta más trabajo por no recibir el apoyo de sus padres” (Entrevista a Alejandro, maestro de primaria, 2021).

El discurso docente se observan aspiraciones limitadas, los estudiantes: “O que es muy limitante. Su proyecto de vida es terminar secundaria y ya casarme, hasta ahí, tener hijos y ya” (Entrevista a Jorge, maestro de primaria, 2021).

En general, las familias miran la formación universitaria como un proceso aspiracional

“Porque bueno cómo te explicaba, mis papás sólo tienen secundaria, entonces se puede decir que nosotros tenemos una clase media baja económicamente, pues a mí no me gustaría que si llego a tener hijos en un futuro que vivan lo mismo que yo estoy viviendo, entonces por eso estoy estudiando para tener un buen empleo y ganar bien” (Entrevista Pedro, maestro de primaria, 2019).

Se considera que se vive un sufrimiento por los padres, éstos jóvenes se miran en futuro con un título universitario que les permitirá tener mejores ingresos y que cambiarán la

condición de vida a sus hijos. De acuerdo con Bostal (2022), los proyectos educativos o aspiraciones están influidos por el contexto y la familia, “la elaboración de proyectos educativo-laborales se constituye como una presión social en ese momento de la trayectoria vital, en gran medida, por el vínculo entre educación secundaria y futuro presente desde los orígenes del nivel en nuestro país” (Bostal, 2022, p.4). Como referencia, una joven en contexto de marginación, pobreza y desigualdad social, a pesar de experimentar condiciones de desafíos sociales, se convierte en una joven con aspiraciones.

“Algunos continúan, o sea tienen su familia y continúan estudiando, otros se quedan en el camino. O sea, ingresaron a la universidad y ahorita tengo un alumno, que sus dos hermanitas salieron de aquí, una hermanita yo la tuve, ella estaba estudiando derecho en una escuela particular, fíjese, son de recursos bajos, pero a pesar de ello, las niñas no sé por qué motivo, supongo que no quedaron en la universidad veracruzana, entonces tuvieron yo creo su interés de superarse, de estudiar, están en una escuela particular. Entonces, ahí la mamá tiene que hacer un esfuerzo, tiene que trabajar, hasta ellas me parece que trabajan para pagar sus estudios. Una de ellas, ya de plano ya desertó, parece que no pudo, una materia por ahí le... tenía dificultad con ella y la otra hermanita, la más grande, ella si sigue estudiando” (Entrevistas a Mario, maestro de secundaria, 2019).

Las aspiraciones, al final estarán mediadas por la comunidad, la familia, la escuela porque

“al final de todo, son nuestros amigos, nuestros padres, este, en la comunidad nos pueden decir “haz esto, haz lo otro” o “no hagas esto” pero al final la decisión está en tus manos, tú eres responsable de tus actos porque tú dijiste “sí” o dijiste “no” así que pues el responsable prácticamente siempre vas a ser tú, de tus decisiones, porque tú la tomaste, tienes el poder y la responsabilidad de decir sí o no y eso pues lo tienes que tomar” (Estudiante de telesecundaria 1, Chiltoyac, Xalapa, 2019).

Otro caso es el de un estudiante de Xalapa que afirma: “Mi motivación es terminar una carrera y ser alguien en la vida para no sufrir tanto” (Estudiante de telesecundaria 1, Xalapa, 2019). Algunos jóvenes se representan la juventud como sufrimiento; sin embargo, se percibe que, en la vida, va a superarse ese momento generacional.

En un estudio reciente, Beirute (2015) presenta las dificultades que tienen proyectos educativos de largo alcance en el contexto universitario “de hecho, algunos señalaron que en un contexto de futuro incierto y con dificultades, lo que nunca les iba a faltar problemas, y a lo que no pensaban renunciar, era a sus estudios. Sin embargo la idea del estudio como

instrumento para un mejor nivel de vida y no como un fin en sí mismo, fue clara” (Beirute, 2015, p.28).

Contexto social

El contexto social funciona como espacio de protección, pero también de generación de inequidad social. Hay varios factores importantes que pueden resultar incentivos en los jóvenes. Las condiciones geográficas, el transporte, las escuelas, centros comunitarios, bibliotecas ayudan a reducir o evitar los niveles de vulnerabilidad social.

En el marco de las necesidades básicas para la calidad de vida, se habló de falta de agua potable y piso en las viviendas, “pues hablamos de problemas a lo que es la comunidad, pues tiene muchas carencias a lo que es falta de agua viviendas con piso firme y aparte de todo por parte de los padres falta de valores hacia los hijos porque la mayoría o algunos trabajan los niños prácticamente viven solos” (Entrevista a maestro de primaria, Xalapa, 2021).

Otros de los aspectos importantes se relacionan con el ámbito comunitario. En las entrevistas hay referencias al medio ambiente y a las condiciones en las que se encuentran las calles.

“el boulevard está pavimentado, pero las calles ya son terracería, algunas están como entre asfaltadas y no, pero tienen más grava que nada; y a los alrededores hay áreas verdes. Como se han ido metiendo las personas paracaidistas en las áreas verdes, ya contaminaron... había un arroyo que, pues la verdad estaba muy limpia. Y estaba muy bonito, pero ya después con el paso del tiempo, cuando ellos llegaron, pues empezaron a tirar su drenaje y todo contaminaron bien feo” (Entrevista a joven de preparatoria, Xalapa, 2021).

Respecto de este punto, una investigación cuantitativa de Martínez, Torres y Ríos (2020) encontró que el contexto familiar tiene una correlación positiva con el desempeño académico. La correlación Pearson entre las dos variables es de 0.339 con un 99% de confianza. Los autores llegan a la conclusión que el éxito escolar está mediado por “la situación económica, la estructura interna familiar, el nivel de estudios de los progenitores, la falta de interés y motivación por parte de los padres para que sus hijos se superen” (Martínez et al., 2020, p.16).

En nuestro trabajo, los datos indican que el espacio donde viven los jóvenes estudiantes es peligroso debido a animales venenosos, contaminación, falta de iluminación en las calles, lo que provoca una percepción de inseguridad. Dicen: “siento que también hay mucho peligro de, de la vegetación porque hay muchas culebras, y (este) aparte la gente se mete ha ido acabando con todo ello. Y como han ido avanzando, han ido contaminando más y más. Y aparte de que no hay mucho alumbrado, tendrías que ir con el celular, con la lámpara, y así, son muy factibles para que te asalten” (Entrevista a joven de preparatoria, Xalapa, 2021).

El contexto social de las familias suele influir también de forma negativa en el desempeño de estudiantes. Un estudio de Santillán (2022) menciona que el contexto de pobreza “está relacionada con el bajo rendimiento escolar, la deserción y en última instancia con la escolaridad. La condición de pobreza afecta de manera directa la salud y nutrición de las personas, esto se traduce en desventajas en términos de aprendizaje, lo cual repercute en el progreso escolar” (Santillán, 2022, p.126).

Red social

Las redes sociales comunitarias pueden ayudar a fortalecer los lazos sociales, fomentar la participación, promover el bienestar colectivo y fomentar el capital social. Los vínculos pueden generar confianza y redes de protección. Por su parte, Macías (2015) encuentra que los vínculos entre amigos son fundamentales para el logro de objetivos académicos, el autor argumenta que cuando un estudiante encuentra en la escuela ayuda cuando la necesita, siente confianza entre compañeros y compañeras y cuando necesita hablar con alguien sabe que puede contar con sus amigos o compañeras de la escuela, entonces el desempeño académico aumenta (Macías, 2015). En nuestra investigación encontramos en la información de campo miradas dicotómicas entre docentes y estudiantes, en el caso de profesores dicen que:

“los jóvenes de su colonia, pues yo los describiría un poco, pues algunos agresivos. Agresivos porque pegan, yo me acuerdo de que en los tiempos que yo estudiaba (este) nosotros pues donde quiera que anduviéramos saludábamos a las personas, era otro tipo de educación y, ahorita los jóvenes (este) pues no te saludan. Agresivos por qué, porque ya no respetan, ya no respetan” (Entrevista 5, docente, 2019).

Cabe destacar que lo que hace referencia en docentes es un tema de percepción. En el caso de los estudiantes se habla de amistad, confianza y apoyo. En un grupo focal se encontró que hay vínculos entre estos elementos.

Participante 1: “La relación con mis amigos (este) es muy buena realmente ya que nos damos consejos (eh, este) y pues es muy sana nuestra convivencia”.

Participante 2: “Mi relación con amigos, compañeros es muy buena (pues) ya que nos llevamos muy bien, nos llevamos pesado en algunos (pues) ha sido un poco mala porque (eh, pues) algunos se llevan y no se aguantan pues hay una violencia por así decirlo”.

Participante 3: “nosotros nos llevamos muy bien porque nos llevamos pesado, nos convivimos, pasamos el rato ciento que escogemos nuestras amistades si es de que se van a llevar se van a aguantar y si no se van a llevar para que ser amigos porque van a salir llorando o así” (Grupo focal 2, Xalapa, 2019).

Particularmente, Gutiérrez et al, (2021) encontraron que, entre adolescentes, las relaciones de apoyo social generan una satisfacción escolar de los estudiantes. Los autores enfatizan que el apoyo entre amigos genera autoestima positiva, mejora la competencia escolar, la aceptación social y promueve la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Gutiérrez et al., 2021).

Apoyo docente

La idea central del apoyo docente consiste en ofrecer asistencia a los estudiantes para mejorar su aprendizaje, el cual puede incluir actividades de enseñanza, recursos educativos, retroalimentación, tutorías y orientación en general. En esas circunstancias, se busca que el estudiantado genere un espacio de aprendizaje para desarrollar habilidades académicas. En general, es una herramienta importante para mejorar el éxito académico de los estudiantes. Es importante destacar, que los docentes que brindan un buen apoyo pueden marcar la diferencia en el rendimiento escolar y motivación educativa.

En un estudio cuantitativo realizado en Colombia se encontró que existe una alta correlación entre el apoyo docente y el desempeño académico, relación entre estas dos variables es de $r= 0.731$, lo que indica existe un grado de correlación muy alta y positiva (Ramírez et al., 2020, p. 9). En nuestro caso, en una entrevista se comentó que una estudiante embarazada recibió apoyo docente en la escuela y le permitieron continuar los estudios

formales: “Sí, se portaron muy bien, la comprendieron mucho, la apoyaron bastante en varias materias y las calificaciones y rubricas, (Entrevista a Jorge de preparatoria, Xalapa, 2021).

Incluso, se habla que las autoridades escolares fueron a buscar a estudiantes que habían desertado por cuestiones de embarazo: “fue interesante en el Telebachillerato donde lo desarrollamos la iniciativa, de las maestras dijeron, bueno en este curso escolar vamos a buscarlas. En su momento hubo dos, tres, tres embarazos de jóvenes y ellas dijeron: “Vamos a darnos a la tarea de ir a buscar” y una sola de las muchachas su familia aceptó regresar, a pesar de que estuviera embarazada” (Entrevista 8, Líder de ONG, Xalapa, Veracruz, 2020).

En relación a continuar con los estudios universitarios, los entrevistados dicen que son apoyados a partir de tutorías.

“Sí, tomamos algunos cursos, en la escuela metieron en los horarios algunas materias que van a venir en el examen de admisión para la universidad y eso yo creo que más nada es lo que nos está ayudando, también los maestros pues nos brindan ese apoyo de decirnos que si tenemos alguna guía que nos haya dado la universidad o que nosotros hayamos conseguido que se la llevemos para que en cualquier tema que nos atoremos por muy mínimo que sea, pues ellos nos apoyen y hasta toman horas de sus clases para podernos ayudar en esos temas que nosotros no sabemos y así” (Entrevista a Sergio de preparatoria, Xalapa, 2021).

En efecto, se comentó que hay algunos profesores que utilizan parte de su tiempo los fines de semana para dar apoyo a sus estudiantes “Sí, a veces hasta de más porque como le digo se toman horas extras o los fines de semana tomamos (este) algunas clases en sus casas o en la escuela, ellos nos apoyan mucho” (Entrevista a Alondra de preparatoria, Xalapa, 2021).

Algo similar sucede en otro estudio en Colombia donde se encontró que el apoyo docente resulta necesario para la continuidad escolar. Particularmente, se habla de la motivación por parte del docente porque,

“que la motivación docente desempeña un papel esencial en materia de aprendizaje de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para lograr sus objetivos como organización. Entonces, puede inferirse que, cuando se tiene una baja motivación en la labor docente, la actividad de enseñar se vuelve monótona, sin estímulo ni posibilidades de disfrute y crecimiento profesional, lo que repercute en el rendimiento escolar” (Molinares & Meriño, 2014, p.163).

Para el tema específico de la prevención de la violencia escolar, hay acciones en las escuelas que buscan reducirla, a pesar de tener grupos grandes, la cual es un factor que limita el seguimiento y vigilancia de estudiantes, se hacen esfuerzo para atender el bullying:

“Creo que algunas estrategias porque hace falta un poco, salvo una cuestión que no pudiéramos nosotros solventar es que los grupos son muy grandes para un solo maestro, me tocó trabajar en una primaria donde había 45-50 niños para una maestra, entonces es más complicado prestarle atención a todo, ver qué es lo que está pasando, darles supervisión más personalizada a los niños y es donde se presentan las oportunidades para que exista bullying, con el desconocimiento del profesor, que no es que los profesores no conozcan las estrategias o no se las sepan, digo supongo que algunos no deben de conocerlas, pero el hecho de tener grandes grupos de alumnos también influye para que este tipo de cosas pasen” (Entrevista María Guadalupe, maestra de primaria, Xalapa, 2021).

Conclusiones

El contexto social, político, económico y cultural donde se desarrollan las juventudes es fundamental para la construcción social como agentes; sin embargo, no determinan las decisiones y las aspiraciones. Las estructuras sociales dan posibilidades de cambio, siempre estarán abiertas para su modificación.

En los contextos de mayor vulnerabilidad las posibilidades de éxito serán relacionadas a las aspiraciones culturales, lo que en una clase social puede ser considerada como éxito en otra clase social no lo es, de esa manera, debemos de entender por cultura es que tiene múltiples representaciones, al final, lo que importa es la forma como se construye la calidad de vida. “El mundo social esta mediado por procesos subjetivos de interpretación, de aspiraciones y decisiones serán colectivas e individuales” (Molinares & Meriño, 2014, p.67).

El contexto social es donde se crean y recrean las prácticas sociales, el lenguaje, la cultura y la religión son procesos aprendidos que se convierten en acciones cotidianas. Es un proceso de aprendizaje de estructuras sociales, que no únicamente se habla de la transmisión de la cultura de padres a hijos, sino son estructuras sociales desde la formación de la civilización.

El ingreso, las aspiraciones, el contexto, la red social y el apoyo docente son factores que posibilitan la creación de nuevas estructuras sociales. En lo particular, cuando hacemos referencia a los factores protectores, consideramos éstos como capaces de generar cambios

sociales de corto, mediano y largo alcance en la familia, lo político, social y cultural, y al final, posibilitando nuevas estructuras sociales.

Bibliografía

- Aguilar, G. (2000), *Desigualdad y pobreza en México: ¿son inevitables?*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Aguilar, G. (2002), “¿Son adecuados los índices para medir la pobreza en tiempos de crisis?”, *Revista Momento Económico*, 123, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 2-11.
- Aigner, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *Revista Electrónica La sociología en sus escenarios*, 7 (20).
- Banco Mundial (2001), *Poverty trends and voices of the poor, Poverty Reduction and Economic Management and Human Development*, Washington, <<http://www.worldbank.org/poverty/data/trends/trends.pdf>>, 15 de agosto de 2007.
- Beirute, T. (2015). Soñando en diferencia: aspiraciones sobre el futuro de juventudes costarricenses. *Reflexiones*, 94(1), 23–35.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes México.
- Bourdieu, P. (1999) *Las formas de capital*. Traducción de Rubén Urbizagástegui. Editorial Piedra Azul, Lima.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cowie, H., & Fernández, J. (2006). Ayuda entre iguales en las escuelas: Desarrollo y retos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 291–292. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1193>
- Epstein, J. L., & Sander, M. G. (2000). *Connecting Home, School, and Community: New Directions for Social Research*. In *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). Springer.
- Foster, J. y Thorbecke, E. (1984), “Notes and comments: A class of decomposable poverty measures”, *Revista Econométrica*, 52 (3), pp. 761-766, <http://darp.lse.ac.uk/papersdb/Foster_et_al_%28Econometrica_84%29.pdf>, 15 de diciembre de 2009.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., & Pastor, A. M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17–24. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3>

- Ki, P. (2020). School adjustment and academic performance: Influences of the interaction frequency with mothers versus fathers and the mediating role of parenting behaviors. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1123-1135.
- Macías, A. B. (2015). Apoyo socio-escolar percibido y su relación con el estrés académico en estudiantes de licenciatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala.*, 18(5)
- Martínez, G., Torres, M., & Ríos, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1–17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Mendia, R. (2006). ¿Cómo intervenir con los y las adolescentes con problemas de conducta? Estrategias multidisciplinares de intervención. Seminario Formativo “Violencia y Adolescencia Con Problemas de Comportamiento,” 1–5. https://www.rafaelmendia.com/mendia/Conferencias_files/adolescentes.pdf
- Molinares, S. C., & Meriño, A. B. P. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2).
- Padlog, M., (2009). La potencia del enfoque cualitativo para el estudio de la percepción del riesgo. *Espacio Abierto*, 18(3), 413-421.
- Peña, J. (2007). La Liga de Alumnos Amigos: Desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23, 185–192.
- Ramírez, L. S., Chávez, W. O., & Mallqui, A. O. (2020). Desempeño pedagógico docente y aprendizaje de los estudiantes universitarios en la carrera de Educación. *Praxis & Saber*, 11(27). <https://www.redalyc.org/journal/4772/477266235015/html/>
- Ross, C. E., & Mirowsky, J. (2006). The social structure of mental health: race, class, and gender. In M. B. Spencer & J. G. Ponterotto (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (pp. 101-113). Springer US.
- Rucoba-García, A., & Niño-Velázquez, E. (2010a). Ingreso familiar como método de medición de la pobreza: estudio de caso en dos localidades rurales de Tepetlaoxtoc. *Economía Sociedad y Territorio*. <https://doi.org/10.22136/est002010135>
- Rucoba-García, A., & Niño-Velázquez, E. (2010b). Ingreso familiar como método de medición de la pobreza: estudio de caso en dos localidades rurales de Tepetlaoxtoc. *Economía Sociedad y Territorio*, 781–812. <https://doi.org/10.22136/est002010135>
- Santillán, A. S. (2022). Descomposición de la desigualdad del rendimiento escolar por condición de pobreza en estudiantes mexicanos. *Análisis Económico*, 37(95), 125–141. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n95/Santillan>
- Schutz, A., & Natanson, M. A. (1974). *El problema de la realidad social* (Vol. 1995). Buenos Aires: Amorrortu.
- Sedesol (Secretaría de Desarrollo Social) (2002), *Evolución y características de la pobreza en México en la última década del siglo XX*, Comité Técnico para la Medición de la Pobreza, México, <http://sedesol2006.sedesol.gob.mx/evolucion.pdf>, 15 de agosto de 2007.

- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Instituto Nacional de Ecología.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En Galindo, J., Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación (277-346). Addison Wesley.
- Strauss, A.; Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En Denzin; N. K. y. Lincoln, S. Eds. The Sage Handbook of Qualitative Research (273-285). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Acerca de los autores

Nemesio Castillo Viveros, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Doctor en ciencias sociales por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2006-2008). Maestro en ciencias sociales para el diseño de políticas públicas por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2003-2005). Licenciado en Sociología por la Universidad Veracruzana (1998-2002). Excoordinador de la Licenciatura en Trabajo Social de la UACJ (2013-2015) y del Programa de Maestría Trabajo Social (2015-2018). Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Erika Patricia Rojas González, servidora pública en el Instituto Municipal de las Mujeres, en el área de Trabajo Social en específico en la Unidad Talamás en la zona del Sureste. Catedrática en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), siendo la titular de las materias de Competencias para el ejercicio de la Ciudadanía con Enfoque de Género, y Problemas del Desarrollo Regional. Lic. en Sociología, Maestra en Políticas Públicas, Doctora en Investigación (especialización en Salud Pública). Investigadora Nacional Nivel I (SNI) Conahcyt.

RESEÑA DE LIBRO: Derribando muros. Retos y oportunidades de la Educación Superior para jóvenes mexicanos en Estados Unidos y México ante la migración y el retorno. Hiram A. Ángela Lara, Carlos Iván Moreno y Mabel I.Martínez Hernández. ANUIES/Universidad de Guadalajara, 2021. Por:

 Mabel I.Martínez Hernández¹

Recepción: 18 de diciembre de 2022

Aceptación: 28 de febrero de 2023

Forma de citar: Martínez, M. (2023). Ángel, H., Moreno, C. y Martínez, M. (2021). Derribando muros. Retos y oportunidades de la Educación Superior para jóvenes mexicanos en Estados Unidos y México ante la migración y el retorno. *Voces de la educación número especial*, p131-137.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ Universidad de Guadalajara, correo: mabel.martinez@udg.mx

Derribando muros. Retos y oportunidades de la Educación Superior para jóvenes mexicanos en Estados Unidos y México ante la migración y el retorno

El libro “Derribando muros” respresenta una lectura obligada para las instituciones y centros de educación superior en México, las cuales en un contexto de deportaciones permamanentes, están expuestas a la llegada de jóvenes y señoritas en edad escolar tanto de educación media superior como superior. Por esta razón, y con una mirada incluyente, académicos de la Universidad de Guadalajara, se dieron a la tarea de sistematizar sus trabajos de campo realizados tanto en Estados Unidos como en México, logrando así un cúmulo de información valiosa sobre el cómo poder atender las necesidades educactivas de esta población en ambos países.

Para poner sobre la mesa las propuestas anteriores, lo autores organizaron el libro en cuatro capítulos: los dos primeros abordan el caso Estados Unidos y los dos siguientes el caso mexicano, específicamente las accioens realizadas por la Universidad de Guadalajara.

Sin más preámbulo y buscando motivar la lectura de este libro, en los párrafos siguientes el lector de esta revista podrá conocer algunos aportes centrales de los cuatro capítulos que lo integran.

En el capítulo 1 se presenta un panorama educativo de los migrantes indocumentados hispanos y mexicanos en Estados Unidos, así como las promulgaciones de leyes a favor y en contra de esta población. Se destaca que estas medidas se han dirigido a diversos aspectos, como la educación, el acceso a servicios de salud y el empleo, pero el enfoque principal en esta parte del libro es el acceso a la educación universitaria.

Aunado a lo anterior, se proporcionan ejemplos específicos de casos legales en los que se luchó por el acceso a la educación universitaria, como el de Leticia "A" vs. Regents of University of California, y se exploran las restricciones económicas relacionadas con matrículas y cuotas. Este caso evidencia que las instituciones de cuatro años son inaccesibles

para la mayoría debido a sus costos elevados, lo que afecta tanto a las minorías mexicanas como a los estudiantes estadounidenses.

El capítulo también aborda el aumento en la demanda de educación superior por parte de la minoría hispana y las iniciativas como el Dream Act, (señalando la dificultad para que se aprueben medidas nacionales de este tipo), lo que ha llevado a la aprobación de legislaciones locales, como la Ley AB540, S68 y A343 en California, para permitir que los estudiantes indocumentados opten por becas y apoyos.

Paralelo a lo anterior, se destacan también los desafíos adicionales que enfrentan los estudiantes sin documentos y sus familias, como la condición de clase social desaventajada, bajos salarios y falta de oportunidades. Se mencionan la pobreza, la falta de educación, la segregación y el racismo como parte de la vida cotidiana de estas familias. Sin embargo, a pesar de estas adversidades, los estudiantes continúan luchando por su educación y su ascenso social a través de la educación. Se subraya que estas restricciones no son nuevas y han afectado históricamente a los mexicanos, quienes han encontrado refugio en sus valores y prácticas culturales para preservar su identidad y derechos.

Por último, se concluye subrayando que, a diferencia del pasado, las necesidades de consumo de esta población ahora representan un mercado, aunque su situación socioeconómica sigue siendo una desventaja significativa en su búsqueda de educación y progreso.

En el capítulo 2, se aborda el cómo las restricciones legales, las condiciones económicas y las políticas institucionales complican el acceso a la educación superior para estos estudiantes, así como sus posibilidades de movilidad y progreso social. Se menciona que estas realidades se hicieron evidentes a través de un trabajo de campo con 14 estudiantes sin documentos quienes se encontraban cursando sus estudios en alguna de las instituciones educativas de San José, California.

A pesar de la diversidad de experiencias, se destaca que todos estos estudiantes comparten un camino difícil hacia la realización de su sueño de obtener educación universitaria, mejorar sus oportunidades laborales, ayudar a sus familias y ascender en la sociedad, sin renunciar a su cultura de origen. Se resalta la capacidad de estos estudiantes para moverse entre dos mundos y enriquecerse con ambas culturas, promoviendo el respeto por ambas. Se resalta

también la importancia de las redes de amistad entre estos estudiantes, las cuales, les permiten compartir experiencias y problemas, a veces en forma de asociaciones estudiantiles.

De igual forma, se mencionan hallazgos similares con el estudio de Roberto G. Gonzales, pero también difiere en algunas áreas debido a la duración del trabajo de campo y el seguimiento de trayectorias. Aunque Gonzales observó que sus sujetos aceptaban su situación migratoria como destino, el presente estudio muestra que no se conforman con esta realidad. Ambos estudios reconocen la importancia de la intervención de diversas instituciones para impulsar la movilidad social de los estudiantes indocumentados. Algunos de los entrevistados consideraron la posibilidad de regresar a México debido a las políticas restrictivas y amenazas de deportación.

En el capítulo 3 se aborda el retorno masivo de estudiantes mexicanos que buscan ingresar a universidades en México (fenómeno que ha aumentado en los últimos años). Esto es impulsado por restricciones normativas y socioeconómicas que enfrentan en Estados Unidos, así como por el incremento en deportaciones bajo las administraciones de Obama y Trump.

Estos estudiantes retornados buscan mejores trabajos, salarios y posición social en comparación con sus padres. Desean romper el ciclo de pobreza de generaciones anteriores y han sido destacados y activos en sus comunidades. También llevan su compromiso comunitario a México, estableciendo redes y ayudando a otros estudiantes en situaciones similares.

Sin embargo, en México, enfrentan problemas relacionados con la validación de sus estudios de preparatoria realizados en Estados Unidos, debido a la burocracia y la falta de reconocimiento por parte de las instituciones educativas. Solo algunas instituciones privadas reconocen su potencial y formación, considerándolos valiosos recursos dispuestos a pagar por su educación a través de becas, créditos o el apoyo de sus familiares quienes aún permanecen en Estados Unidos.

El retorno a su país de origen, donde buscan cumplir sus sueños, puede en ocasiones transformarse en una experiencia difícil y compleja, a pesar de sus aspiraciones positivas.

Este capítulo aborda el aumento en el retorno de estudiantes mexicanos quienes enfrentan desafíos en México relacionados con la validación de sus estudios y la adaptación a su nueva situación.

En el último capítulo, se aborda a detalle el Programa Emergente de Atención a Estudiantes Repatriados de Estados Unidos de América (PEER-UdeG). Una iniciativa de puertas abiertas que fue creada por la Universidad de Guadalajara para apoyar a estudiantes migrantes retornados que desean incorporarse en cualquier nivel educativo ofrecido por la institución. Este programa simplifica el proceso de ingreso, ofrece medidas de apoyo para la integración de los estudiantes al entorno educativo y ha logrado flexibilizar requisitos y tiempos de ingreso. Fue creado en el 2017, cuando bajo la presidencia de Donald Trump, se derogó una de las políticas migratorias de inclusión más importantes: el Programa Acción Diferida para los Llegados en la Infancia, que protegía de la deportación a 750, 000 jóvenes indocumentados, 600,000 de ellos mexicanos. En ese sentido, las instituciones educativas mexicanas lideradas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores desarrollaron el Programa Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores una iniciativa temporal diseñada con el objeto de brindar apoyo a los jóvenes estudiantes mexicanos que pudieran ser deportados. De esta manera las 191 instituciones afiliadas a ANUIES podían establecer mecanismos que facilitarían la integración de los estudiantes retornados.

Sin embargo, el PEER - UdeG fue una iniciativa única en su tipo que visibilizó el compromiso de la Universidad para crear acciones que apoyen la reducción de la desigualdad en el acceso de oportunidades, en este caso en particular; aquellos que enfrentaran situaciones de vulnerabilidad respecto de su calidad como migrantes. Dentro de las medidas a destacar en la creación de este programa fue la implementación de acciones de carácter regulatorio y administrativo que permitieron la modificación de cuatro ordenamientos universitarios que consideran condiciones excepcionales en materia de ingreso de alumnos y revalidación de estudios en nivel medio superior y superior en programas presenciales y virtuales. Otro aspecto a destacar son los apoyos ofertados como son: flexibilización de los requisitos de ingreso a institución, asesoría en trámites administrativos, cursos de idioma español,

participación como asistentes en la impartición del inglés, tutorías, atención médica y psicológica, y apoyos económicos.

Durante los años 2017 y 2018, la universidad atendió 31 estudiantes, 23 de ellos de origen mexicano y 8 de doble nacionalidad. Éstos, procedentes de 11 diferentes estados de la Estados Unidos (la mayoría del estado de California). 68% de estos estudiantes buscaron ingresar a programas de nivel medio superior, mientras que el 32% restante lo hicieron para programas de nivel superior. 7 de los 31 estudiantes se identificaron como DACAs.

Aunque los estudiantes beneficiados por el PEER-UdeG no representan completamente el fenómeno de repatriación, sus testimonios han revelado similitudes en motivos de retorno, desafíos académicos, composición familiar y falta de decisión propia en el retorno. Estas semejanzas resaltan la necesidad de programas integrales como el PEER para atender las necesidades específicas de este grupo de estudiantes.

Acerca de la autora

Mabel I. Martínez Hernández, licenciada en Comercio Internacional por la Universidad del Valle de México, maestra en Dirección y Mercadotecnia por la Universidad Popular Autónoma de Puebla y maestra en Agricultura Internacional por la Universidad Estatal de Oklahoma. Es co-autora del libro “Derribando muros Retos y oportunidades de la Educación Superior para jóvenes mexicanos en Estados Unidos y México ante la inmigración y el retorno”. Actualmente, es asesora educativa del programa EducationUSA en la Coordinación de Internacionalización de la Universidad de Guadalajara, cubriendo los estados de Colima, Nayarit y Jalisco. Además, de manera independiente, es perito traductor de los idiomas inglés – español y viceversa, avalada por parte del Consejo de la Judicatura del Estado de Jalisco.