

Sociológica, año 21, número 60, enero-abril de 2006, pp. 143-172
Fecha de recepción 31/01/05, fecha de aceptación 31/10/05

Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas

Alicia Tinley*

RESUMEN

Desde una perspectiva metodológica cualitativa se analizan las experiencias educativas de cuatro familias mexicanas, que forman parte de la migración a *nuevos destinos* en Estados Unidos. El estudio gira en torno al papel que juega la enseñanza en la vida de los hijos y de qué manera se transforma al cruzar la frontera. Las familias migrantes suelen enfrentar un contexto de discriminación y hostilidad que afecta el proceso de aprendizaje de los hijos y que suele llevar al abandono de la escuela. Se utiliza el concepto de *mejores prácticas* para señalar cómo es posible transformar las posturas educativas tradicionales, en oposición al concepto de *pensamiento deficiente*, el cual adjudica el “fracaso” del proceso de aprendizaje a los alumnos y sus familias.

PALABRAS CLAVE: Migración México-Estados Unidos, educación de migrantes, nuevos destinos.

ABSTRACT

From a qualitative methodological perspective, the author analyzes the educational experiences of four Mexican families who have migrated to *new destinations* in the United States. The study turns around the role played by schooling in the children's lives and the way it changes on crossing the border. Migrant families often confront discrimination and hostility that affects their children's learning and can often lead them to drop out of school. The author uses the concept “better practices” to point out how it is possible to transform traditional educational stances through greater commitment to the students, as opposed to the concept of “deficient thinking” that blames the “failure” of the learning process on students and their families.

KEY WORDS: Mexico-U.S. migration, migrant education, new destinations

* Consultora sobre temas de educación, Fundación Ford. Correo electrónico: alitinley@hotmail.com



LA MIGRACIÓN DE MÉXICO a Estados Unidos va en aumento, aunque no sin sufrir modificaciones. En años recientes, el patrón tradicional, en el que el hombre iba solo y dejaba a la familia, ha cambiado: ahora los acompañan esposas e hijos,¹ que son parte de la *nueva* migración internacional (Durand, 1999). Otra modificación es el arribo en los últimos quince años de migrantes mexicanos a nuevos lugares de destino, lugares que están en proceso de formación (Durand y Massey, 2003), en contraste con los destinos tradicionales del suroeste de Estados Unidos.

Zúñiga (2000) cita datos de Corona y Tuirán para indicar que, entre 1990 y 1995, aproximadamente 284 mil menores de edad cruzaron la frontera –un aumento de 47% en relación con los cinco años previos–, mientras que sólo 84 mil regresaron al país –una reducción de 48% respecto de la misma etapa anterior. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) considera que de enero de 1995 a febrero de 2000, 5.3% de la población que migró al exterior del país tenía catorce años o menos y 50.8% de la población que migró tenía entre 15 y 24 años de edad (INEGI, 2002). Mientras tanto, el Instituto Nacional de Migración (INM) estimó que hacia el año 2000 la población infantil correspondía a 20% de la población que emigraba (Foro Migraciones, 2002). Otra indicación de la actividad migratoria de niños y jóvenes mexicanos es la cifra de 26,500 menores repatriados de Estados Unidos durante el primer semestre de 2003 (Urrutia, 2003).

¹ Para dar agilidad al escrito se usa el término “hijos” para referir a hijos e hijas; de igual modo, el término “niños” incluye niños y niñas.

Por lo tanto, el número de niños y adolescentes mexicanos que se van y no regresan parece estar en incremento, mientras que la cantidad de los que regresan está disminuyendo. Estos menores y jóvenes se van de México con una educación incompleta y truncada en su idioma materno para insertarse en contextos escolares muy diferentes, en los que tendrán que aprender inglés para poder avanzar en su aprendizaje.

En Estados Unidos aumenta la preocupación por el crecimiento del número de niños *hispanos*² en las escuelas, 67% de los cuales son mexicanos, como resultado no sólo del incremento de la migración documentada e indocumentada, sino porque los *hispanos* tienen las más altas tasas de crecimiento o fertilidad. En el año 2000 había 11.8 millones de *hispanos* menores de 18 años, cantidad que representaba 16% de la población de esa edad en el país, mayor a la cifra de 12% que ocupan todos los *hispanos* como parte de la población total (Fix y Passel, 2003). Sin embargo, las estadísticas resaltan los bajos logros educativos de los *hispanos*, entre los cuales la juventud mexicana migrante ocupa los más bajos escaños. Información del Departamento de Educación de Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2003) indica que los *hispanos* tienen las tasas más altas de abandono de *high school*³ y las más bajas de eficiencia terminal.

Más allá del aprendizaje del inglés, otro elemento educativo que cambia al cruzar la frontera son las expectativas de logros mínimos de educación. En México la educación básica o mínima se completa con la secundaria o el noveno año de estudio poskindergarten, mientras que en Estados Unidos la expectativa es terminar *high school* o doce años de estudio poskindergarten, como mínimo, donde los jóvenes tienen en promedio 18 años al terminar. En Estados Unidos, se considera que abandonaron la escuela (*status drop out*) quienes no tienen diploma de *high school* o su equivalencia. En el 2000, el porcentaje de abandono de los *hispanos* era de 28%, comparado con 7% para los anglos y 13% para los afroamericanos (U.S. Department of

² Los hispanos son personas originarias de México, Puerto Rico, Cuba, América Central, Sudamérica o cualquier cultura española, sin importar su raza. El National Center for Education Statistics (NCES) emplea esta definición, usada por entidades del gobierno de Estados Unidos desde los años setenta. Oboler (1995) explica que los términos de etnicidad, al mismo tiempo que son simplificaciones necesarias en una sociedad compleja como la de Estados Unidos, son también categorías construidas para homogeneizar grupos.

³ El *high school* equivale a la enseñanza que se imparte del 9º al 12º año de estudio. En términos generales por la edad del estudiantado, pero sin ser equivalentes, el *high school* pudiera ser similar a la preparatoria.

Education, 2003), pero la tasa de abandono escolar para estudiantes *hispanos* nacidos fuera de Estados Unidos era de 43% (Fashola, Slavin, Calderón y Durán, 2001).⁴ Las cifras de eficiencia terminal para *high school* de los *hispanos* en Estados Unidos indican situaciones similares. En 2000, 64% de los *hispanos* entre los 18 y 24 años habían terminado *high school*, en comparación con 92% de los anglos y 84% de los afroamericanos (U.S. Department of Education, 2003). Para comparar, en México 46% de los jóvenes entre 16 y 18 años estudian la preparatoria (OCE, 2004), aunque esta cifra no indica cuántos terminan.

De los jóvenes mexicanos entre 15 y 17 años en Estados Unidos, 25% no está en la escuela, en parte por no haber ingresado al sistema educativo luego de migrar (Vernez y Abrahamse, 1996). Estos jóvenes mexicanos llevan un promedio de dos años fuera del sistema formal de educación. Vernez y Abrahamse opinan que esto se debe a la necesidad económica de trabajar para ayudar en el sostén de la familia o por no poder ponerse al día si ingresan a la escuela. El investigador oaxaqueño Rafael Reyes confirma esta información al exponer que la migración impacta negativamente la educación de muchos jóvenes que viajan de Oaxaca al estado de Oregon, quienes suelen estar en la escuela antes de migrar, pero no después de cruzar la frontera.⁵

Finalmente, para ubicar las cifras de educación en el estado de Guanajuato, entidad de origen de las familias de este estudio, durante el ciclo 2002-2003, 89.3% de la población entre 6 y 14 años de edad asistía a la escuela, teniendo una eficiencia terminal de 88.2% en primaria y 73% en secundaria, siendo esta última cifra uno de los cuatro lugares mas bajos a nivel nacional, sólo seguido por los estados de Michoacán, Jalisco y Guerrero (SEP, 2003). Sin embargo, es importante recalcar que la cifra de 73% de eficiencia terminal de la secundaria en Guanajuato está por arriba de la eficiencia terminal de *high school* de los *hispanos* (aunque realmente no son equivalentes a pesar de que se llama “*secondary education*” a los estudios de *high school*, ya que este último son doce años de estudio en contraste con los nueve años de estudio para las secundarias de México).

⁴ Esta cifra incluye a los jóvenes inmigrantes que no han ingresado a la escuela al llegar a Estados Unidos y que no completaron el equivalente de *high school*, o sea la preparatoria, en su país de origen.

⁵ Comunicación personal, febrero de 2003.

Hay factores complejos que influyen en las vidas y decisiones de las familias migrantes mexicanas y que afectan el desarrollo educativo de sus hijos. De manera simplificada, algunos se refieren al lugar de dónde migran (ya sea de áreas rurales o bien de urbanas), a cuánta movilidad tuvieron dentro de México antes de cruzar la frontera, y a cuánta tienen después, ya dentro de Estados Unidos. Estos niños no se mueven generalmente de acuerdo con los calendarios escolares, sino de acuerdo con las necesidades y oportunidades de trabajo de la familia. En Estados Unidos, la influencia en el desarrollo educativo de los niños y jóvenes migrantes puede depender del lugar adonde lleguen a residir y trabajar, de los niveles de aceptación de los trabajadores migrantes por los habitantes de la región, así como del interés y aportación financiera de las autoridades locales para instrumentar programas especiales para los niños migrantes y para el aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Como la mayoría de los jóvenes migrantes mexicanos no regresarán a vivir y trabajar en México, los logros alcanzados por ellos en Estados Unidos son de especial interés. Levine (2001) argumenta que los hispanos, mayoritariamente mexicanos o de origen mexicano, quienes cuentan con grandes desventajas educativas en Estados Unidos, estarán destinados al subempleo y la pobreza. Los niveles educativos alcanzados por ellos impactarán los trabajos que tendrán, sus niveles de ingreso y, de forma general, el bienestar de sus futuras familias. Por ende, este estudio intenta aportar un elemento de entendimiento de esta problemática al buscar comprender la situación de transición e inserción de los hijos de varias familias mexicanas en las escuelas de Estados Unidos, en particular en las de un nuevo destino.

Esta investigación presenta las perspectivas de los padres y las madres de cuatro familias de migrantes guanajuatenses en torno a las experiencias escolares de sus hijos e hijas. Las familias llegaron entre 1992 y 1995 a un poblado del noreste de Alabama para trabajar en las procesadoras de pollo recién establecidas allí. Los pueblos de origen de los migrantes mexicanos eran tres ranchos ubicados al oeste de Guanajuato, de fuerte tradición emigrante. Pleasantville,⁶ el poblado de Alabama adonde llegaron los guanajuatenses, es un ejemplo de los nuevos destinos a que nos referimos. En contraste con el suroeste de Estados Unidos, donde los mexicanos han vivido por siglos, es una

⁶ Los nombres de lugares y personas han sido cambiados para proteger su identidad.

región en la cual no hay historia de comunidades *latinas*⁷ establecidas o de convivencia entre los grupos. Las tendencias recientes indican que aun cuando los migrantes mexicanos siguen concentrándose en los estados de Arizona, California, Texas e Illinois, cada vez un mayor número entra a laborar en los trabajos de construcción, las emparadoras de carne y las procesadoras de pollo en las regiones del centro, sureste y costa este de Estados Unidos (Zúñiga *et al.*, 2002). La región de la costa este ha duplicado su población con ese origen en una década (Durand y Massey, 2003).

Es posible que los estados del sur y sureste de Estados Unidos tengan dificultades adicionales a las de otros estados para enfrentar las necesidades educativas especiales de los niños inmigrantes. Villena (1996) indica que los maestros y las autoridades educativas de estas zonas además de carecer de la organización, el conocimiento y la preparación necesarios, casi no están familiarizados con la cultura latina, pues en el pasado nunca tuvieron contacto con ella. Hamann, Wortham y Murillo (2002) llaman a los inmigrantes de estas zonas la “nueva diáspora latina”, pues enfrentan nuevos retos a su identidad y adaptación cuando llegan a lugares donde se redefinen los patrones de convivencia. Las escuelas ejemplifican la manera en que se agudiza esta nueva convivencia.

Pleasantville, de aproximadamente 25 mil habitantes, se sitúa en las montañas donde comienzan los Montes Apalaches, una región aislada, con muchos pequeños agricultores y con una historia de intolerancia racial. A principios de los años noventa empezaron a instalarse en la zona grandes compañías de procesadoras de pollo como Tyson, Hudson y Goldkist. Como tenían una tasa de rotación de trabajadores muy alta, las compañías fueron a la frontera en busca de mexicanos que aceptaban las condiciones arduas del empleo (Salinero, 1999). Así, empezaron a llegar hombres y familias enteras, muchos de Guanajuato. Hacia el año 2000 la población *latina*, incluyendo algunas pocas familias indígenas guatemaltecas, constituía ya una tercera parte de la población total del pueblo.

La problemática en las escuelas de este poblado de Alabama se vislumbra por el crecimiento de la población de estudiantes sin conoci-

⁷ Se hace referencia a los migrantes latinoamericanos con raíces hispánicas, indígenas o africanas con el término “latino/latina” por ser un concepto más incluyente que el utilizado en la terminología oficial burocrática: “hispano/hispana”.

miento del inglés. De 1992 a 1998 esta población creció de sólo tres estudiantes que hablaban español en el distrito escolar a 600. Hacia el año 2000 más de 50% de los niños que ingresaron al kínder tenían ya como lengua materna el español. La llegada en menos de diez años de alumnos con poco o nada de inglés representó un desafío para las autoridades educativas del poblado, no sólo por la falta de maestros y personal que hablaran español, sino por la falta de conocimiento de prácticas y programas adecuados para atender a estos niños.

Adaptarse a un entorno escolar desconocido y a veces hostil fue también un reto para las familias migrantes y sus hijos, sobre todo por su falta de conocimiento de las formas de operación de las escuelas, incluyendo las prácticas de control del estudiantado y las expectativas de los maestros con ellos. Igualmente, la falta de entendimiento de parte de las autoridades escolares de las formas de vida de los mexicanos creó dificultades de comunicación entre las escuelas y las familias.

Por ello, este estudio tiene como objetivo entender, desde el punto de vista de las cuatro familias mexicanas, el impacto de la migración en el desarrollo educativo de los hijos y su relación con las autoridades y maestros de las escuelas.

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

El objetivo de esta investigación: encontrar el significado que para los padres de familia tuvieron las experiencias educativas de sus hijos dentro de su vida de migrantes en Estados Unidos, requirió una perspectiva cualitativa, misma que se basa en el paradigma según el cual la realidad es construida socioculturalmente y se modifica de acuerdo con los cambios en las percepciones que sobre ella tengan las personas. Este paradigma asume a su vez una interdependencia sujeto-objeto, de modo que el investigador y los investigados influyen recíprocamente el uno en el otro (Lincoln y Guba, 1985). Por lo demás, el propósito de este estudio cualitativo fue particularizar y profundizar en las perspectivas de las familias en torno a la educación de sus hijos.

Mi investigación se basó en la *teoría fundamentada*, que supone un vínculo entre teoría y metodología, lo cual significa que la ma-

nera como estudias el mundo determina qué aprendes de él. Para Strauss y Corbin (1998), la *teoría fundamentada* se desarrolla en una interacción continua entre análisis y recopilación de datos, usando muestreo estructural, observación participante, entrevistas y también análisis de documentos.

La metodología cualitativa se diseñó como un estudio de caso interpretativo, explicado por Stake (1998) como el conjunto de descripción objetiva e interpretación personal. Los estudios de caso están impregnados por contextos y percepciones locales que a su vez son influenciados por diferencias humanas. Los casos de las cuatro familias fueron reconstruidos entre 1996 y 2000, a partir de entrevistas grabadas con las madres y los padres migrantes y con los hijos mayores inscritos en una *middle school*, usando una guía.⁸ Se incorporó el análisis de documentos escolares, como la revisión de programas curriculares y evaluaciones hechas por el distrito, la observación en los salones de clase en la *middle school* (clases de inglés como segunda lengua [ESL, por sus siglas en inglés] y además cursos de ciencias y matemáticas) y la observación participante en el *trailer park* —una colonia de casas móviles con calles de tierra, donde vivían las familias migrantes mexicanas. Igualmente, parte del trabajo de campo fue efectuado en los ranchos de Guanajuato donde entrevisté a maestros y directores de escuelas en dos de los tres ranchos y a familiares no migrantes. También se llevaron a cabo entrevistas con maestros y maestras mexicanos de vuelta en México después de haber participado en el programa de intercambio de profesores en las escuelas del poblado de Alabama a través de “Comunidades Mexicanas” de la Secretaría de Relaciones Exteriores.⁹

El trabajo de campo involucró un muestreo oportunista (Patton, 1990) al buscar aprovechar decisiones de coyuntura o nuevas situaciones y encuentros. Mi contacto con el poblado de Alabama se inició en noviembre de 1996 a raíz del trabajo para el proyecto ACCEPT (U.S. Department of Education Program Enhancement, Project CFDA No. 84.289P) con profesores y colegas del programa del doctorado de

⁸ Las escuelas de *middle school* equivalen a la enseñanza que se imparte del sexto al octavo años de estudio, anteriores al ingreso a *high school*. Las edades de los estudiantes oscilan entre los once y quince años. En términos generales por la edad del estudiantado, pero sin ser equivalentes, el *middle school* pudiera ser similar a la secundaria.

⁹ Los maestros formaron parte del PROBLEM (Programa Binacional de Educación de Migrantes), el cual coordina junto con las secretarías de educación estatales para enviar maestros y maestras mexicanos en los veranos a trabajar en las escuelas en Estados Unidos.

la Universidad de Alabama. En mis contactos con las familias migrantes, ellos tenían que juzgar quién era yo y cuáles eran mis intenciones, sobre todo por mi apariencia, nivel de educación y posibilidades económicas. Villena (1996) explica que un investigador bilingüe y bicultural ocupa una posición de poder cuando observa, entrevista e interactúa con los “investigados”, pero al mismo tiempo puede ser un interlocutor entre la comunidad migrante y los educadores y administradores de las escuelas del lugar.

LAS FAMILIAS

Las familias Luna, Acosta, Hernán y Ortega de los tres ranchos de La Esperanza, San Gregorio y La Colina, que migraron de Guanajuato al poblado de Pleasantville constituyeron el centro de esta investigación. Fueron quienes durante las entrevistas hablaron de las circunstancias de su vida en Guanajuato y de sus experiencias al migrar a Estados Unidos.

La familia Luna (Cuadro 1) era originaria de La Esperanza, el rancho más grande y, por sus calles, tiendas e iglesia, visiblemente más próspero que los otros dos. Los tres hijos mayores llegaron con buena preparación en matemáticas y en español de las escuelas de su lugar de origen. El señor Luna había trabajado varios años en Estados Unidos de joven y Alabama fue el primer lugar adonde llevó a su familia. De los ocho hijos de la pareja cinco nacieron en México y los tres restantes en Alabama. Narciso, el padre, estudió hasta tercero de primaria y después tuvo que cuidar animales. Lourdes, la madre, terminó la primaria y hubiera querido seguir estudiando pero tuvo que ayudar a su madre en la cocina para darle de comer a sus cinco hermanos mayores. Después de dos años en Alabama y de estar cuidando hijos propios y ajenos, Lourdes entró a trabajar a las *polleras*. Para poder cuidar a sus hijos, Lourdes trabajaba el turno de la mañana y Narciso el de la tarde-noche. Por ende, era el señor Luna el que tenía más contacto con las escuelas y hasta con los médicos.

La familia Acosta (véase Cuadro 2) del rancho San Gregorio había vivido en Alabama en dos ocasiones entre viajes para trabajar en Nuevo México y viajes de retorno a México; por ende la educación de los hijos fue irregular. En Nuevo México los hijos habían estudiado en una escuela bilingüe. Flor y Javier podían leer y escribir

CUADRO 1
FAMILIA LUNA. RANCHO LA ESPERANZA

	Lugar de nacimiento	Edad en el verano de 1999	Años de escuela en México	Situaciones escolares
Narciso (padre)	Guanajuato	41	3	No le gustó la escuela en el rancho
Lourdes (madre)	Guanajuato	39	6	Hubiera querido estudiar más allá de 6° año.
Ignacio	Guanajuato	17	6	Bueno en matemáticas. Terminó 8° año en Alabama
Rosario	Guanajuato	15	5	Al principio muy entusiasta. Estudió tres meses de <i>high school</i> .
Jorge	Guanajuato	14	4	Problemas de disciplina en la <i>middle school</i> . Decía que iba ser médico.
Alejandro	Guanajuato	12	4	Malas notas en <i>middle school</i> . Un amigo le ayudaba con la tarea.
Delia	Guanajuato	10	1	Su maestra le daba regalos. La escuela ayudó para conseguir lentes.
Carmen	Alabama	5	-	-
Ramón	Alabama	3	-	-
Antonio	Alabama	1	-	-

con fluidez tanto en español como en inglés. Eran cinco hijos, pero los dos mayores se habían casado: el hijo vivía en el estado de Colorado y la hija allí mismo, en la colonia de casas móviles. Por su parte, Francisco Acosta, el padre, recordaba que en sus años de enseñanza

escolar no aprendió mucho y se portaba mal, apenas podía leer y entendía algo de números. Guadalupe, la madre, una mujer arreglada y bien vestida, decía que podía leer y escribir poco. Los hijos menores, Javier y Flor, tenían buena preparación en español e igualmente en inglés; ellos afirmaban que por haber tenido buenos maestros en Nuevo México aprendieron a leer allí en ambos idiomas. A Flor le gustaba mucho el estudio y se esforzaba en aprender y hacer preguntas. A Javier no le gustaba la escuela en Alabama y aunque tenía suficiente nivel de inglés para estudiar en el *high school* terminó por salirse después de tres meses por aburrimiento de las clases y por el ambiente hostil de los compañeros anglos.¹⁰ Prefería manejar la camioneta e ir con sus padres a los mandados.

CUADRO 2
FAMILIA ACOSTA, RANCHO SAN GREGORIO

	Lugar de nacimiento	Edad en el verano de 1999	Años de escuela en México	Situaciones escolares
Francisco (padre)	Guanajuato	42	2-3	Poca educación formal. Sabía algo de números y leer poco.
Guadalupe (madre)	Guanajuato	39	2	Poca educación formal. Sabía leer un poco.
Josefa	Guanajuato	18	2	No estudió en Alabama. Cuidaba niños.
Javier	Guanajuato	15	1 (tercer año)	Le gustaba la lectura. Problemas de disciplina en la <i>middle school</i> .
Flor	Guanajuato	11	1	Entusiasta de la lectura y las ciencias. Dificultad con matemáticas.

¹⁰ El uso del término *anglo* hace referencia no sólo a quienes son angloparlantes sino a los blancos de origen anglosajón.

La familia Hernán (Cuadro 3) provenía del rancho San Gregorio, igual que los Acosta. Ellos fueron los primeros mexicanos en llegar al poblado de Pleasantville. Mario Hernán era sobrino del señor Acosta. La familia había vivido en Pensilvania trabajando en la

CUADRO 3
FAMILIA HERNÁN, RANCHO SAN GREGORIO

	Lugar de nacimiento	Edad en el verano de 1999	Años de escuela en México	Situaciones escolares
Mario (padre)	Guanajuato	36	3	Interesado en aprender, saber más de política. Tres años de escuela formal.
Alejandra (madre)	Guanajuato	36	2	No sabía escribir. Se enseñó a leer mientras trabajaba en una casa en el D.F.
Raúl	Guanajuato	18	2	Poca lectura en español, hablaba poco inglés. Problemas de disciplina. Terminó 8º año.
Paty	Guanajuato	15	1	Se sintió “tonta” en la escuela. Terminó 7º año de <i>middle school</i> . Cuidaba a sus hermanos.
Gerardo	Guanajuato	11	-	No hablaba en inglés. La escuela lo diagnosticó con problemas de aprendizaje.
Blanca y Brenda (gemelas)	Carolina del Sur	6	-	Blanca: buen desempeño. Brenda: problemas de aprendizaje.
Vicente	Alabama	4	-	Entusiasta por ir al curso de verano con maestros de México.

cosecha del champiñón y en Carolina del Sur, laborando en los campos de tabaco. También regresaban a Guanajuato por temporadas, aunque los niños no realizaban estudios durante las semanas o meses en que estaban en el rancho. Mario contó cómo el ritmo de trabajo en las *polleras* se había acelerado desde que llegó en 1992. Al principio las bandas de pollos se movían más lentamente. Ahora, decía, querían las *polleras* sacar más provecho de los trabajadores. Alejandra, la esposa, contó cómo había aprendido a leer cuando trabajó de sirvienta en una casa en el Distrito Federal. Sin embargo, dijo, no había aprendido a escribir. Se preocupaba por sus hijos y no entendía por qué tenían tantos problemas en la escuela.

La familia Ortega (Cuadro 4) primero emigró a Texas, donde nació Teresa y después se fueron a Alabama, donde nació Ricardo. Sin embargo, y de acuerdo con la versión de la señora Ortega, se separaron por el maltrato e infidelidades del esposo. Afortunadamente, Ángela tenía a su mamá y a dos hermanas que vivían cerca y la apo-

CUADRO 4
FAMILIA ORTEGA, RANCHO LA COLINA

	Lugar de nacimiento	Edad en el verano de 1999	Años de escuela en México	Situaciones escolares
Ángela (madre)	Guanajuato	35	2	No sabía escribir, poca lectura. Faltaba mucho a la escuela de chica en el rancho, no quería ir.
Óscar	Guanajuato	13	1	Problemas auditivos. Programa especial. Quería ser policía.
Teresa	Texas	11	-	Buenas notas. Aprendió a leer en español en la escuela del rancho en un viaje de regreso. Quería ser cantante.
Ricardo	Alabama	5	-	Contento y atento en el kínder.

yaban constantemente. No trabajaba en una pollera, pero ganaba dinero cocinando para los trabajadores y vendiendo bordados y tapetes que ella misma hacía. De chica había faltado mucho a la escuela en parte porque tenía que caminar al rancho próximo para llegar a la única institución educativa. Pensaba que las dificultades auditivas y de entendimiento de su hijo Óscar eran culpa de un parto muy difícil y sin suficiente ayuda médica. Sin embargo, estaba orgullosa de Óscar y de la manera cómo conseguía dinero lavando coches. Óscar estaba en un programa de educación especial. En general, a los tres hijos les gustaba ir a la escuela y no habían tenido problemas de disciplina.

Cada familia constituye un caso especial con circunstancias diferentes en su vida al migrar a Estados Unidos. Sin embargo, los tres ranchos tenían una tradición de que los hombres trabajaran en Estados Unidos; inclusive los abuelos de las familias Luna y Hernán habían participado en el Programa Bracero y todos los padres de familia habían trabajado en Estados Unidos desde jóvenes. Los logros educativos de las madres y los padres en los ranchos eran tristes con excepción de Lourdes Luna, quien logró terminar la primaria. Más importante, la señora Luna fue la única que dijo que le había gustado ir a la escuela. A los demás adultos no les gustaba ir a la escuela cuando eran niños porque se sentían “burros” o no habían podido estudiar por tener que apoyar a sus familias.

Todos los hijos de las cuatro familias –Luna, Acosta, Hernán y Ortega– que estaban en edad de ingresar a estudiar en el *high school* al finalizar este estudio, en el año 2000, se salieron de la escuela y entraron a las polleras para trabajar. En particular, los dos hijos mayores de la familia Luna, Ignacio y Rosario, a pesar de haber cursado casi toda la primaria en el rancho y de que la escuela de Alabama les reconocía sus habilidades en matemáticas, terminaron por salirse de la escuela a los 15 y 16 años para trabajar en una pollera; Ignacio al final de 8º y Rosario después de varios meses de 9º. En una visita en noviembre del 2005 al poblado de Alabama con las familias del estudio y a pocos días de la entrega de este documento,¹¹ averigüé que Rosario e Ignacio estaban casados y tenían cada uno

¹¹ La visita en noviembre del 2005 a las comunidades mexicanas en Alabama fue parte de un proyecto PAPIIT, apoyado por la UNAM, para el estudio: “Los latinos en Estados Unidos: quiénes son, dónde están y a qué desafíos se enfrentan”, y coordinado por la Dra. Elaine Levine del Centro de Investigaciones sobre America del Norte (CISAN) de esa universidad.

un hijo. Jorge y Alejandro igualmente se habían salido de la escuela después de pocos meses en *high school* para trabajar en las polleras. Jorge era padre de un niño que había tenido con una jovencita de su rancho, quien había regresado a Guanajuato llevándose al niño. Sólo Delia, que había empezado la primaria en Alabama, seguía en *high school*, en el 10º año y esperaba poder seguir los casi tres años que le restaban. Los tres más pequeños de la familia estudiaban en la primaria.

Los dos hijos de la familia Acosta, Javier y Flor, pareciera que habían logrado una mejor preparación a través del programa bilingüe de Nuevo México. Los dos podían leer y escribir en español y les gustaba leer mucho en inglés. Sin embargo, Javier sólo cursó tres meses en *high school* antes de entrar a trabajar en una pollera. En la visita de noviembre del 2005 sus padres me contaron que Javier se acababa de casar a sus 21 años. Flor me contó que vivía con su novio y también trabajaba en una pollera. Se había salido de la *high school* en el 10º año, habiendo logrado buenas calificaciones hasta entonces.

Los hijos de la familia Hernán parecían tener más problemas en la escuela, quizás por haber vivido en varios estados en Estados Unidos o por haber ingresado irregularmente a las escuelas del rancho en años anteriores a su llegada a Alabama. Raúl y Paty, los dos hijos mayores, dijeron saber leer y escribir poco en español y en inglés. Gerardo y Brenda fueron diagnosticados por la escuela con problemas de aprendizaje. En la visita de noviembre de 2005 la señora Hernán me dijo que Raúl, Paty y Gerardo, los tres, estaban casados y tenían hijos. Ninguno ingresó a *high school*. Gerardo había regresado a Guanajuato a los 15 años por una temporada de casi un año, pero no estudió ni trabajó en el rancho en ese tiempo; ya era papá de una niña y se había ido con su mujer a trabajar a Nuevo México. Las dos gemelas estudiaban noveno año, aunque Brenda me contó que ya quería salirse para trabajar. Sólo Blanca se pasó todo el tiempo de la visita haciendo tarea en la mesa del comedor.

Por último, la familia Ortega era excepcional por vivir sin la presencia del padre, pero con el apoyo de la abuela y las hermanas, y por los problemas auditivos de Óscar. En mi visita de noviembre del 2005 vecinos me dijeron que Óscar trabajaba ayudando a su mamá a cocinar y que Teresa vivía con su abuela y seguía estudiando el penúltimo año de *high school*. Para resumir, seguir estudiando más allá de octavo o noveno años no era común. Nada más Delia Luna y

Teresa Ortega seguían estudiando en *high school* después de cinco años de esta investigación; sólo en el futuro se sabrá los logros de los hijos más chicos, incluyendo los que nacieron en Estados Unidos. Sería imposible saber cuáles factores tuvieron más peso para que los jóvenes siguieran estudiando: pudiera ser la edad a la que ingresaron los hijos a la escuela en Estados Unidos, o el hecho de haber aprendido o no a leer en español, o un sin número de elementos difíciles de averiguar. Todos los hijos de las cuatro familias, con la excepción de Teresa Ortega, no habían regresado a los ranchos en muchos años. Su vida y su realidad se desarrollaban en el poblado de Alabama, y no pensaban volver a Guanajuato. En Alabama habían vivido la mayor parte de su corta vida; allí se podía suponer que iban a seguir. A continuación se expondrán otros elementos sobre la escuela en México, relacionados con la experiencia educativa en el poblado de Alabama desde la perspectiva de los padres de familia y los hijos mayores.

PERSPECTIVAS DE LOS PADRES DE FAMILIA DE LAS ESCUELAS EN ALABAMA

Al migrar a Estados Unidos el papel que juega la enseñanza en la vida de los hijos cambió para los padres de familias mexicanas.¹² Aprender inglés se tornó lo más necesario y lo más importante para poder manejar su entorno y enfrentar las dificultades de su vida. Constantemente los padres tenían que pedir ayuda a los jóvenes mayores con suficiente dominio del inglés o pagar un traductor para realizar los trámites y asistir a los encuentros necesarios con el personal del gobierno. Pensaban que si sus hijos aprendían inglés podrían conseguir un trabajo no tan duro como el que tenían ellos. A pesar de que los padres soñaban con regresar a México, en su conversación mostraban la creencia de que sus hijos no regresarían a los ranchos de Guanajuato, sino que encontrarían trabajo en Estados Unidos. Ante la pregunta de qué era lo más importante aprender, el señor Acosta respondió: “Pues aquí fundamentalmente, como le digo, inglés, y tener un poco más de estudio... para conseguir un trabajo más liviano”. Hablar inglés no era necesario para el trabajo en las polleras porque

¹² El uso del término “padres” incluye igualmente a las madres.

todos los supervisores hablaban español, pero sí era indispensable para desenvolverse en la sociedad estadounidense. De ahí que el criterio de los padres para evaluar las escuelas a las que asistían sus hijos (y el propio éxito de ellos en la escuela) radicaba en si avanzaban en el aprendizaje del inglés, lo cual juzgaban de acuerdo con la habilidad del hijo o hija para ayudarlos en sus actividades frente el mundo exterior. En este aspecto, los padres migrantes concordaban en que la prioridad era que las escuelas del poblado de Alabama enseñaran inglés a sus hijos; deseaban que éstos pudieran leer y escribir en español, pero dudaban que a las autoridades escolares les interesara enseñarlo.

El aspecto más difícil para los padres de familia era juzgar si el ambiente era apropiado en el *middle school* y en el *high school*, especialmente por lo que habían oído, al anticipar la posible entrada de sus hijos a este último. Las señoras Luna y Acosta opinaban que los maestros no cuidaban lo suficiente a las niñas, ya que las juntaban con los niños en muchas actividades. Lourdes explicó: “Pues yo mis preocupaciones son ésas, de cómo se comportan en la escuela, por tanta cosa que se ve... se van con los muchachos. Ya hoy no se van sólo con uno sino que con varios. Y por eso mucha gente de por aquí han sacado a sus hijas de la escuela... tienen miedo de que les pase lo mismo y mejor las mandan a México, o otras mejor las niegan aquí, con las maestras”. La vida de migrante trajo a las familias preocupaciones sobre el comportamiento de los jóvenes en el nuevo ambiente. Las tres familias con hijas que habían terminado el octavo año de *middle school* optaron por no mandarlas a *high school*. Paty Hernán y Josefa Acosta eran muy buenas en los quehaceres de la casa y en ayudar con los hermanos pequeños y se dedicaron a su cuidado mientras sus mamás trabajaban. Paty había dejado *middle school* porque llegó a la conclusión de que no era buena para los estudios. Josefa Acosta había quedado embarazada y salía poco de su casa. Rosario Luna, por el contrario, se decía ambiciosa y quería ganar dinero, por lo que consiguió papeles para poder trabajar en una pollera.

La dificultad del ambiente en *middle school* para los jóvenes varones radicaba en las hostilidades y peleas con los muchachos anglos. Los padres hacían bromas de que sus hijos le tenían miedo a los *bolillos* (los anglos) porque eran más grandes, pero en realidad comprendían su situación porque inmediatamente coincidían con ellos y revelaban cómo constantemente los *bolillos* les hacían comentarios y les buscaban pleitos. El señor Luna tenía la teoría de que el incre-

mento en las hostilidades, respecto de cuando llegaron a Alabama, tenía que ver con la cada vez más frecuente situación de ver mujeres blancas acompañadas de hombres mexicanos: “Cuando yo llegué aquí, usted no conocía a un mexicano que anduviera con una güera, aquí y ahora hay así de mexicanos que les están quitando las viejas a los güeros. Les quitan viejas, les quitan trabajo, por eso.”

Raúl Hernán e Ignacio Luna dejaron la escuela al terminar el octavo año, mientras que Javier Acosta asistió un semestre a *high school*. La señora Luna aclaraba la razón fundamental: “Son tan *bronquistas* los americanillos, ¿usted cree que los mexicanos van a querer reportarlos? Pues luego uno, como los padres de familia no saben interpretarlos y deje eso, que los muchachos de uno no le dicen a uno nada. Por eso, quiero sacar a Nacho, no por otra cosa, no más por tanto pleito”. Ignacio Luna, quien era el que más resentía el ambiente hostil, explicó la situación: “Es que se enfada uno de tanta bronquera, de que le humillen y le humillen, es mejor ayudarle a los padres que estar allí perdiendo el tiempo en las puras humillaciones. Ni aprende uno tampoco”. La decisión para que Ignacio siguiera estudiando o no recaía, por igual, en sus padres y en él mismo. No era claro quién había influido más en la decisión, a veces Ignacio decía que eran sus padres que le pedían que no siguiera estudiando y a veces los padres decían que él era quien no quería continuar.

En resumen, la prioridad para las familias era que sus hijos aprendieran inglés para mejorar su nivel de vida. Sin embargo, desde la perspectiva de las familias mexicanas la atmósfera de libertad para las niñas y el ambiente hostil hacia los jóvenes fueron algunos de los factores que los empujaron a dejar la escuela.

COMPARACIONES ENTRE LAS ESCUELAS DE GUANAJUATO Y ALABAMA

Al comparar las escuelas de los ranchos de Guanajuato con las del poblado de Alabama, los padres de familia veían de manera positiva los servicios gratuitos que ofrecía el sistema educativo de Alabama, como desayunos y comidas, transporte escolar y atención a problemas de salud. Sin embargo, lamentaban la falta de comunicación con las autoridades escolares y las formas de disciplina hacia sus hijos, especialmente el castigo corporal.

El primer punto de comparación para los padres era explicar el hecho de que si se hubieran quedado en México sus hijos habrían estudiado hasta sexto de primaria, mientras que en Alabama estaban obligados a quedarse en las escuelas hasta los 16 años. El señor Acosta explicó cuánto tiempo habrían estudiado sus hijos en la escuela en Guanajuato: “O sea, lo que es la escuela en el rancho y ya”.¹³ Todas las madres expresaron el deseo de que sus hijos pudieran estudiar más, incluso una carrera, pero sabían que no iba ser posible. En el estado de Alabama había multas si los hijos dejaban de ir a la escuela o faltaban más de tres días sin justificación. La familia Luna y la familia Acosta habían pagado más de mil dólares por la inasistencia de sus hijos. Los padres extrañaban la libertad de decidir si sus hijos iban a la escuela o no. Sentían que las escuelas no eran sensibles a la necesidad de que los hijos mayores faltaran para ayudarles cuando tenían que hacer trámites ante las autoridades o para cuidar a los hijos más chicos cuando se enfermaban.

Las cuatro familias expresaron aprecio por los servicios que ofrecía el sistema educativo del poblado y por las muestras de caridad de parte de las iglesias y agencias de gobierno. Los policías del poblado tenían la costumbre de llevar juguetes a los niños del *trailer park* en Navidad. En particular, Delia Luna tuvo una maestra durante su primer año en Alabama que le regaló ropa y juguetes. Lourdes Luna se sentía afortunada por tales muestras de ayuda: “Y vienen dos veces por año, dos veces les regalan a estos niños y allí mismo me ayudaron con el gas, me pusieron el gas. La señora ésa, la visitadora social, ella me trajo la estufa, nos ha ayudado mucho. Trastes, todo me trajo... pero no crea que cosa poquito, les traen paquetes, calcetines, todo, todo”. Por su parte, Óscar Ortega había sido diagnosticado con problemas auditivos. A través de las autoridades de la escuela pudo ir a ver a un especialista en una ciudad cercana, donde le habían puesto un aparato auditivo. Igualmente, Delia Luna padecía estrabismo y la escuela dio seguimiento a sus problemas hasta conseguirle los lentes que necesitaba.

Al comparar la situación escolar de Alabama con Guanajuato, los padres de familia enfatizaban las dificultades de comunicación con

¹³ Sólo el rancho La Esperanza tenía telesecundaria. De haber seguido viviendo en Guanajuato, los padres consideraban que mandar a sus hijos a la secundaria de la ciudad más cercana, y con mayor razón a la preparatoria, resultaría muy costoso debido al transporte y los gastos escolares.

los maestros y las autoridades escolares. En Alabama, gran parte de la comunicación con las familias era a través de la trabajadora federal de programas migrantes, una mujer mexicana que tenía más de veinte años en Estados Unidos. Ella les explicaba las reglas de la escuela, les recordaba los eventos estudiantiles o las juntas con maestras a las que debían asistir, les avisaba de problemas de disciplina, les recomendaba usar champú para quitar piojos y muchas veces los regañaba por faltas que según ella debieron haber atendido. Desde la perspectiva de los papás, las escuelas se comunicaban con ellos pero no al revés; consideraban que no tenían oportunidad de expresar sus ideas a las autoridades ni sabían cómo ayudar. En el rancho de La Esperanza, Lourdes Luna había sido parte de un comité de madres que empezaron un kínder. Su esposo, Narciso, había trabajado con autoridades para instrumentar el programa Solidaridad en la zona. La señora Luna dio su punto de vista: “Uno mismo echa de ver como van. Allá en México, hasta el director me dijo, ‘Ay, señora, está usted bien para ser delegada’. ‘No’, le dije, ‘yo sólo quiero lo mejor para mis hijos. Si por eso vengo diario a preguntar cómo van y cómo se portan’. Y eso es la diferencia acá, porque uno ni siente lo mismo, ni está muy cerca, porque allí en el rancho llega uno caminando. [Aquí] ni puede uno ir tan fácil, ni puede uno hablar igual, ni se siente... como que no es lo mismo”. Los Luna, al migrar, pasaron de estar muy involucrados en las escuelas de su comunidad a ser tratados como menores a quienes se les tenía que decir ciertas cosas, explicar y regañar.

Ángela Ortega dependía de sus hermanas para entender cómo actuar en relación con los asuntos escolares. No conocía a las maestras de Teresa y, aunque había ido al colegio debido al problema auditivo de Óscar, no había entendido mucho, pues la junta, dijo, había sido en inglés. Otras situaciones causaban desconcierto para las familias, sobre todo aquellas en que la escuela tomaba medidas sin dejar claras sus razones. Por ejemplo, para Alejandra Hernández la dificultad consistía en entender cuáles eran los problemas escolares de sus hijos Gerardo y Brenda, por qué la escuela les había pedido permiso para hacer exámenes especiales y los diagnosticó con problemas de aprendizaje. Para Alejandra el problema de su hijo se resumía en su timidez: “Bueno, yo le hice unas preguntas el otro día y sí me pudo responder unas cosas. Le digo que a lo mejor él sí sabe... quizás el inglés no, pero yo creo que como que le da pena hablarlo”.

La barrera del idioma fue demasiado grande para que los padres de familia pudieran entender la situación de sus hijos en las escuelas. Además, la falta de cercanía de las escuelas a sus hogares, no poder llegar caminando, más la escasez de tiempo, agravaron el conflicto de comunicación entre las familias inmigrantes y las escuelas. Sumado a ello, las largas jornadas de trabajo, los turnos adicionales y el hecho de que —a diferencia de lo que sucedía en Guanajuato— todas las mamás trabajaran en las procesadoras de pollo, les dejaba muy poco tiempo para asistir a las juntas escolares o para supervisar tareas.

Un tema de mucha discusión y que causaba diversas reacciones fue el relacionado con el castigo corporal de parte de las autoridades escolares en la primaria y el *middle school*. El estado de Alabama permitía el castigo corporal en los centros de educación por decisión de autoridades de los distritos locales y si los padres de familia de la zona estaban de acuerdo. En el poblado adonde llegaron los migrantes se acostumbraba que el director, la directora o una persona encargada de la disciplina (no los maestros) aplicara castigo corporal con una tabla, llamada *paddle*. Los maestros reportaban infracciones a la oficina central y cuando el niño acumulara tres sanciones de seriedad o más en un día específico de la semana le aplicaban el castigo con la tabla en el trasero. Los padres migrantes recordaban que había habido algunos maestros en México que golpeaban a los estudiantes, pero sabían que no estaba permitido. Asimismo, comentaban que la policía investigaba reportes de padres que les daban palizas a los hijos e iban a las casas. No entendían por qué si ellos no tenían derecho de castigar a los hijos, la escuela sí.¹⁴

Los señores Luna, Hernán y Acosta estaban en contra de esta práctica y pensaban que esas acciones habían sido parte de las razones por las cuales sus hijos no querían seguir estudiando. Ellos pensaban que el castigo corporal se usaba más en contra de los niños mexicanos que de los niños anglos y que era ejemplo de discriminación y racismo. Javier Acosta explicó que una vez le habían pegado por gritar en el salón y otra vez por llegar tarde. Las mamás, sobre todo Lourdes Luna y Ángela Ortega, aceptaban el castigo y simpatizaban con los maestros. La señora Luna explicó: “Pues no les pegan seguido, nada más cuando... los más grandes andan diciendo groserías a las mucha-

¹⁴ En mi visita en noviembre de 2005 una persona de la escuela me dijo que sólo se utilizaba el castigo corporal en la primaria.

chas, por eso yo digo que está bien que les eviten eso. No está bien que les vayan a faltar el respeto a las niñas, a las chiquillas por allí. Y es el modo que los castigan, les dan sus tres palazos... casi a las muchachas no, a las muchachas las castigan... dando puro trabajo, que estudien, que repitan y repitan, escribiendo y escribiendo". De hecho, los señores Luna fueron a la primaria para pedir que hubiera otros castigos para su hijo Alejandro, porque tenía problemas de riñones; la escuela les hizo caso.

En resumen, los padres no esperaban que sus hijos estudiaran más que la primaria en México y hasta los 16 años en Estados Unidos. Al comparar las escuelas de Alabama con las de Guanajuato resaltaban diferencias negativas, como el control de las autoridades escolares sobre la asistencia, la falta de comunicación y el uso del castigo corporal. Por lo demás, los padres veían de manera positiva los servicios sociales como desayunos y comidas, transporte escolar y apoyo médico.

DOS ESCUELAS Y DOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN

Aunque muy distintos, hay dos conceptos que suelen manejarse y que ayudan a entender las prácticas de las escuelas y a evaluar la educación tanto de niños como de jóvenes mexicanos inmigrantes, así como de todos los que estudian inglés como segunda lengua: 1) el modelo de pensamiento deficiente (*deficit thinking*), y 2) las investigaciones de mejores prácticas (*best practices*).

El primero, el pensamiento deficiente, explica actitudes de fondo hacia los alumnos y sus familias basadas en la idea de que la culpa de un fracaso educativo, en especial con los niños de grupos minoritarios, recae en los padres y en los estudiantes mismos; atribuye supuestas limitantes motivacionales o cognoscitivas a deficiencias sociales y familiares para explicar los fracasos en la escuela (Valencia, 1997). Este tipo de planteamiento indica que los alumnos y sus familias tienen que cambiar y adaptarse a los requisitos y las formas establecidas de las escuelas para tener "éxito". Para Varenne y McDermott (1998), las expresiones de desigualdad en las escuelas son las circunstancias que determinan si un estudiante tiene "éxito" o "fracaso". El concepto de *deficit thinking*, aunque rechazado por los educadores desde hace más de dos décadas, todavía prevalece en las prácticas con estudiantes (Valencia y Solórzano, 1997), sobre todo en la acep-

tación del mito de que las familias pobres no participan ni valoran la educación.

El segundo concepto, el de *best practices*, ha impulsado muchas investigaciones sobre programas y escuelas que han logrado mejoría notable en el desempeño de alumnos migrantes y de alumnos que estudian inglés como segunda lengua. Eugenio García (1988) enfatizó que se atiende mejor a los niños en las escuelas donde las estrategias de enseñanza se fundamentan en aspectos culturalmente relevantes y donde se integra el uso del inglés y el español. Un estudio realizado por Lucas, Henze y Donato (1990) describió las mejores prácticas en cinco *high schools* de California y Arizona con respecto a alumnos que estudiaban inglés. Los aspectos instrumentados por estas escuelas fueron: 1) dar valor al idioma y cultura de los estudiantes, 2) expresar en forma concreta altas expectativas para los alumnos, 3) brindar apoyo y capacitación a los maestros en técnicas específicas para ayudar a los alumnos en sus clases, 4) tener consejeros para dar atención especial a los estudiantes, 5) alentar a los padres para involucrarse en la educación de sus hijos, y 6) tener como prioridad la educación y el *empoderamiento* (*empowerment*) de los alumnos. Julie Laible (1995), en un estudio sobre jóvenes mujeres en algunas escuelas de Texas, encontró que ciertas estrategias de enseñanza, como los grupos cooperativos, así como hablar ambos idiomas en clase y fomentar hablar y escribir sobre sus experiencias de migración eran actividades importantes y fructíferas.

A partir de los dos conceptos anteriores, fue posible hacer un análisis de dos de las escuelas del poblado de Alabama a las que asistían los niños de las cuatro familias que abarcan este estudio. La primera, la escuela para niños desde kínder hasta segundo año, llevó a cabo esfuerzos de acercamiento con los padres. Al principio del año escolar convocaban a reuniones en domingo, con una traductora que hablaba español, para dar la bienvenida a las familias, enseñarles la escuela y explicarles cómo podían ayudar en la educación de sus hijos. En el verano repartían cubetas con crayones, plastilina, libretas para colorear y tijeras a los pequeños que iban a ingresar al kínder. Esta escuela recibió reconocimiento por su programa de impulso a la lectura que logró involucrar a varias mamás latinas en la lectura de cuentos en español para los niños. Las paredes de los pasillos exhibían trabajos de los niños sobre las celebraciones de México, y durante los cursos de verano la escuela se unió al programa para

tener maestros mexicanos en las clases. La directora, una mujer entusiasta, hablaba de los logros de sus “chiquillos” en lectura, escritura y números; sostenía que ellos, los niños latinos, eran el futuro de la comunidad en Alabama.

La actitud de los educadores de esta escuela no era culpar a los padres por las deficiencias de los niños; por el contrario, tomaron una postura de compromiso y responsabilidad hacia las familias mexicanas y buscaron formas para que los alumnos se entusiasmaran con la escuela y el aprendizaje. En relación con *mejores prácticas*, la escuela valoró la cultura de México, apoyó la preparación de las maestras con conocimientos y estrategias para ayudar a los niños y buscó formas para involucrar a los padres de familia. De las tres familias con niños en esta escuela, la señora Luna agradecía las atenciones de las maestras con sus hijos, especialmente con Delia, y el señor Luna, quien iba seguido a la escuela, sentía confianza para quejarse o platicar algún asunto con las autoridades. Ángela Ortega, aunque no entendía bien las dinámicas de la institución, decía que sus hijos iban a ella con gusto. Alejandra Hernán tuvo muchas juntas para hablar de los problemas de aprendizaje de Brenda y expresaba desconcierto por las causas que los originaban, pero decía que sus hijos estaban muy a gusto.

La segunda escuela, la *middle school*, a la que asistían los alumnos por lo general mayores a los once años, en contraste con la primera demostró formas de *pensamiento deficiente* y ausencia de *mejores prácticas*. Al contrario de la directora que hablaba de “sus chiquillos”, el director y los maestros hablaban de “esos alumnos” para referirse a los jóvenes mexicanos y se notaba que los concebían ajenos al futuro de la comunidad. Las únicas comunicaciones con los padres de familia consistieron en notificaciones de medidas disciplinarias. Los maestros expresaban su pesar de que los niños faltaran, no hicieran tareas o no pusieran mayor esfuerzo. Desde su perspectiva, ellos hacían todo lo posible pero los alumnos no respondían, lo cual expresaba una forma fácil de hacer frente a las dificultades. Al respecto, Jorge Luna contó su experiencia con un maestro burlón: “Me dice que si voy a ser como Ignacio y dejar la escuela para entrar a trabajar y siempre me hacía burla, me dice que si yo también me voy a salir de la escuela para ir a la ‘*chicken plant*’... a todos los de ahí les decía que él nos daba el dinero para ir de regreso, nos daba el dinero para el *ticket* a México”.

La *middle school* demostró poco interés en instrumentar programas para atender a los niños latinos y para ayudarlos con su aprendizaje. Había poco compromiso con su educación y no se valoraba la cultura y el idioma de los alumnos. La escuela había integrado un equipo de fútbol soccer pensando en los alumnos latinos, pero muchos no pudieron participar por “malas calificaciones”. Los maestros terminaron por enfatizar la disciplina o falta de ella en sus clases. En general, la actitud en esta escuela se basaba en la convicción de que no había mucho que hacer ni importaba la preparación de los alumnos mexicanos porque, de todas formas, no iban a seguir estudiando en la *high school*. Los padres de familia pedían a sus hijos que respetaran a los maestros; sin embargo, tampoco tenían razones claras para que sus hijos siguieran estudiando en un sistema donde sentían que no estaban aprendiendo y que se dedicaba en exceso a disciplinarlos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Desde la perspectiva de los padres de familia de los inmigrantes mexicanos, la discriminación y la hostilidad, aunados a la sensación de que los hijos “no estaban aprendiendo”, afectaron las habilidades de ellos para perseverar y completar los estudios de doce años que comprendía la *high school*, lo cual es considerado como lo mínimo de estudios básicos en Estados Unidos. Los hijos que ingresaron a las escuelas del poblado de Alabama después de la primaria tuvieron dificultades para lograr un desempeño académico satisfactorio, todos fueron obligados a repetir algún año escolar y, por ende, concluyeron sus estudios al terminar el octavo año de *middle school* o unos meses en *high school*, a los 15 y 16 años. Aunque aparentemente estudiar la primaria era necesario para poder aprender suficiente inglés y así lograr los conocimientos necesarios para completar la *high school*, los padres de familia pensaban que sus hijos al terminar el octavo año de *middle school* habían completado más de lo que hubieran estudiado si vivieran en los ranchos.

Sería importante estudiar los casos de los hijos menores que entraron al kínder en las escuelas de Alabama y ver su trayectoria a través de los años. ¿Terminarán los estudios básicos de *high school*, o igualmente se saldrán de estudiar al finalizar octavo o noveno año? De cualquier manera, los hijos mayores de las cuatro familias estu-

diaron menos del mínimo requerido en Estados Unidos y en México, demostrando lagunas o brechas en sus conocimientos no sólo en inglés sino también en español. Una pregunta clave sería entonces, ¿cuáles podrán ser las expectativas de vida de los jóvenes de las familias guajuatenses si regresaran a México y cuáles podrían ser si se quedarán en Estados Unidos? Si estos jóvenes volvieran a México estarían poco preparados para desempeñar trabajos distintos a los que se desarrollan en la industria maquiladora. De igual modo, si el futuro de estos jóvenes se halla en Estados Unidos será difícil que encuentren fuentes de empleo que no sean las procesadoras de pollo o similares.

Igualmente, la falta de compromiso con los alumnos mexicanos y latinos por parte de las instituciones educativas, sobre todo a nivel de *middle school*, dio lugar a una carencia de programas para apoyarlos no sólo en el aprendizaje del inglés, el enfoque primordial, sino también en otras materias como ciencias, matemáticas, lectura, literatura e historia. Al hacer la comparación de programas y actitudes entre la escuela primaria y la *middle school*, y desde las perspectivas de pensamiento deficiente y el uso de mejores prácticas, resalta la diferencia en la aceptación de los niños inmigrantes de parte de las autoridades de las escuelas; en la primaria se hablaba de que los niños eran el futuro de la comunidad, mientras que en la *middle school* se referían a los niños inmigrantes como “esos” estudiantes. Igualmente, sería importante estudiar los cambios en el sistema escolar después de más años de experiencia educando a los niños y jóvenes latinos.

Quedan muchas dudas al final de este estudio, en particular las relacionadas con las formas de convivencia entre las familias mexicanas trabajadoras en Alabama con las escuelas y la población, de las cuales podrían partir estudios posteriores: ¿cómo se podrá ajustar las políticas y prácticas educativas para lograr una mejor convivencia no sólo en el ámbito escolar sino también en otros niveles de la comunidad en su conjunto?, ¿cómo afectan en el desarrollo educativo de los estudiantes latinos las prácticas de disciplina (como el castigo corporal), sobre todo las que están relacionadas con expresiones de la cultura local en destinos nuevos?, ¿cómo afecta la perseverancia y motivación para seguir estudiando en los jóvenes que están aprendiendo inglés, pero cuyos conocimientos en español y otras materias, como la literatura, las matemáticas y la ciencia quedan aplazadas mientras aprenden inglés?, ¿qué relación tienen los niveles

de los estudiantes mexicanos en lecto-escritura en español con el aprendizaje del inglés? Finalmente, ¿cuáles serán los problemas a futuro para los jóvenes con una educación truncada e incompleta en ambos idiomas y que no han logrado completar la educación básica en México ni en Estados Unidos?

Por último, otro aspecto para considerar a futuro concierne a la responsabilidad de los gobiernos estatales y federal de México en el desarrollo de la educación de los niños y jóvenes mexicanos inmigrantes que provienen de las escuelas rurales, como las de los ranchos de Guanajuato, las cuales padecen de falta de recursos y de marginación (Aguilar Camín *et al.*, 1997). Las perspectivas de los padres de familia de las cuatro familias de este estudio sobre su propia educación en los ranchos revelaron experiencias por lo general negativas, considerando que pensaban que habían aprendido poco. Sobre estos problemas, las autoridades educativas mexicanas podrán culpar a la pobreza o la falta de empeño de las familias, pero estas razones ya no son válidas en México, un país que necesita estar más comprometido con la educación de sus ciudadanos, así como tener más conocimiento de la vida de las familias que migran hacia Estados Unidos y del desarrollo educativo tanto de sus niños como de sus jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Camín, Héctor, Gilberto Guevara Niebla, Pablo Latapí y Rolando Cordera Campos
1997 “El estado de la educación”, en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La catástrofe silenciosa*, Fondo de Cultura Económica, México D. F.
- Durand, J.
1999 “Migration and Integration: Intermarriages among Mexicans and Non Mexicans in the United States”, en M. Suárez-Orozco (comp.), *Crossings: Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Durand, J. y D. Massey
2003 *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo xxi*, Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa, México D. F..

- Fashola, O., R. Slavin, M. Calderón y R. Durán
 2001 "Effective Programs for Latino Students in Elementary and Middle Schools", en R. Slavin y M. Calderón (comps.), *Effective Programs for Latino Students*, Lawrence Earlbaum, Mahwah, Nueva Jersey.
- Fix, M. y J. Passel
 2003 *U.S. Immigration. Trends & Implications for Schools*, NCLB (No Child Left Behind) Implementation Institute, Nueva Orleans.
- Foro Migraciones
 2002 *Migración: México entre sus dos fronteras, Foro Migraciones 2000-2001*, www.sinfronteras.org.mx/foro/inicio.html, México D. F.
- García, Eugenio
 1988 "Attributes of Effective Schools for Language Minority Students", *Education and Urban Society*, vol. 20, núm. 4, pp. 387-398.
- Hamann, E., S. Wortham y E. Murillo
 2002 "Education and Policy in the New Latino Diaspora", en S. Wortham, E. Murillo y E. Hamann (comps.), *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*, Ablex Publishing, Westport, Connecticut.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI)
 2002 *Perfil sociodemográfico, XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, Aguascalientes, México.
- Laible, J.
 1995 "Educating *Muchachas de la Frontera*: Educational Practices that Promote the Success of Mexican-American Females in Texas-Mexico Border Schools", tesis doctoral, University of Texas, Austin.
- Levine, Elaine
 2001 *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa, México D.F.
- Lincoln, Y. S. y E. G. Guba
 1985 *Naturalistic Inquiry*, Sage, Newbury Park, California.
- Lucas, T., R. Henze y R. Donato
 1990 "Promoting the Success of Latino Language-Minority Stu-

- dents. An Exploratory Study of Six High Schools”, *Harvard Educational Review*, vol. 60, pp. 315-340.
- Oboler, S.
1995 *Ethnic Labels, Latino Lives. Identity and the Politics of (Re)presentation in the United States*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE)
2004 “Nivel medio superior: ¿eslabón perdido de la educación?”, en *Comunicados*, vol. I., pp. 1-30, Observatorio Ciudadano de la Educación, México D. F.
- Patton, M. Q.
1990 *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, Newbury Park, California.
- Salinero, M.
1999 “The Faces of Change: Plenty of Jobs (and Risks) in Chicken Plants”, *The Huntsville Times*, 20 de Julio, pp. A9-A10.
- Secretaría de Educación Pública (SEF)
2003 *Indicadores educativos*, Subdirección de Análisis Estadístico y Presupuestal, México D. F.
- Stake, R. E.
1998 “Case Studies”, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks, California.
- Strauss, A. y J. Corbin
1998 “Grounded Theory Methodology. An Overview”, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (comps.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage, Thousand Oaks, California.
- U.S. Department of Education
2003 *Status and Trends in the Education of Hispanics*, U.S. Department of Education-Institute of Education Sciences-National Center for Education Statistics (NCES 2003-008), Washington, D.C.
- Urrutia, A.
2003 “Cada vez más adolescentes buscan cruzar sin papeles a EU”, *La Jornada*, 8 de septiembre, p. 49.
- Valencia, R.
1997 “Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking”, en R. Valencia (comp.), *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*, Falmer Press, Londres.

- Valencia, R. y D. G. Solórzano
1997 "Contemporary Deficit Thinking", en R. Valencia (comp.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*, Falmer Press, Londres.
- Varenne, H. y R. McDermott
1998 *Successful Failure: The School America Builds*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Vernez, G. y A. Abrahamse
1996 *How Immigrants Fare in U.S. Education*, Rand, Santa Monica, California.
- Villena, S.
1996 "The Colonizer-Colonized Chicana Ethnographer: Identity, Marginalization, and Co-option in the Field", *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 4, pp. 711-731.
- Zuñiga, V.
2000 "Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales", en R. Tuirán (comp.), *Migración México-Estados Unidos: opciones de política*, Consejo Nacional de Población-Secretaría de Gobernación-Secretaría de Relaciones Exteriores, México D.F.
- Zúñiga, V., R. Hernández-León, J. Shaddock-Hernández, y M. Villarreal
2002 "The New Paths of Mexican Immigrants in the United States: Challenges for Education and the Role of Mexican Universities", en S. Wortham, E. Murillo y E. Hamann (comps.), *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*, Ablex Publishing, Connecticut.

