



IDEOLOGÍAS, POLÍTICAS Y COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: UNIVERSITARIOS MIGRANTES DE RETORNO EN SONORA

IDEOLOGIES, POLICIES AND LANGUAGE COMPETENCE: RETURN MIGRANT COLLEGE STUDENTS IN SONORA

Por: Nolvía Ana Cortez Román (México)
ncortez@lenext.uson.mx

Currículo: doctora en Adquisición y Enseñanza de Segunda Lengua por la Universidad de Arizona. Profesora y coordinadora de la licenciatura en Enseñanza de Inglés de la Universidad de Sonora. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación versan sobre aprendizaje de lengua e identidad, bilingüismo, migración de retorno, y análisis de discurso.

Por: Adriana Isabel Altamirano Ruiz (México)
aiar17@hotmail.com

Currículo: maestra en Humanidades por la Universidad de Sonora. Ha realizado estudios en Perú y llevado a cabo estancias de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad de Lérida, en España. Se interesa por temas sobre bilingüismo, biculturalidad, adquisición de lenguas y transnacionalismo.

Por: Arellys Karina García Loya (México)
garcia_arek@hotmail.com

Currículo: estudiante en el doctorado del Posgrado Integral en Humanidades de la Universidad de Sonora. Sus líneas de investigación versan sobre migración internacional de retorno, competencia académica, bilingüismo y escritura académica.

Recibido: 23 de septiembre de 2016. Aceptado para su publicación: 22 de marzo de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/666>

Resumen

El objetivo de este trabajo es hacer visible a la población de estudiantes universitarios migrantes de retorno a fin de que se implementen políticas educativas más incluyentes. A partir de la relación entre las ideologías, las políticas lingüísticas y las educativas (Kroskrity, 2000), nuestro trabajo de investigación mixto documenta las experiencias críticas (Block, 2006) de esos estudiantes universitarios en los sistemas educativos de Estados Unidos y México, específicamente Arizona y Sonora. Analizamos cómo el modelo de enseñanza Structured English Immersion, producto de las políticas legislativas contra la educación bilingüe en Arizona, dio como resultado a estudiantes competentes en el inglés en detrimento del español para fines académicos. Al regresar a las aulas en un programa de licenciatura en Enseñanza de Inglés, fue más evidente su efecto, ya que los estudiantes declararon haber pasado múltiples obstáculos en el uso del español para lograr una participación plena.

Palabras clave: educación superior, bilingüismo, migrantes de retorno, políticas lingüísticas, ideologías lingüísticas.

Abstract

The objective of this research is to make return migrant university students visible in order to implement more inclusive educational policies. Based on the premise

that ideologies, language policies and educational policies are intertwined (Kroskritt, 2000), this mixed method research project documents the critical experiences (Block, 2006) of return migrant college students in the U.S. and Mexican educational systems—specifically in the states of Sonora and Arizona. We analyze how the Structured English Immersion (SEI) teaching model, as a product of legislative policies against bilingual education in Arizona, forged competent English speakers in detriment of their Spanish for academic purposes. Upon their return to a Mexican B.A. program in English Language Teaching, the detrimental effect of the SEI model became more evident to the students because of the challenges they felt in using Spanish to achieve full participation.

Keywords: higher education, bilingualism, return migrants, language policies, language ideologies.

INTRODUCCIÓN

La relación entre la migración y la lengua es intrínseca. Cuando los migrantes se desplazan geográficamente, se encuentran inmersos en nuevos ambientes lingüísticos y culturales. Con frecuencia, su estado es de supervivencia y deben navegar en el nuevo ambiente sin ayuda formal para llevar a cabo sus actividades cotidianas. La falta de conocimientos lingüísticos y culturales del país receptor implica el esfuerzo por adquirirlos según sus posibilidades, lo que significa una “experiencia crítica” (Block, 2006) en la cual el sentido del ser entra en un estado de desestabilidad, ya que el ambiente sociohistórico, lingüístico y cultural que, en alguna ocasión, estaba definido y delimitado, ahora resulta indefinido y abierto.

Este trabajo documenta las experiencias críticas de jóvenes migrantes de retorno al migrar en ambas direcciones: inicialmente, fueron llevados por sus padres a Estados Unidos de América en la búsqueda de una mejor calidad de vida; luego, retornaron a México, con o sin ellos, debido a las condiciones políticas y laborales antimigrantes de ese país entre 2007 y 2011. Dichas “experiencias críticas” pudieron haber sido numerosas, en ocasiones más sentidas dependiendo de la edad, la habilidad de adaptación y el acceso a recursos. Sin embargo, también es cierto que los jóvenes migrantes de retorno tuvieron más acceso que sus padres a oportunidades formales y sociales para adquirir los conocimientos lingüísticos y culturales—al asistir al sistema escolar en ambos países, donde con frecuencia los maestros y las autoridades escolares desconocen sus experiencias migratorias y sus capacidades.

Estas experiencias, consideradas como clave en nuestro trabajo, son las que proveyeron a los estudiantes de las oportunidades de inmersión cultural y lingüística que los hacen bilingües y transculturales. La paradoja es que existe un desfase con los discursos institucionales de aprecio a la interculturalidad, la diversidad y el multilingüismo cuando estos jóvenes, al regresar a México, no son reconocidos como agentes activos poseedores de estos atributos. El objetivo es, entonces, hacerlos visibles, porque poseen competencias lingüísticas y culturales distintas y aprovechables para crear ambientes educativos más incluyentes.

En este trabajo, describimos en primer lugar la situación política de Arizona (estado receptor con vínculos históricos, económicos y familiares profundos con Sonora) para entender las condiciones sociales y educativas de los participantes, así como los motivos que los impulsaron a regresar. En nuestra discusión es primordial la relación interdependiente de las ideologías antimigrantes que imperan y su impacto en las políticas educativas y lingüísticas. Esto dio lugar a los modelos

educativos de enseñanza del inglés en los que estuvieron inmersos nuestros participantes, con base en la Structured English Immersion (SEI) (aprobada por Arizona para la enseñanza de inglés como segunda lengua para los estudiantes clasificados como limitados en el inglés). Sus experiencias migratorias y el tipo de educación para el aprendizaje de inglés inciden de manera directa en la percepción que tienen de sí mismos como jóvenes adultos bilingües y biculturales, así como en sus habilidades lingüísticas académicas percibidas.

Este trabajo de metodología mixta arroja datos de un proyecto longitudinal de cinco años con 91 estudiantes migrantes de retorno en una universidad pública del estado de Sonora. Presentamos los hallazgos de 91 encuestas que documentan sus trayectorias educativas, así como los resultados de 35 entrevistas en profundidad enfocadas a su reinserción escolar y la forma en que perciben sus competencias lingüísticas, específicamente su competencia bilingüe, en la licenciatura en Enseñanza del Inglés (LEI).

AMBIENTE ANTIMIGRANTE DE ARIZONA

Mis razones cuando yo terminé la preparatoria allá del 2010 fue triste, porque dije bueno tengo muchos amigos aquí [en Arizona], me están ofreciendo una beca pero no la puedo tomar (Luis).

Como Luis, 79% de nuestros participantes migraron a Arizona, un estado de la Unión Americana con lazos históricos, sociales y políticos intensos con Sonora, y formaron parte de una diáspora histórica entre ambas entidades. Los años de 2007 a 2011 marcaron un periodo de implementación de leyes antiinmigrantes en Arizona, acompañado de una crisis económica aguda en Estados Unidos. En 2010 fue aprobada como ley la controvertida propuesta legislativa SB 1070, que criminalizaba el estatus de indocumentado y permitía a las autoridades, inicialmente, evaluar el estatus migratorio con base en las características fenotípicas.

Para los estudiantes indocumentados con aspiraciones a una educación posterior al bachillerato, la aprobación de la propuesta legislativa estatal 300 truncó sus sueños educativos, ya que, entre algunas de sus restricciones educativas, recortaba todo apoyo gubernamental de becas a estudiantes indocumentados que deseaban estudiar educación superior:

Yo quería ir a la universidad [...] entonces yo empecé a investigar y dije a lo mejor pues me voy a ir de intercambio o algo así ¿no? pero en el momento no me caía el veinte de que no podía, pues porque no tenía seguro social, entonces sin eso yo no podía hacer nada, sí podía hacer muchas cosas, pero en realidad estudiar no podía porque era mucho dinero (Amelia).

Por otra parte, los patrones migratorios entre México y Estados Unidos se transformaron de tal manera que, por primera vez desde la década de los sesenta, la correlación de las tasas de emigración e inmigración llegó a cero, es decir, regresaban la misma cantidad de migrantes que los que se iban (Castañeda & Massey, 2012). Lo novedoso de estos migrantes de retorno es que se encontraban entre ellos jóvenes y niños, acompañados de sus familias en ocasiones y en otras, no. Se les considera migrantes involuntarios porque, como niños, no tuvieron incidencia

en la decisión inicial de migrar hacia el Norte, ya que simplemente siguieron a los adultos de la familia a Estados Unidos.

Entre los migrantes que retornaron se encontraban los participantes de nuestro estudio con expectativas de recibir una educación universitaria, pero truncados por las legislaciones antiinmigrantes. Para ellos, México representaba la posibilidad de continuar con sus aspiraciones educativas y laborales; esto, a pesar de haber estado durante tanto tiempo y haber aminorado el contacto con la lengua y las costumbres de su país de origen.

A diferencia de los estudiantes que no han migrado, los migrantes de retorno han tenido experiencias educativas distintas y particulares al haber ingresado a instituciones educativas de por lo menos dos países. Uno de los resultados de esta experiencia es la adquisición y el mantenimiento de dos idiomas: el inglés y el español. Las experiencias educativas previas en el país vecino estuvieron marcadas por programas de enseñanza de inglés configurados por políticas lingüísticas en el terreno educativo, las cuales respondían a las ideologías antiinmigrantes, y que a la larga tuvieron un fuerte impacto en las experiencias educativas al regresar a México.

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LINGÜÍSTICAS

En la lingüística aplicada, las ideologías de lenguaje son centrales en las políticas educativas (Ricento, 2006). Las políticas lingüísticas se componen tanto de las decisiones explícitas, escritas, abiertas, oficiales, de arriba abajo, así como las ideas y los supuestos implícitos, no escritos, cubiertos, de facto, comunitarios y no oficiales de la lengua en una cultura en particular (Schiffman & Ricento, 2006).

Las políticas lingüísticas se cristalizan mediante el sistema educativo, y la educación se da a través del lenguaje; es decir, siempre hay conexión entre lo social y lo lingüístico, y en este trabajo, al igual que autores como Kroskrity (2000) y Schieffelin, Woolard y Kroskrity (1998), sostenemos que lo anterior ocurre en un contexto donde prevalecen los intereses de los que tienen el poder. Las ideologías del lenguaje también encierran nociones morales, de valores, ciudadanía y cualidades, y tienen efectos visibles y tangibles sobre el mundo (Farr & Song, 2011), como veremos con los niños y jóvenes migrantes de retorno cuyas experiencias de aprendizaje de una segunda lengua son resultado de políticas lingüísticas.

La aprobación en Arizona de la propuesta legislativa 203 restringía la educación bilingüe al promover un modelo de inmersión y uso exclusivo del inglés en el salón de clase. Financiada por un millonario empresario de software de California, Ron Unz, la propuesta pasó con más de 61% de aprobación de los votantes del estado, donde hay un contraste impactante en los votantes elegibles entre hispanos y blancos (48 y 81%, respectivamente). A pesar de la oposición de educadores —quienes tenían la experiencia y el conocimiento en la enseñanza de inglés, así como investigación académica sólida (Krashen & Biber, 1998; August & Hakuta, 1997; Cummins, 2000; Crawford, 1997; Krashen, 1999) de la factibilidad y el éxito de la educación bilingüe—, los discursos en los medios promovían el inglés como “la clave al éxito [...] y la falta de él como una barrera al sueño americano” (www.onenation.org/aztext.html). Para los votantes, pesaron más los argumentos ideológicos manejados en los medios que la evidencia académica, muestra clara de la relación entre las ideologías de lenguaje y las políticas educativas (Ricento, 2006).

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN ARIZONA

Como resultado de la propuesta legislativa 203, en Arizona, en 2008 se ordenó el uso del modelo de SIN, el cual implementa un programa educativo cuyo objetivo es enfocarse a la gramática y el vocabulario del inglés por casi cuatro horas al día, sin atención al contenido académico, lo que ocasiona un rezago educativo. El aprendizaje de la gramática y el vocabulario se da en forma aislada al contexto de aprendizaje de contenido académico; esto dificulta una transición armoniosa a las clases de contenido en inglés. En la lingüística aplicada, el aprendizaje de un idioma es visto como un proceso gradual en un contexto que permita lograr metas o “hacer cosas” con y mediante el idioma. El modelo SEI incluye prácticas contrarias a esta premisa de adquisición de lenguaje, además de excluir a la lengua materna como una herramienta para el aprendizaje de la segunda lengua.

El resultado es que los estudiantes migrantes de retorno tienen oportunidades más limitadas de aprender un idioma con fines académicos. Sin embargo, otras posibilidades de aprendizaje sí se dan en contextos sociales, como en el recreo, el salón de clases, los pasillos de sus escuelas y con sus vecinos; ahí los niños y los jóvenes pueden entablar relaciones sociales con los demás, razón por la cual logran una buena competencia en el inglés oral en ámbitos informales.

En el contexto del modelo SEI, los estudiantes no tienen las mismas oportunidades que la mayoría por las siguientes causas:

- Las diferencias en horas dedicadas al aprendizaje del contenido académico, lo que no beneficia a los estudiantes aprendices del inglés.
- Al ser transferidos al programa curricular convencional después de un año (dos años máximo), aún no tienen las bases lingüísticas sólidas para competir con los demás estudiantes nativos; esto resulta una desventaja en cuanto a competencia académica.
- Al no permitir el uso del español en el contexto académico, este se va relegando al ámbito doméstico. Todo ello representa una desventaja académica para nuestros participantes tanto en Estados Unidos como a su regreso a las aulas mexicanas. En aquel país se refleja en los niveles de abandono escolar en general. Los estudiantes hispanos tienen tasas de abandono de dos a 3.5 veces más que los blancos no hispanos (National Center for Education Statistics, 2000). Kanno y Cromley (2011) encontraron que de los que sí logran quedarse en la escuela, solo 2% se preparan para asistir a la universidad. De estos, apenas 18% se inscriben a universidades frente a 43% de los estudiantes monolingües en inglés. Los participantes de este trabajo forman parte de esta población restringida por ser migrantes con aspiraciones a una educación universitaria, pero sin acceso a ella por cuestiones legales; esta es la razón de que regresen a México.

En México, la reinserción de estudiantes migrantes de retorno al sistema educativo debiera permitirles potenciar sus habilidades, actitudes y formas de aprender, y con esto prepararlos para ser estudiantes exitosos, al hacer efectivo su derecho a una educación relevante y con pertinencia. No obstante, el reingreso al sistema educativo mexicano implica un proceso complicado para ellos/as. En primer lugar, deben pasar por el complejo y burocrático proceso de inscripción en las escuelas de nuestro país (Ruiz y García, 2015); habrán de vivir de nuevo la experiencia de

aprender las reglas sociales y lingüísticas para desenvolverse exitosamente en un nuevo contexto escolar.

Para Pérez y López (2013), el retorno al sistema educativo mexicano representa enfrentarse de nuevo al reto de adaptarse a un espacio distinto frente al cual requieren las herramientas necesarias para comprenderlo e interactuar en él. Sin embargo, a pesar de las tribulaciones, algunos estudiantes migrantes de retorno aprenden a ser resilientes ante los múltiples procesos de escolarización y los contextos fragmentados que experimentan en los primeros años de su vida.

El estudio

Nuestro estudio tiene un enfoque mixto y consiste en 91 encuestas y un enfoque etnográfico con 35 entrevistas, observaciones e interacciones diarias con los participantes. Es necesario señalar que las tres autoras también son migrantes de retorno; volvieron a México para ingresar a la universidad en distintos periodos.

El cuestionario aplicado a los 91 participantes consta de 63 preguntas acerca de sus experiencias migratorias; incluye estatus migratorio, las ciudades donde residieron, datos de escolaridad y ocupación sobre sus padres, trayectorias escolares en ambos países y sus percepciones acerca de su competencia lingüística en ambas lenguas. Los datos obtenidos han sido almacenados en una base de datos generada con el programa estadístico SPSS. Dicha base fue actualizada cada año escolar de 2010 a 2015.

A partir del cuestionario, elaboramos una entrevista semiestructurada compuesta por los siguientes temas: inicio de vida, experiencia migratoria, transición al sistema educativo, identidad(es) y lengua(s) en Estados Unidos y en México a su retorno, y sus comunidades imaginadas, es decir, dónde y cómo se visualizaban en el futuro. Las 35 entrevistas, que duraron de cuarenta y cinco minutos a dos horas, fueron grabadas, transcritas y guardadas en archivos confidenciales para luego ser analizadas temáticamente (Boyatzis, 1998). En este trabajo abordamos los resultados de las encuestas referentes a las trayectorias escolares, las cuales se describen en forma cualitativa con datos de entrevistas selectas, con especial atención en las competencias lingüísticas adquiridas.

LOS PARTICIPANTES

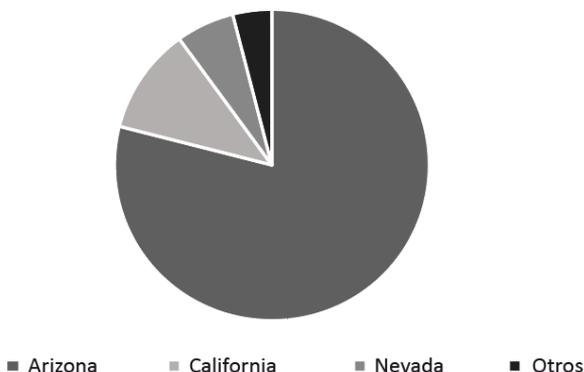
De 2002 a 2015 identificamos 131 alumnos (77 mujeres y 54 hombres) migrantes de retorno inscritos en la LEI. Esto ha sido posible gracias a los datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares de la Universidad de Sonora, además de la búsqueda personalizada en los salones de clase. De acuerdo con los datos de Castañeda y Massey (2012), en 2010 se encontró el mayor número de alumnos migrantes de retorno inscritos, con un total de 29, y fue en este mismo año cuando inició este estudio. De los 131 alumnos migrantes de retorno, 91 han sido encuestados y 35, entrevistados. Los datos presentados pertenecen solo a los 91 alumnos encuestados.

De estos participantes, 88 nacieron en México (únicamente tres en Estados Unidos). La mayoría empezó su escolarización en México, y 13 en Estados Unidos. El rango de edad más común para migrar fue entre los ocho y diez años, y llegaron a cursar cuarto o quinto de primaria en el país vecino. Los participantes vivieron un promedio de 7.5 años en Estados Unidos; un año fue el tiempo más corto y veintitrés años el más largo. Entre todos los participantes vivieron más de seis-

cientos ochenta años de experiencia acumulada. Cabe destacar que para la fase de entrevistas, solo contactamos a participantes que vivieron en Estados Unidos cinco años o más, ya que la idea era que los participantes hubieran adquirido un inglés más sólido para el ámbito educativo.

Conforme a los patrones migratorios sonorenses, de los 91 estudiantes encuestados, 79% residían en el estado de Arizona y 11%, en California, estados que habían prohibido la educación bilingüe como tal desde el 2000. De los demás alumnos encuestados, 6% vivían en Nevada y 4%, en Kansas y Maryland (ver figura).

Figura. Estados de residencia de los participantes



Uno de cada tres participantes ingresó a la universidad con un certificado de bachillerato obtenido en Estados Unidos, mientras que los otros 60 participantes, con uno expedido en México, razón por la cual fue importante acudir a los salones de clase para preguntar de manera personal si habían tenido experiencia migratoria en Estados Unidos.

El certificado de bachillerato en México se obtuvo de diversas maneras: en modalidad escolarizada en bachillerato tradicional; en modalidad no escolarizada, como preparatoria abierta; o aprobando el Examen para la Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior. Es importante señalar que hubo participantes a quienes, por cuestiones burocráticas, no les fue posible revalidar los estudios realizados en Estados Unidos y, por lo tanto, tuvieron que cursar sus estudios de nuevo en México. Cynthia, como ejemplo, estudió de nuevo desde la primaria hasta el bachillerato en modalidad abierta debido a que las autoridades escolares estadounidenses se negaron a enviarle sus papeles por no acudir personalmente por ellos al ser indocumentada.

Por último, de los 91 participantes encuestados, 36 han terminado el programa de la LEI de manera satisfactoria y egresado de la universidad (39.5%); 33 se mantienen como alumnos activos; 17 como inactivos; 4 fueron suspendidos por reprobar la misma materia en tres ocasiones; y 1 cambió de carrera. Cabe resaltar que los resultados son comparables con las tasas de eficiencia terminal generales en la universidad (35.9%).

PERFIL LINGÜÍSTICO DEL ALUMNADO MIGRANTE

En las entrevistas, los participantes aceptaron tener aún dificultades de integración académica, al expresar que su nivel de español no es el adecuado para las demandas de tareas escolares en el ámbito universitario. Esto se puede observar en las declaraciones de Roxana y Andrés (los nombres son seudónimos para mantener el anonimato de los participantes):

Yo digo que tengo muy mal español [se ríe] [...] yo todavía no aprendía bien español cuando empecé a hablar inglés, entonces muchas de las cosas que era necesario aprender del español, yo no las aprendí porque aprendí el inglés, entonces como allá [en Estados Unidos] toda la escuela era en inglés, nunca estuve en clases de español (Roxana).

Yo batallo hasta la fecha con el español, no sé ni cómo lo aprendí a escribir y leer allá en el otro lado [...] Cuando yo me vine del otro lado [para México] el primer día de clases, “no que mañana hay exposición” y ¿qué es eso? [...] y leía y muy mal pues ¿no? [...] batallé mucho, hasta la fecha, yo pa’l español, no me puedo expresar en español como en inglés (Andrés).

A pesar de las dificultades académicas que enfrentan, los estudiantes migrantes de retorno aprenden a negociar en múltiples contextos y a utilizar diversas estrategias para cumplir con sus labores académicas:

Pienso en el idioma necesario, depende del contexto, o de lo que estoy haciendo. Si estoy dando una exposición, estoy pensando en inglés, porque si pienso en español pues me trabo, si estoy pensando en español las cosas que quiero decir en inglés, pues no [...] Pero puedo dividir en mi mente el uso de los dos idiomas (Luis).

Yo no hablaba español bien, se reían de mí, hablaba y se reían de mí, o sea, me corregían mucho y entonces yo empecé a agarrar libros y dije no, yo no me voy a quedar así ¿por qué? y dale, dale y dale y ahora me dice el profe, o sea la diferencia de cuando me conoció [...] me dice ¿por qué tú hablas tan bien español? y yo pues ay profe pues porque uno tiene que hacerle la luchita de alguna forma (Mariana).

Además, los participantes sienten ventaja respecto a sus compañeros no migrantes en su dominio del inglés oral y cultural, al ser una competencia que se “enseña” en la carrera de la LEI y se valora cuando se busca empleo como maestros de inglés:

Aquí en la universidad, si ellos me hablan inglés pues les contesto en inglés, o si me hablan en español les contesto en español. Pero sí se nota la diferencia con transnacionales con los que aprendieron inglés aquí, hablamos mucho más inglés los transnacionales [en comparación a] los que aprendieron aquí (Ricardo).

Los participantes usan ambos idiomas en contextos distintos y saben en qué situaciones utilizarlos a su favor. Ellos consideran una ventaja haber sido educados en Estados Unidos por la habilidad privilegiada de alternar códigos en distintos contextos. Sin embargo, uno de los problemas principales es la falta de información

que tienen sobre el uso del idioma como factor que influye en la conformación de identidades transnacionales (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008):

Pues más o menos, no muy bien, se me complica porque hay muchas palabras que, por ejemplo, leo los de mi amiga así y muchas palabras bien extravagantes así y yo no, no sé pues, prefiero en inglés y batallo menos pues (Verónica).

Batallé con Aprender a Aprender [un curso obligatorio del plan de estudios] pues porque era en español, y eran muchas cosas, eran resúmenes y no podía hacer nada malo porque Word me corregía mi español así entonces todo eso, batallaba mucho con eso [...] mi batalla fue español [curso obligatorio], fue tanta batalla que me quedaba a asesorías (Alma).

Tales situaciones lingüísticas y culturales sitúan a los estudiantes de retorno en un escenario de cierta desventaja al regresar frente a sus compañeros no migrantes, como resultado de políticas educativas de Estados Unidos en las que imperaba la ideología *English only*, que desacreditaba el uso y mantenimiento de otra lengua distinta al inglés con la finalidad de crear una nación monolingüe. Como expusimos, tales ideologías alimentaron las políticas educativas en contra de la educación bilingüe. Los argumentos a favor de la educación bilingüe consideraban riesgoso no fomentar la lengua materna porque implicaba tanto la pérdida de identidad lingüística como cultural de los grupos minoritarios en Estados Unidos. A continuación veremos cómo se trasladan esos efectos a su retorno a las aulas mexicanas.

PERCEPCIONES DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

El concepto de bilingüismo es muy importante, ya que nos basamos en el supuesto de que los participantes reconocen su bilingüismo como un capital cultural. El bilingüismo es un concepto que desafía la delimitación al estar abierto a una variedad de descripciones, interpretaciones y definiciones (Hoffmann, 1991). Las percepciones de los participantes acerca de su bilingüismo son muy variadas, pero mantienen una postura maximalista ante su definición. En dicha postura, la persona bilingüe se define como una que tiene (o debe tener) dos competencias lingüísticas de sus dos lenguas que son (o deben ser) correspondientes a dos personas monolingües (Grosjean, 2008); por ejemplo, Vanessa, Elena y Valeria no se consideran bilingües:

... Creo que tengo, de las habilidades tengo todas, pero el nivel muy bajo, entonces por eso yo digo no, no soy [bilingüe], cuando me preguntan si soy bilingüe, no, hablo y entiendo el inglés pero eh para mí no quiere decir que o sea, que lo sepa bien, bien pues, entonces por eso no me animo a decir soy bilingüe (Vanessa).

... pues no totalmente bilingüe, o sea, sí hablo el idioma y sí lo, o sea, sí sé usarlo pues, pero o sea bilingüe para mí es que hables los dos idiomas o sea al mismo nivel, siento que hablo más, o sea mejor español que inglés, no, es que no, yo no me siento bilingüe pues (Elena).

...precisamente en una de las clases era lo que estábamos viendo o sea ¿qué es ser bilingüe? a nivel de escritura, o sea poder leer un libro en inglés, hablar, o sea que

todos los cuatro skills [habilidades] eh no, no, incluso no me siento ni totalmente capaz en español o sea para a veces hacer una presentación o algo, entonces no, yo creo que no (Valeria).

Posiblemente, en el caso de estas jóvenes el no sentirse bilingües esté relacionado con el número de años que vivieron en Estados Unidos y el modelo de enseñanza de inglés que limitaba su tiempo de aprendizaje a dos años. Valeria es ejemplo claro de los limitantes de este modelo tanto para el desarrollo del español como del inglés. Es importante mencionar que ellas fueron las participantes que menos tiempo residieron en el país vecino (entre cinco y seis años) y las únicas que declararon no sentirse bilingües. Nótese también que el cursar la LEI ha influido sobre sus percepciones sobre el bilingüismo y esto fue algo recurrente, ya que, en la mayoría de los casos, los participantes utilizan metalenguaje y hacen mención explícita de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar para describir su bilingüismo.

Por otro lado, existe un margen de tiempo en el cual los estudiantes sí se consideran bilingües, de acuerdo con los obstáculos que van enfrentando. Además, las metas y percepciones personales de cada uno delimitan el momento en que ellos pueden percibirse como bilingües ante la sociedad, como los casos de Luis, Rebeca y Mariana:

Mi infancia, mi adolescencia la pasé muy bien, aprendí mucho, el inglés lo dominé yo creo ya entrando a la secundaria, ya empecé a dominar el inglés estando en la secundaria, aunque tenía todavía problemas, problemas de pronunciación cosas así. Y me consideré bilingüe cuando estaba en la preparatoria completamente, entendía absolutamente todo (Luis).

Luis califica su etapa del aprendizaje del inglés como tranquila, aunque reconoce que le tomó varios años no solo aprender el idioma, sino considerarse bilingüe. Eso llegó cuando él pudo comunicarse mejor y dominar su pronunciación en inglés:

Sí, ya me comunicaba, pero hasta el quinto año, cuando te ponían un examen para que dejaras de ir a ESL y llevar puras clases de inglés, es cuando me sentí mejor y que ya había aprendido, porque antes no salía bien en escritura y por fin me dijo que la pasé y ya sentí un peso menos, ya sentí sé inglés (Rebeca).

Para Rebeca, el abandonar sus clases de inglés como segunda lengua y ser promovida a solo clases en inglés, dirigidas completamente a hablantes nativos del idioma, le brindó la confianza que necesitaba para comunicarse mejor en inglés —una apreciación común entre los participantes—. El modelo SEI se limita a que los estudiantes adquieran las habilidades básicas de comunicación interpersonal al trasladar a los estudiantes a las clases “regulares” en menos de dos años; sin embargo, aún quedan preguntas respecto a sus habilidades cognitivas y académicas. Al aprovechar la oportunidad de solo llevar clases en inglés y, con ello, mejorar su escritura, ella percibe que domina el idioma y se considera bilingüe principalmente a través de la escritura.

En el discurso de Mariana también se hace alusión a la naturaleza cambiante y flexible del bilingüismo en relación con el tiempo y el lugar que la persona bilingüe habita: “Pues eh se podría decir que, pues me siento capaz, hoy en día en quinto

semestre de la Universidad de Sonora sí me siento, me siento muy capaz de los dos idiomas sí, sí me siento, antes no [se ríe] hoy sí, sí me siento muy, muy a gusto”.

Cabe destacar que Mariana es la participante que más años vivió en Estados Unidos, veintitrés años. Durante gran parte de ese tiempo, el inglés se convirtió en su lengua dominante y, desde que regresó a México, le ha tomado más de cinco años (dos de los cuales los ha invertido en sus estudios universitarios) balancear sus niveles de competencia en ambas lenguas.

Esta idealización de alcanzar una fluidez similar en ambas lenguas, o lo que también se conoce como bilingüismo balanceado (Baker, 2006), surgió en la mayoría de los discursos. Es el caso de Fernando, para quien saber leer, escribir y hablar en las dos lenguas significa ser bilingüe: “Sé inglés y español, sé leer eh escribir en los dos idiomas, puedo hablar en dos idiomas, eh de manera muy cómoda pues”.

Sucede lo mismo con Deneb, quien considera, además de las cuatro habilidades lingüísticas, que el pensar en los dos idiomas es un aspecto importante de su bilingüismo:

I know how to read in Spanish, I know how to write in Spanish, well Spanish and English, speak, um read and all the four skills, like I consider yeah and I could think in Spanish and think in English and sí en el contexto like real, real life.

Sé leer en español, sé escribir en español, bueno en español y en inglés, hablar, eh leer y todas las cuatro habilidades, o sea yo considero que sí y puedo pensar en español y pensar en inglés y sí en el contexto o sea real, la vida real.

Por su parte, Roberto agrega que el ser bilingüe implica tener no solo la capacidad de pensar, sino también el poder soñar en las dos lenguas. Al preguntarle si se considera una persona bilingüe respondió:

Pues la verdad sí porque no sé, como nos han dicho a nosotros en la carrera pues los que piensan en inglés y todo eso y pues yo todavía no se me quita esa costumbre pues estoy solo en la casa y yo me estoy hablando en inglés solo, así y o sea desde siempre pues, o sea, bueno cuando aprendí inglés ¿no? ya en la escuela, no pues estoy pensando en inglés, y no pues estoy soñando en inglés y sueño en inglés y pienso en inglés.

Catalina también se considera bilingüe porque ha logrado balancear sus conocimientos de ambas lenguas: “Tengo los conocimientos del inglés y del español a la par, o sea van a la par, no siento que esté deficiente mucho en uno ni en el otro porque siempre fue muy balanceado”.

Las dos culturas aprendidas, tanto la mexicana como la estadounidense, también forman parte esencial del bilingüismo y biculturalidad de los participantes. Para Lionel, ser bilingüe implica la inseparabilidad de sus dos lenguas y sus dos culturas (Brown, 2000):

...traigo dos culturas, pues la cultura y la lengua como nos dice la maestra ¿no? vienen así, vienen intertwined [entrelazadas], sí pues intertwined [entrelazadas], vienen juntas, no puede haber una sin la otra y yo pienso que soy una persona bilingüe porque eh puedo venir a México y entender las cosas por su cultura y su lenguaje e ir a Estados Unidos y también tener todo eso.

Se puede apreciar cómo cada participante tiene una perspectiva diferente de lo que es el bilingüismo y aprende a tomar ventaja de sus experiencias educativas en ambos lados de la frontera, al usar los dos idiomas en distintas situaciones y para fines diferentes. Además, el ser estudiantes de la LEI ha tenido una influencia en las perspectivas de los participantes sobre su propio bilingüismo, ya que utilizan meta-lenguaje para describirlo y hacen referencia a temas que han visto en las diferentes materias. Sin embargo, asumen una postura maximalista con la idea de alcanzar un bilingüismo balanceado. Así pues, para los participantes, las cuatro habilidades lingüísticas, de escuchar, hablar, leer y escribir, además de poder pensar y soñar en las dos lenguas, son acciones que debería dominar una persona bilingüe.

Como producto de las discusiones que surgen en la licenciatura, junto con sus experiencias personales, los estudiantes dan cuenta de la inseparabilidad de las dos lenguas y las dos culturas de una persona bilingüe, al igual que la calidad cambiante y flexible del fenómeno del bilingüismo.

CONCLUSIÓN

La atención educativa que recibieron nuestros participantes tanto en México como en Estados Unidos se dio en sistemas educativos carentes de estrategias para atenderlos e integrarlos respetando y valorando sus diversas características lingüísticas y de identidad. En el marco de la relación entre las ideologías dominantes y las políticas lingüísticas y educativas, observamos cómo las ideologías antiinmigrantes dieron lugar a propuestas legislativas en Arizona que restringieron el acceso a la educación superior para estudiantes indocumentados (Propuesta 300), y cómo habían sido educados con base en un modelo de enseñanza de inglés (SEI, producto de la Propuesta 203 contra la educación bilingüe) que no preveía el uso de la lengua materna.

Esta formación propició no solo el debilitamiento del español académico, sino la desacreditación propia de su capacidad bilingüe para algunos de los participantes. Para otros, les queda claro que son en efecto bilingües y, por ello, adquieren la capacidad de profundizar acerca de la relación entre sus lenguas e identidades. En México, la falta de políticas educativas que consideren a migrantes con diversas identidades y capacidades lingüísticas vuelve compleja la transición de estos estudiantes. El sistema educativo no prevé estudiantes con experiencias interculturales, ya que no plasma ni recupera en forma integral los intereses y culturas de los migrantes, ni tampoco los verdaderos niveles de dominio y conocimiento que traen consigo.

La situación actual en las instituciones educativas mexicanas traza un nuevo perfil de alumnado con el cual el profesorado debe trabajar día a día, de ahí que sea necesario conocer las demandas educativas, culturales y lingüísticas de estos estudiantes en virtud de su experiencia en Estados Unidos; la finalidad es lograr el diseño de proyectos y programas que atiendan los requerimientos de apoyo específico de esta población. Esto permitiría a los docentes y administrativos hacer frente a las nuevas circunstancias y conocer sus necesidades lingüísticas, sociales y culturales, así como las características de su perfil educativo para su adecuada atención.

Por ello, es importante conocer el perfil general de esta población estudiantil sin olvidar que cada alumno tiene particularidades propias y que la educación debe ser adaptada a las necesidades individuales de cada uno de los sujetos; se ha de considerar al alumno migrante como uno más, con sus rasgos personales como el resto de los alumnos. Una de las características del estudiante migrante

de retorno que puede marcar su etapa escolar es la heterogeneidad del colectivo; por ello, es preciso que el profesorado preste atención a datos y aspectos como su escolarización previa, lengua materna, edad cronológica, momento del curso en el que se produce la incorporación al centro educativo, así como sus problemas y competencias de lenguaje (Pérez y López, 2013).

Las “experiencias críticas” (Block, 2006) de nuestros participantes fueron numerosas, pues se dieron al llegar y al regresar, en varias ocasiones y en distintas etapas de sus vidas. Estas experiencias son una constante que los hace reflexionar a diario al corroborar y evaluar su desempeño lingüístico, y clasificar su “grado” de bilingüismo y, con ello, su identidad. Por fortuna, se encuentran en un programa de licenciatura en enseñanza de inglés en el cual tienen oportunidad de usar, aprender y (re)aprender tanto inglés como español académico, y su contacto con la cultura estadounidense se valora, por lo menos para los fines de la profesión. Sin embargo, queda pendiente documentar las experiencias críticas de otros estudiantes migrantes de retorno que no necesariamente están en una situación en la que se valora el bilingüismo y la competencia intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- August, D. & Hakuta, K. (eds.) (1997). *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. National Academies Press.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (cuarta edición). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Block, D. (2006). Identity in applied linguistics. *The Sociolinguistics of Identity*, 34.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (cuarta edición). Nueva York, NY: Longman.
- Castañeda, J. & Massey, D. (2012, junio). Do-it-yourself immigration reform. *The New York Times*, 1. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/06/02/opinion/do-it-yourself-immigrationreform.html>
- Crawford, J. (1997). *Best evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*. NCBE Report. Recuperado de http://www.diversitylearningk12.com/resources/CH7/Best%20Evidence_Research%20Foundations.pdf
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*, vol. 23. Multilingual Matters.
- Farr, M. & Song, J. (2011). Language ideologies and policies: Multilingualism and education. *Language and Linguistics Compass*, 5(9), 650-665. doi: 10.1111/j.1749-818X.2011.00298.x
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Kanno, Y. & Cromley, J. (2011). *English language learners' college access and attainment: A national level analysis*. Presentado en American Association for Applied Linguistics (AAAL) Annual Conference, Chicago.
- Krashen, S. (1999). *Condemned without a trial: Bogus arguments against bilingual education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D. & Biber, D. (1988). *On course: Bilingual education's success in California*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

- Kroskrity, P. V. (2000). *Regimenting languages: Language ideological perspectives. Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, 1, 34.
- National Center for Education Statistics (2000). Dropout rates in the United States: 1999. Recuperado de <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001022.pdf>
- Pérez, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera de México-Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 4, 28-54. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2013.1461>
- Ricento, T. (2006). Language policy: Theory and practice—*An introduction. An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 10-23).
- Ruiz, F. y García, E. (2015). Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica. *Región y Sociedad*, 27 (93), 432.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V. (eds.) (1998). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press.
- Schiffman, H. & Ricento, T. (2006). Language policy and linguistic culture. *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 111-125).
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>