

# JÓVENES MEXICANOS EN EL SUDESTE DE ESTADOS UNIDOS: PERSPECTIVAS Y OPCIONES PARA SEGUIR ESTUDIANDO

Alicia Tinley\*

*hay un desfase muy significativo —tanto en el estilo de vida como en las aspiraciones y la visión global del mundo— entre unos padres poco o nada escolarizados y unos hijos que sufrieron plenamente los efectos de una estada prolongada en el sistema escolar. Efectos contradictorios y, por lo menos, paradójicos: para los jóvenes inmigrantes, la escuela es la oportunidad de descubrir y vivir su plena pertenencia de derecho a la sociedad francesa [...] y su plena exclusión de hecho, afirmada en los veredictos escolares.*

Bourdieu (1999[1993]: 165)

El reconocido sociólogo Pierre Bourdieu se refería a la situación de los jóvenes magrebí en Francia. Sin embargo, su juicio sobre la existencia de un desfase entre los jóvenes y sus padres y sobre una contradicción entre las promesas de la educación y una apertura a la pertenencia, se puede apropiar para entender la situación de los jóvenes mexicanos en Estados Unidos. Ellos, de la misma manera, viven una cultura escolar que enfatiza que los logros en la escuela y sus aspiraciones serán la puerta de inserción al “sueño americano” (Clark, 2003). Pero esos logros son escasos, y las promesas inculcadas en la escuela chocan con la realidad de sus vidas y sus familias.

Las posibilidades de lograr buenos resultados en la escuela y tener la opción de estudiar después de la *high school*<sup>1</sup> en Estados Unidos es un sueño casi imposible para los jóvenes mexicanos, sobre todo los indocumentados, que en su mayoría emigraron de niños o adolescentes. Los indocumentados tienen pocas opciones de estudios académicos no sólo por aspectos legales de acceso y por los costos de las universidades, sino por las dificultades para obtener un diploma de *high school* por parte de una institución reconocida. La escuela, por lo general, ya no ofrece movilidad entre generaciones ni el ascenso en la escala económica para los estudiantes en desventaja (Sawhill, 2006). Las escuelas cada vez refuerzan más los antecedentes familiares y económicos (PHC-KFF, 2004).

\* Asesora de la Dirección de Posgrado, Universidad Iberoamericana. Correo electrónico: <alice.tinley@via.mx>.

<sup>1</sup> *High school* es la enseñanza que se imparte del 9º al 12º año de estudio y, en términos generales, equivale al último año de secundaria y los tres años de preparatoria.

Borjas argumenta que la movilidad social de los inmigrantes de principios del siglo XX y encapsulada en el concepto del *melting pot* es dudosa, ya que asegura que la tendencia para los inmigrantes de finales del siglo XX y principios del XXI, especialmente para ciertos grupos étnicos como los mexicanos, está decayendo. En otras palabras, los hijos y nietos de los emigrantes mexicanos encontrarán más dificultades para mejorar su nivel de vida y sus sueldos en comparación con sus padres. El autor argumenta que estos resultados son en parte por vivir en enclaves étnicos que no motivan a los jóvenes a renunciar a sus hábitos y características culturales y adoptar las formas de vida de los estadounidenses, y en parte porque sus empleos no tienen posibilidades de mejoramiento, los denominados “trabajos sólo para inmigrantes” y que los estadounidenses no quieren hacer (Borjas, 2006).

En Estados Unidos, los logros educativos de los jóvenes latinos<sup>2</sup> se clasifican como los más bajos de todos los grupos étnicos en el país en cuanto a niveles de terminación de la *high school* e ingreso a educación superior (Bohon, Macpherson y Atilis, 2005). Estos resultados afectarán sus posibilidades de ingreso y sus ocupaciones como adultos y, por ende, el nivel socioeconómico que podrán lograr. El promedio de ingresos para una persona que no ha completado la *high school* es de 19 000 dólares anuales, mientras que con el diploma es de 26 000, y para quien ha estudiado los cuatro años de *college*<sup>3</sup> o universidad o más, los ingresos serán en promedio 2.3 veces superiores a los de la persona que solamente tenga diploma de *high school* (Rouse y Barrow, 2006). Para los jóvenes mexicanos que crecen y estudian en Estados Unidos, que en su mayoría no regresarán a México, sus logros educativos, en comparación con los de la población de ese país, salen perdiendo y su vida de adultos presagia pobreza y trabajos para los cuales se requiere de muy baja calificación (Levine, 2001). Por supuesto que existen casos de mexicanos emprendedores que logran éxito en algún negocio o actividad, pero para la mayoría de los niños y jóvenes mexicanos migrantes que se insertaron en las escuelas de aquel país, la realidad es de fracaso en los estudios y puertas cerradas para la universidad, lo cual termina impactando sus futuros empleos.

El objetivo de este artículo es presentar las percepciones de varios jóvenes de dos poblados en el sudeste de Estados Unidos (uno en el noreste de Alabama y otro en el noroeste de Georgia) en relación con sus opciones de estudios después de la *high school* y sus percepciones de vida a futuro. En la primera parte, se presentará la situación educativa de los latinos y mexicanos en las escuelas de Estados Unidos; en la segunda, algunos estudios sobre esta situación en la región sudeste de ese país, así como el contexto geográfico de Alabama y Georgia, y en la tercera parte se muestra el marco metodológico y teórico y lo aprendido a través de las entrevistas con jóvenes mexicanos en Alabama y Georgia. La meta fue descubrir sus perspectivas en cuanto a opciones para seguir estudiando.

<sup>2</sup> Los mexicanos comprenden el 59.3 por ciento del grupo de latinos o hispanos. Véase <<http://www.census.gov/prod/2004pubs/censr-18.pdf>>.

<sup>3</sup> *College* se refiere, en general, a instituciones que abarcan estudios después de *high school*, pero que pueden ofrecer opciones de terminación de dos, cuatro o más años.

## Juventud y escuela en Estados Unidos

La juventud es una característica de la migración (Durand y Massey, 2003). El INEGI (2002) informó que entre 1995 y 2000, de la población mexicana que cruzaba la frontera, un 50.8 por ciento tenían entre 15 y 25 años. López Villar (2006) declara que la migración es joven y adulta joven; sus edades van de los 15 a los 24 años; cabe destacar que las mujeres son ligeramente más jóvenes que los hombres.<sup>4</sup> Datos del PHC-KFF (2004) informan que, de los aproximadamente 10.3 millones de indocumentados en Estados Unidos que había en 2004, el 16.5 por ciento son menores de 18 años. En otro estudio, se encontró que de los estudiantes de inglés como segunda lengua en las escuelas públicas, el 40 por ciento nacieron fuera de Estados Unidos y el 60 por ciento tenía menos de cinco años en el país (Fix y Passel, 2003). La población total de alumnos de primero a duodécimo grado creció un 12 por ciento entre 1990 y 2000, pero la población que no habla inglés que cursa esos grados tuvo un incremento de un 105 por ciento (Kindler, 2002).

La perspectiva o la posibilidad de migración puede también influir en los logros educativos, e impacta los resultados escolares por entidad en México. Por ejemplo, Guanajuato, un estado de fuerte expulsión de emigrantes a Estados Unidos, informó que entre 1997 y 2002, al menos 54 000 menores de edad, la mayoría entre 15 y 17 años, emigraron a Estados Unidos, lo que fue causa del abandono de sus estudios. Esto, a su vez, influyó para que Guanajuato ocupara el segundo lugar a nivel nacional en deserción escolar de jóvenes entre 15 y 19 años (A.M., 2005). Muchos jóvenes se van a trabajar y no se insertan en las escuelas en Estados Unidos. El PHC-KFF (2004) informan que el 25 por ciento de los hispanos de origen mexicano entre 16 y 19 años de edad no están inscritos en una escuela.

Las características de juventud y bajos niveles de escolaridad repercuten en bajos logros en el sistema educativo en Estados Unidos. Los latinos tienen los resultados escolares más bajos en comparación con otros grupos. De los jóvenes entre 16 y 24 años, el 92 por ciento de los anglos han completado la *high school*, el 84 por ciento de los afroamericanos y solamente el 64 por ciento de los hispanos (Llagas, 2003). Pero si se mira a los latinos nacidos fuera de Estados Unidos, sólo el 57 por ciento han terminado la *high school* o su equivalente, antes o después de migrar (Fashola *et al.*, 2001). Un estudio de Conapo coincide en informar sobre los bajos niveles de escolaridad de los mexicanos en Estados Unidos:<sup>5</sup> un 61 por ciento de toda la población nacida en México tiene estudios de o inferiores al undécimo grado, lo cual se asocia con trabajos de baja especialización y menores ingresos; en México, el equivalente sería la preparatoria. Los bajos resultados de los mexicanos en Estados Unidos son de esperarse: en México, sólo el 46 por ciento de la población entre 16 y 18 años estudia la preparatoria (OCE, 2003).

<sup>4</sup> El censo de 2000 afirma que la edad promedio de hombres es 25.71 y de mujeres 24.92 años; la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 1997 del INEGI indica que la de hombres es 27.79 y de mujeres 26.83 años (López Villar, 2006).

<sup>5</sup> Véase <<http://www.conapo.gob.mx/micros/infavance/2004/10.pdf>>.

En Estados Unidos, una meta importante en las escuelas de educación media superior es motivar a los alumnos a que terminen por lo menos este nivel. Si una persona no termina, se le denomina *high school drop-out*, término despectivo que indica que ni siquiera logró los estudios básicos. En la mayoría de los estados se obliga al joven a asistir a la escuela hasta los 16 años por ley; de lo contrario, se multa a los padres de familia. En comparación, en México la educación básica termina con el noveno año, es decir, tercero de secundaria; por eso, algunas familias mexicanas migrantes consideran que sus hijos han completado su ciclo básico de estudios al terminar *middle school*,<sup>6</sup> lo que equiparan con secundaria (Tinley, 2000). Valdés (1996) explica que los inmigrantes de México miden los logros educativos de sus hijos comparándolos con los de sus compatriotas en México y con lo que hubieran podido lograr si se hubieran quedado en su patria; sin embargo, esto terminará siendo una desventaja si se quedan a vivir y trabajar en Estados Unidos.

Los padres de familia llevan de México determinadas ideas sobre el valor de la educación. Un estudio del Banco Mundial (Di Gropello, 2006) indica que particularmente para las familias de bajos ingresos en México, existen dudas sobre la recompensa o retribución que pueda tener el seguir estudiando, lo cual se une a las consideraciones sobre los costos, no sólo aquellos relacionados con estudiar (libros y transporte), sino ingresos que no entran cuando uno estudia y no trabaja, dudas justificadas ya que las ganancias o beneficios de seguir estudiando son menores para personas de bajos niveles socioeconómicos. Rouse y Barrow (2006) explican que los jóvenes permanecen en la escuela hasta que los costos económicos (ya sean los directos de la educación o los de no tener ingresos por no trabajar) pesen más que los beneficios de seguir estudiando. Para muchos jóvenes mexicanos, es de más provecho trabajar para aumentar el ingreso familiar, que seguir estudiando.

### *Factores que afectan los logros educativos en Estados Unidos*

La edad en que llega el niño, niña o joven migrante y su inserción en las escuelas de Estados Unidos puede determinar los avances escolares. Un estudio del Public Policy Institute de California (Hill, 2004) asegura que los niños y niñas que migran antes de los diez años tienen más posibilidades de salir bien en la escuela y lograr niveles cercanos a los de los latinos que nacieron en Estados Unidos, mientras que lo más probable es que los que migran después de esa edad tendrán bajos niveles escolares, y de ellos sólo una décima parte llegará a la universidad y una tercera parte vivirá en la pobreza. Otro estudio del Pew Hispanic Center (Fry, 2005) confirma que la edad de migración es importante, pero también influye el que el joven haya tenido problemas académicos antes de migrar, sin importar el país del que proceda.

<sup>6</sup> *Middle school* es la enseñanza que se imparte del sexto al octavo año de estudios, en general, y lo que sería equivalente a sexto año de primaria y los dos primeros años de secundaria.

Una política implementada por el presidente George W. Bush en 2001 a nivel federal (la enmienda llamada “Que ningún niño se quede atrás” o “No Child Left Behind”, NCLB) ha propiciado que los jóvenes inmigrantes puedan recibir un diploma reconocido de estudios de *high school*. La NCLB exige a los estados establecer estándares y examinar a los alumnos en diferentes niveles para progresar hacia metas definidas si quieren recibir fondos federales. Para presionar a las instituciones educativas, la mayoría de los estados han exigido que se apliquen exámenes bajo determinada normatividad como requisito para obtener el diploma de *high school*; si el joven no pasa este examen recibirá sólo un certificado de asistencia a la escuela que no es válido para ser aceptado en un *college* o universidad. Una de las metas de la NCLB era disminuir las diferencias entre alumnos pertenecientes a alguna de las minorías frente a la población anglosajona, incluidos los alumnos que estén en proceso de aprender inglés, pero poco se ha hecho a este respecto (Darling-Hammond, 2004; Sawhill, 2006). García (2003) cuestiona la validez de estos exámenes en cuanto a que están diseñados para alumnos cuya primera lengua es el inglés, por lo que este factor impacta negativamente sobre quienes el inglés es su segunda lengua, lo cual puede tener consecuencias para la obtención del diploma de *high school* y, por ende, de futuros empleos.

Otros factores que afectan los logros educativos de niños, niñas y jóvenes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos tiene que ver con el nivel socioeconómico de las familias. Rouse y Barrow (2006) encuentran un efecto causal entre el nivel socioeconómico de los padres y los logros educativos de los hijos; opinan que los costos directos de la educación no son tan importantes al promediar los 35 dólares por hijo para útiles escolares y libros en hogares donde el jefe de familia no ha completado la *high school*, contra los 85 dólares donde el jefe de familia tiene estudios de posgrado, tomando en cuenta que en estas familias los padres proveen a sus hijos de materiales como computadoras y libros. En Estados Unidos, efectivamente, la escuela básica es gratuita porque no hay costos de inscripción, pero los costos de estudiar después de la *high school*, sea en un *college* o una universidad, sí son significativos.

Sin embargo, otra explicación de las diferencias en cuanto a los logros escolares según el nivel socioeconómico de la familia son los costos psicológicos y la falta de información. Los primeros se presentan a causa de las frustraciones y el tiempo necesario para aprender material nuevo o estudiar para exámenes, que en los jóvenes mexicanos aumentan pues no dominan el inglés ni entienden el sistema educativo de las escuelas de Estados Unidos. Rouse y Barrow (2006) explican que los costos psicológicos para los alumnos en desventaja o de familias socioeconómicamente inferiores existen cuando los padres tienen expectativas más bajas de estudio para sus hijos, lo que puede afectar la confianza de éstos en sus propias habilidades académicas. Igualmente, las familias con menos recursos carecen de información precisa sobre los beneficios y los costos de seguir estudiando. Es probable que los jóvenes que optan por abandonar la escuela piensen que los beneficios a futuro, si continuaran, son pocos, y que el valor de un diploma de *high school* no amerita los costos psicológicos.

Romo (1996) resalta los dilemas que enfrentan los estudiantes latinos de *high school* para tomar la decisión de continuar en la escuela o salir a trabajar para ayudar a la familia, sobre todo cuando tienen problemas en la escuela y a los padres les faltan conocimientos del inglés y de cómo funcionan las escuelas para apoyarlos. Romo y Falbo (1996) estudiaron cómo las escuelas de *high school* bloquean a los alumnos latinos la entrada a las clases avanzadas y necesarias para lograr que los acepten en las universidades (*tracking*). Los jóvenes mexicanos recién llegados a las escuelas *middle* y *high school* en Estados Unidos tienen muy poco conocimiento del impacto que van a tener las decisiones que tomen, lo cual puede influir en si tendrán oportunidad de estudiar en una universidad; es decir, los cursos que deben llevar, los exámenes que deben presentar (SAT y ACT)<sup>7</sup> y las habilidades (por ejemplo, las tecnológicas) que deben desarrollar para poder ingresar a una universidad. En muchos casos, la información en las *high schools* es controlada por los consejeros, quienes determinan quién necesita dicha información. Pero ésta es también patrimonio sólo de las familias de clase media y que han vivido el proceso de la experiencia universitaria; saber los pasos y poder cumplir con ciertos requisitos determina la entrada a una universidad y, por ende, acceder a los trabajos que representan niveles económicos de la clase media o más alta.

Otro estudio (Figlio en Rouse y Barrow, 2006) demuestra que las expectativas de los maestros afectan los logros educativos de sus alumnos y se ven influenciadas por su percepción del nivel socioeconómico del alumno el cual, en este estudio, se determina por su apellido. Los maestros recomiendan más a los estudiantes con apellidos de categoría (*high-status names*) para cursos avanzados, y hacen a un lado a los alumnos con apellidos hispanos. De la misma manera, algunos maestros no entienden los problemas a los que se enfrentan sus estudiantes que saben poco inglés.

Un factor determinante en la calidad de una escuela es el nivel de experiencia de los maestros (Rouse-Barrow, 2006). Si los maestros tienen poca experiencia para atender a los estudiantes que están aprendiendo inglés, y además, tienen menores expectativas de logros académicos por parte de los que provienen de familias con menores recursos sin tomar en cuenta sus habilidades, estos alumnos cargarán con más costos psicológicos. En todos los sentidos, los jóvenes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos están en desventaja.

## Educación en el sudeste de Estados Unidos: nuevos retos

Las escuelas en los estados del sudeste de Estados Unidos, una región de “nuevo destino” de emigrantes mexicanos, enfrentan problemas por carecer de la organización y el conocimiento de la cultura *latina*, puesto que en el pasado han tenido poco contacto con ella (Villena, 1996). Un estudio sobre diferentes estrategias innovadoras para la educación de los latinos en el sudeste de Estados Unidos indica que la falta de maestros capacitados en la enseñanza del inglés como segunda lengua

<sup>7</sup> SAT y ACT son exámenes cuyos resultados determinan la aceptación en un *college* o universidad.

(ESL, por sus siglas en inglés) es el problema más sobresaliente (Wainer, 2004). Se indica que hacen falta no sólo maestros bilingües sino personal de apoyo en las oficinas administrativas que puedan comunicarse con los alumnos y sus familias.

Otro aspecto analizado en este estudio (Wainer, 2004) son las barreras para los nuevos inmigrantes para tener acceso a estudios después de la *high school*. Una entrevistada indicó que los costos de las universidades públicas son muy altos para los jóvenes porque, al ser indocumentados, se les cobran cuotas como si vivieran “fuera del estado”, que pueden llegar a doblar las colegiaturas en comparación con las cuotas para estudiantes residentes en el estado. A final de cuentas, como dijo una maestra: “Los chicos pueden decidir entre ganar veinte dólares por hora en la construcción o ir a una escuela donde les dicen que son tontos” (Wainer, 2004: 29).

Un estudio a base de entrevistas con alumnos latinos, padres de familia, maestros y administradores de escuelas en el estado de Georgia encontró seis problemas fundamentales en la educación de los “nuevos” alumnos latinos: *a*) falta de entendimiento de parte de los inmigrantes del sistema educativo en el estado; *b*) bajos niveles de participación de los padres de familia en las escuelas; *c*) altos niveles de movilidad de los alumnos; *d*) poco apoyo de las escuelas para las necesidades de los alumnos latinos; *e*) pocos incentivos para los adolescentes latinos para seguir en la escuela; y *f*) barreras contra el acceso a la educación superior (Bohon, Macpherson y Atilés, 2005). Los autores indican la posibilidad de que los mismos factores existan en otros estados del sudeste con inmigración reciente, como Alabama. Por el enfoque de este artículo, sólo revisaré los últimos tres factores mencionados.

En relación con la expresión de poco apoyo dentro del sistema educativo del estado de Georgia, varios informantes tenían la idea de que los docentes y los administradores no reconocían que aprender inglés era tarea difícil, la cual no se podía hacer “de un día para otro”; afirmaban que las autoridades estatales de educación no daban suficiente tiempo para que los estudiantes hicieran la transición en el aprendizaje del español al inglés (Bohon, Macpherson y Atilés, 2005). Al igual que en el estudio de Wainer, los participantes aseguraban que los programas para aprender inglés<sup>8</sup> eran insuficientes e inadecuados y faltaban docentes bilingües.\* Alabama y Georgia son estados donde se ha declarado la consigna de *English Only*, que se traduce en una falta de interés para dar apoyo en otras lenguas a los estudiantes; perdura el viejo concepto de *swim or sink* (“nadas o te hundes”) para aprender inglés en las escuelas. Mientras el porcentaje de alumnos que aprenden en su idioma cuando no es inglés promedia un 22.7 por ciento en todo Estados Unidos, en Alabama y Georgia en particular los números indican que 0 alumnos aprenden en su lengua (Mohl, 2005). Para Beck y Allestaht-Snyder (2002) la ley de *English Only* indica

<sup>8</sup> En el estado de Georgia se refieren a los alumnos latinos que toman clases para aprender inglés como ESOL (*English for Speakers of Other Languages*, inglés para hablantes de otras lenguas). Otras terminologías son ELL (*English Language Learners*, estudiantes con limitación en el inglés), ESL (*English as a Second Language*, inglés como segunda lengua) y LEP (*Limited English Proficient*, habilidades limitadas en el inglés).

\* Véase el artículo de Susan Rippberger en esta misma obra (n. de la ed.).

más una respuesta xenofóbica a los nuevos inmigrantes en la que se apoyan para la creación de políticas educativas excluyentes. Es interesante que 11 estados de los 19 en Estados Unidos que tienen este tipo de leyes son del sur y conforman lo que anteriormente fue la Confederación durante la guerra civil del siglo XIX.

Otra conclusión del estudio de Bohon, Macpherson y Atilas (2005) era que en Georgia hay pocos incentivos o condiciones para terminar la *high school* y seguir en la universidad. En primera instancia, se informaba que muchos estudiantes latinos completaban los requerimientos básicos, pero no podían pasar el examen de salida en inglés, sobre todo la parte escrita. Después de varios intentos fracasados, la mayoría de alumnos se dan por vencidos para lograr un diploma de acreditación. En segundo término, los participantes en el estudio consideraban que los jóvenes latinos tienen baja motivación para seguir estudiando, los hombres por considerar que un diploma no cambia el tipo de trabajos que harían y las mujeres porque tienen que asumir las responsabilidades dentro de sus hogares como cuidar hermanos o hermanas menores. Igualmente, cabe señalar la sorpresa de los participantes anglos respecto a la temprana edad (empezando a los 16 años) a la que se casan los jóvenes latinos y que, si no es que se casaron por un embarazo, rápidamente llegan hijos después del matrimonio. Los autores aclaran que esta situación, más que atribuible a un conflicto de valores, tiene que ver con la necesidad de trabajar para salir adelante, razón principal de muchas familias para migrar a Estados Unidos.

Sin embargo, para aquellos alumnos que logran completar los requisitos para recibir un diploma de *high school*, existen problemas adicionales para asistir a una universidad. Los dos más importantes sobre los que se informa en el estudio de Bohon, Macpherson y Atilas (2005) son la falta de información y de acceso por ser indocumentados. Los consejeros en las escuelas son quienes ayudan y orientan a los alumnos sobre las opciones de estudios superiores y los requisitos de solicitudes, exámenes, fechas límite y posibilidades de préstamos o becas, pero se reconoce que tienen poca información para latinos; por ejemplo, ninguno de los participantes en el estudio sabía de la existencia de la Fundación Goizueta en el estado de Georgia, que ofrece becas para inmigrantes latinos, incluyendo los indocumentados, aunque son contadas.<sup>9</sup> La gran mayoría de los jóvenes migrantes viven lo que se llama “la gran mentira” (*the big lie*): se esfuerzan por salir bien con sus maestros que los impulsan a seguir estudiando el *college*, pero esto es imposible para una gran proporción de jóvenes latinos que toman sus clases.

En vista de las barreras para estudiar en muchos *colleges* y universidades, una opción para los jóvenes indocumentados de seguir estudiando después de la *high school* son los colegios comunitarios (*community colleges*), escuelas que ofrecen cursos de matemáticas, ciencias, inglés, administración de empresas, pero a nivel bási-

<sup>9</sup> Georgia ofrece becas HOPE (Helping Outstanding Pupils Educationally) para cubrir gastos de colegiatura en una universidad estatal a cualquier alumno que termina en una *high school* oficial con promedio de 8, pero sólo a estudiantes residentes en el estado, no aplica a indocumentados. Véase <[http://www.gsfc.org/hope/dsp\\_hopoes.cfm](http://www.gsfc.org/hope/dsp_hopoes.cfm)>.

co, durante dos años y sin el rigor de una universidad. Tienen costos inferiores a un *college* y la ventaja de que son flexibles para aceptar y diseñar cursos para jóvenes y adultos indocumentados.<sup>10</sup> El 51 por ciento de los alumnos de un *community college* en Carolina del Norte estudian inglés como segunda lengua (Wainer, 2004). En comparación con este estado que tiene 58 colegios comunitarios con opciones cortas y de menor costo, Georgia, con más población, tiene solamente 15; Alabama tiene 22 opciones, sin contar escuelas técnicas.<sup>11</sup> Uno de los problemas que enfrentan este tipo de escuelas son las pocas opciones de carreras cortas que cada uno ofrece; en una escuela en particular en Georgia, sólo ofrecen cursos de administración de negocios, enfermería y puericultura, y a los jóvenes latinos varones estas opciones no les parecen útiles, pues preferirían mecánica automotriz, electrónica o computación. Sin embargo, la mayoría de los *community colleges* ofrecen cursos de inglés y de preparación para tomar el examen general de la *high school* (*General Education Diploma*, GED), opción limitada sólo a los jóvenes que cuenten con recursos y tiempo.

Los jóvenes y adultos mexicanos en Estados Unidos pueden acudir también a una plaza comunitaria donde no sólo se cursa primaria, secundaria y preparatoria abierta, sino que también se imparten clases de inglés. El gobierno de México ofrece el portal del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (Conevty) y la capacitación del coordinador de la plaza y pide que Estados Unidos instale el salón con computadoras y proporcione el sueldo del coordinador. La opción ha resultado flexible, ya que una plaza puede ser patrocinada por una biblioteca, una escuela o cualquier organización civil. El estado de Georgia cuenta con once plazas y Alabama con una.<sup>12</sup> Se hicieron visitas a dos plazas comunitarias en Georgia, una en una escuela para los recién llegados en el noroeste del estado y otra en el “parqueadero” de tráilers donde viven familias migrantes, la cual es apoyada por la biblioteca de la ciudad. En la primera plaza se ofrecía secundaria y preparatoria abierta, pero después de la huelga del Colegio de Bachilleres (donde se evalúan los exámenes) y la consiguiente demora para los estudiantes, se buscó otra opción para estudiar *high school* en español y en línea, si bien las actividades de la secundaria continuaron normalmente. El coordinador de la plaza comunitaria en Georgia elogió el material y los métodos de enseñanza a distancia creados por el gobierno de México a través del Conevty y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); aseguró también que los jóvenes que acreditan la secundaria con estudios de inglés adicionales tendrán suficientes contenidos para pasar el examen general de la *high school*.

<sup>10</sup> El Snead State Community College en Boaz, Alabama, tiene costos de entre 940 y 1 410 dólares para un semestre, dependiendo del número de horas/crédito para residentes de Alabama y el doble para los no residentes.

<sup>11</sup> Véase <[www.acs.cc.al.us/colleges/colleges.aspx](http://www.acs.cc.al.us/colleges/colleges.aspx)> para Alabama y <[www.univsource.com/gatye.htm](http://www.univsource.com/gatye.htm)> para Georgia.

<sup>12</sup> Véase <[http://www.conevty.org.mx/plazas/plazas\\_eua.htm](http://www.conevty.org.mx/plazas/plazas_eua.htm)>.

Hay más de trescientas plazas comunitarias en Estados Unidos, y el gobierno de México tiene planes para incrementar su número.<sup>13</sup> Sin embargo, en el poblado de Alabama donde se entrevistó a los jóvenes esta opción no existía y en el poblado de Georgia sí la había, pero dentro de una escuela para los recién llegados, a la que los chicos que ya vivían allí hace tiempo no tenían acceso. Lo triste es que ningún joven mexicano entrevistado sabía de la existencia de las plazas comunitarias en Estados Unidos ni en México.

Comparando las opciones en las poblaciones de Georgia y Alabama donde se entrevistó a los jóvenes, existe más apertura, recursos e interés para apoyar a los estudiantes latinos en Georgia. Las autoridades del sistema de universidades de este estado reconocieron la difícil situación de los jóvenes latinos para poder lograr su entrada a la universidad e implementaron un programa de cuatro semanas, Pasos a la Universidad (*Steps to College*) durante los veranos para estudiantes de *middle school* y *high school*. El programa ofreció transporte para que los alumnos pudieran ir a tomar cursos de inglés y preparación de materias básicas para los exámenes de acreditación de *high school*. En el 2003, el Dalton State College informó que hubo 231 participantes en este programa, al cual calificó de exitoso en el objetivo de que los estudiantes no abandonaran el sistema escolar y porque consideraba que varios entrarían a la universidad al terminar la *high school*.<sup>14</sup> En Dalton State College existen sesenta exenciones para estudiantes indocumentados además de otras opciones de financiamiento para alumnos latinos, quienes constituyen 6.3 por ciento de la población de la universidad.<sup>15</sup> En el estado de Alabama, durante una visita al Snead Community College, se me explicó que aceptan alumnos indocumentados porque se trata de una institución comunitaria; eso sí, si los aspirantes tienen un diploma de una *high school* reconocida y pagan los costos totales, pero no tienen acceso al programa de apoyo con tutorías porque es de fondos federales y en el cual claramente se estipula que los beneficiados tienen que ser ciudadanos estadounidenses o con papeles de residencia.

Muchos latinos en Estados Unidos depositan su esperanza en una propuesta bipartidaria de ley, la *DREAM Act*<sup>16</sup> (“Sueño de ley”), la cual daría a los jóvenes indocumentados, pero que llegaron de niños, el derecho a nivel nacional de asistir a una universidad pública pagando los mismos costos de los residentes del estado y se daría camino a través de la universidad o el servicio militar de poder tramitar la residencia legal. Diez estados (California, Illinois, Kansas, Nuevo México, Nebraska, Nueva York, Oklahoma, Texas, Utah y Washington) ofrecen ahora la opción de colegiaturas *in-state* (para residentes del estado y subsidiadas por el estado), si el alumno ha recibido un diploma acreditado de una *high school* pública estatal, aunque

<sup>13</sup> El 27 de enero del 2007, la secretaria de Educación, Josefina Vásquez Mota, anunció que se tiene previsto abrir 85 plazas comunitarias en Estados Unidos, adicionales a las 316 que ya existen en aquel país, así como 10 más en centros penitenciarios. Véase <[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_Bol0270107](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol0270107)>.

<sup>14</sup> Véase <[www.uga.edu/hispanicproject/stc-dalton03.html](http://www.uga.edu/hispanicproject/stc-dalton03.html)>.

<sup>15</sup> Véase <[www.scholarships.com/ViewCollege.aspx?uid=139463](http://www.scholarships.com/ViewCollege.aspx?uid=139463)>.

<sup>16</sup> DREAM no sólo por el significado, sino porque son siglas de *Development, Relief, and Education for Alien Minors* (Desarrollo, Apoyo y Educación para Menores Ilegales).

sin la opción posible de obtener documentos de residencia. Empero, en Utah, en enero de 2007, se discutía la posibilidad de suspender este beneficio argumentando que un estudiante ciudadano de otro estado no puede acceder a tal rebaja, por lo que mucho menos su gobierno está dispuesto a ofrecer esto a un indocumentado de otro país.<sup>17</sup> Este cambio de opinión demuestra las actitudes contra los jóvenes indocumentados, en el sentido de construir barreras en vez de crear sueños.

### **Nueva migración y aumento de los latinos en el sudeste de Estados Unidos**

Ésta es una nueva región en cuanto a destino para los migrantes, que está “en proceso de formación” (Durand y Massey, 2003). Se les ha denominado “nueva diáspora latina” (Hamann, 2002), pues ahí los pobladores han tenido poca experiencia con latinos y se redefinen sus patrones de convivencia con los residentes. Georgia y Alabama se encuentran en lo que anteriormente se denominaba el *deep South*, al que caracterizaba su aislamiento, pobreza e historia de intolerancia racial. La falta de recursos destinados a los latinos en las comunidades emergentes (Wainer, 2004) está generando logros académicos bajos y segregación de facto.

La región se está transformando por la llegada de grandes números de nuevos migrantes, en particular mexicanos indocumentados. El desarrollo económico ha sido el detonante de tal crecimiento, una expansión económica que superó a la de cualquier otra región de Estados Unidos entre 1977 y 1992 (Duchon y Murphy, 2001). En ese entorno, los inmigrantes mexicanos han encontrado una economía que necesita trabajadores, aunque muchos de los empleos son de bajo nivel. El poblado de Alabama en el que se realizó este estudio, en el noreste del estado, creció a raíz de la instalación a principios de los noventa de varias procesadoras de pollo, como Tyson y Gold Kist; sin embargo, las plantas procesadoras tuvieron problemas para bajar niveles de rotación y conseguir trabajadores a bajos costos (Tinley, 2000), por lo que se anunciaron en la frontera entre México y Estados Unidos con espectaculares que invitaban: “Ven a Alabama, hay mucho trabajo” (Mohl, 2005). En el poblado de Georgia en que se hizo este mismo estudio, en el noroeste del estado, la mano de obra se concentra en la industria de las alfombras, procesadoras de pollo y otros servicios.

Nueve de los diez condados con el más alto crecimiento de población latina en Estados Unidos en los últimos años se encuentran en el sudeste de Estados Unidos<sup>18</sup> (Wainer, 2004). La población de la región ha aumentado con más de once

<sup>17</sup> Véase nota del 31 de enero de 2007, en <<http://media.www.dailyutahchronicle.com/media/storage/paper244/news/2007/01/22/News/Tuition.Under.Fire>>.

<sup>18</sup> Swanson (2005) define el sur (*South*) de Estados Unidos de acuerdo con la clasificación de la Oficina del Censo, según la cual la región está integrada por 17 estados desde Texas hasta Maryland, incluyendo el Distrito de Columbia (D.C.). Sin embargo, para otros autores, el sur se identifica mejor como los estados que en la guerra civil del siglo XIX pelearon como la Confederación.

CUADRO 1  
CAMBIOS EN LA POBLACIÓN DE HISPANOS DE ALGUNOS ESTADOS  
DEL SUDESTE DE ESTADOS UNIDOS

<i>Entidad</i>	1990 <i>Población hispana</i>	2000 <i>Población hispana</i>	1990-2000 <i>% Incremento de población</i>	2000 <i>% de hispanos en la población total</i>
Alabama	24 629	75 830	207.9	1.7
Georgia	108 922	435 227	299.5	5.3
Mississippi	15 998	39 569	147.3	1.4
Carolina del Nte.	76 745	378 963	393.8	4.7
Carolina del Sur	30 551	95 076	211.7	2.4
Estados Unidos (total en millones)	22.4	35.3	57.6	12.5

FUENTE: Mohl (2005) y U.S. Census Bureau, 1990, 2000.

millones de latinos que han migrado de otras regiones del país o directamente de México y diferentes países latinoamericanos (Bohon, Macpherson y Atilas, 2005).

El porcentaje de crecimiento en los estados del sudeste visto en el cuadro 1 es alto. Sin embargo, el porcentaje de los hispanos, comparado con la totalidad de la población, sigue siendo menor al promedio nacional ya que California y Texas, destinos tradicionales de los migrantes mexicanos, siguen teniendo números mayores. En el cuadro 1, Georgia encabeza la lista con el más alto porcentaje de la totalidad de su población, el 5.3 por ciento; Alabama, de la misma manera, tiene números bajos pero porcentajes muy altos de crecimiento. Si se cuentan sólo los mexicanos, tuvieron un crecimiento de más del 2000 por ciento en Alabama, ya que en 1990 había poco más de mil mexicanos en todo el estado y aumentaron a más de 23 000 en el año 2000 (Cruz Piñeiro, 2005).

Los mexicanos en el sudeste de Estados Unidos son vulnerables por su estatus legal, por tener bajos niveles de educación, poco conocimiento del inglés, razones por las cuales se han insertado en trabajos de muy baja calificación (Cruz Piñeiro, 2005). Las condiciones de trabajo son difíciles y en muchas ocasiones peligrosas. Una planta de Gold Kist en Alabama tuvo que pagar en el 2006 una multa de 143 000 dólares a raíz de una queja a nivel federal y encauzada por el Southern Poverty Law Center. La queja acusa condiciones de trabajo en la procesadora que ya habían causado dos lesiones traumáticas.<sup>19</sup> Aparte, la queja cita ejemplos en que los trabajadores tenían que esperar hasta treinta minutos para ir al baño después de pedir permiso.

En los estados de Alabama y Georgia, como en muchos otros de la Unión Americana, hay voces de preocupación y miedo de los estadounidenses de clase media

<sup>19</sup> Véase <<http://www.splcenter.org/legal/news/article.jsp>>, consultada el 14 de septiembre de 2006.

a perder control social tanto a nivel individual como colectivo; esto es producto de la ansiedad generada por la inmigración, el impacto de ésta sobre sus comunidades y los cambios en las escuelas. Suárez-Orozco (1998) explica que las preocupaciones se manifiestan en los discursos que enfatizan los logros de los latinos en las escuelas, donde generalmente es común reconocer a los latinos exitosos. Las historias en pro de los inmigrantes los describen como gente muy trabajadora, con lazos familiares fuertes, valores religiosos, respeto por la educación y esforzados por ser estadounidenses leales y orgullosos. Sin embargo, este discurso que en realidad enaltece la excepcionalidad del país por haber dado la bienvenida a millones de humildes extranjeros y haberlos convertido en estadounidenses triunfadores, choca con las diatribas contemporáneas que visualizan a los inmigrantes como criminales y parásitos, en contraste con los de antaño.

### **Marco teórico y contexto metodológico**

Las teorías que se ocupan de los logros educativos de estudiantes de grupos “en desventaja” han explicado cómo la escuela reproduce estructuras de clase en una sociedad capitalista. El trabajo de Pierre Bourdieu examina formas de la cultura que determinan las estructuras educativas en donde las escuelas dan valor a la cultura de la sociedad dominante y dan legitimidad a sus conocimientos ignorando las ideas y valores que traen los grupos de alumnos que pertenecen a grupos minoritarios (Bourdieu y Passeron, 1977). Al examinar los enlaces entre las estructuras, la conciencia individual y la opresión interna, Bourdieu y Wacquant (1992) examinan cómo las personas dominadas contribuyen a su propia dominación sin querer, pero esta complicidad es resultado de las estructuras sociales. Para los jóvenes que vienen de México, en las escuelas hay muy poco interés en los conocimientos que traen de México o de su cultura de trabajo.

Anteriormente, algunos estudiosos argumentaban que a los hijos de inmigrantes mexicanos les iba mal en la escuela porque la cultura mexicana no tenía correspondencia con la cultura impartida en las escuelas de Estados Unidos; por ende, los niños estaban en desventaja porque sus padres no tenían los valores, las creencias ni las conductas “correctas” para involucrarse en los estudios de sus hijos (Valdés, 1996). Este concepto de pensamiento deficiente culpa del fracaso educativo, en especial de los niños pertenecientes a grupos minoritarios, a los padres y los estudiantes mismos, pues se les atribuyen supuestos limitantes cognoscitivos, faltas de motivación o deficiencias sociales y familiares para explicar sus fracasos en la escuela (Varenne y McDermott, 1998). Este planteamiento supone que los alumnos y sus familias tienen que cambiar y adaptarse a las estructuras, requisitos y formas establecidos en las escuelas para “tener éxito”. Aunque rechazadas por educadores desde hace más de dos décadas, estas ideas todavía prevalecen en la práctica con los estudiantes, sobre todo en la aceptación del mito de que las familias inmigrantes no participan ni valoran la educación (Valencia, 1997).

Un enfoque teórico de la migración es el de transnacionalismo explicado por Ariza, en donde la familia es el eje prioritario en la vida de los migrantes, cuya importancia se acrecenta en el contexto transnacional; a veces se fortalece; otras, se erosiona. Pero es a través de la familia como entienden la migración, y la familia es la imagen central del discurso de los motivos para migrar. La familia “propicia los desplazamientos migratorios de algunos de sus miembros, se ve al mismo tiempo forzada a reestructurarse en virtud de las transformaciones que la propia migración desata en ella” (Ariza, 2002: 61). Las familias transnacionales viven la tensión “en el fuerte costo emocional relacionado con la posibilidad de una ruptura total, así como el apego a la eventualidad del retorno en el imaginario de los migrantes, aunque éste no sea más que un espejismo” (Espinosa, 1998 en Ariza, 2002: 66). Las escuelas desempeñan cierto papel en propiciar tensiones dentro de las familias al manejar con los jóvenes el discurso de una visión irreal del “sueño americano” respecto de que al estudiar mejorarán y, por ende, podrán arraigarse, cuando en realidad tendrán muchas barreras educativas, sobre todo si son indocumentados.

### *Contexto metodológico*

Se escogió una metodología cualitativa para obtener perspectivas y entender mejor la situación de los jóvenes mexicanos (Patton, 1990). Esta realidad puede cambiar, pero sus perspectivas están encajadas en esa realidad y los contextos locales de su vida en las poblaciones del sudeste de Estados Unidos. La metodología cualitativa se basa en un 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. El 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 los estudios cualitativos es particularizar, profundizar y mostrar patrones de relación.

Se llevaron a cabo entrevistas, observaciones y visitas a diferentes escuelas en las poblaciones de Georgia y Alabama, incluyendo las dos opciones de educación superior para los jóvenes mexicanos: Dalton State College en Dalton, Georgia, y Snead Community College, en Boaz, Alabama. Las visitas a las familias se vincularon a un estudio anterior (Tinley, 2000) sobre las perspectivas de los padres de familia y la transición de sus hijos de las escuelas de México a las de Alabama. En el 2005 se volvió a contactar y visitar a las familias y tener pláticas informales con los hijos. Se hizo una prueba piloto de una encuesta en varios grupos de inglés para alumnos recién llegados, pero se encontraron dificultades en lectura y escritura que hicieron imposible completar las encuestas. Por ello, se decidió recabar la información de manera personal y ampliarla con entrevistas a profundidad con algunos jóvenes en 2006. Fueron contactados quince, a través de la metodología de bola de nieve (Patton, 1990), empezando con las familias conocidas en el estudio anterior.

Durante 2005 y otra vez en 2006, tuvimos estancias de dos a cuatro semanas en la región. Asistimos a varias clases de ESL en planteles de *middle school* y *high*

*school* en las dos poblaciones de Georgia y Alabama, así como en las dos plazas comunitarias en Georgia. Para tener una visión más amplia, se realizaron entrevistas con los encargados de los programas para los inmigrantes de los dos distritos escolares, con el director de una *middle school* y con maestros de ESL. También se llevaron a cabo pláticas con autoridades del consulado mexicano en Atlanta, Georgia; se amplió la visión con entrevistas a maestras mexicanas que trabajan en diferentes escuelas de Georgia y a académicos de la Universidad de Georgia en Athens y de Emory University en Atlanta. También se hicieron entrevistas de entre media hora y dos horas con jóvenes mexicanos que estudiaban en los distintos niveles de *middle school*, *high school* y *college*, quienes nos permitieron visualizar algo de su vida en el lugar donde habitan.

### *Cuestionarios*

Diferentes estudios sobre la educación de jóvenes migrantes en todo el país y en el sudeste fueron la base para el diseño de un cuestionario con preguntas cerradas y un segundo cuestionario semiestructurado (Patton, 1990), en el que los jóvenes entrevistados podían ampliar sus perspectivas y opiniones sobre preguntas de la primera parte, más otros temas adicionales. La intención era recabar información que ayudara a comprender las percepciones de cada joven sobre sus opciones de estudio y entender su marco de referencia en relación con su familia y sus experiencias escolares. Se decidió hacer las preguntas de los dos cuestionarios oralmente, por las dificultades que se encontraron en el proyecto piloto de escritura en español por parte de los jóvenes y la falta de acceso a las clases a que nos enfrentamos dentro de las escuelas. Las limitaciones de este estudio cualitativo no permiten generalizarlo a otras poblaciones, pero puede dar una visión de la situación educativa de algunos jóvenes mexicanos en los estados de Alabama y Georgia, parcialmente similar a otros estados en el sudeste. Se reconoce el reducido número de jóvenes entrevistados, por lo que dejamos para un estudio posterior la ampliación del número de participantes así como el de comunidades dentro de la región.

El primer cuestionario solicitó información sobre la edad, año en curso en la escuela, lugar de origen de la familia, nivel de estudios de los padres y los hermanos o hermanas mayores, la edad de llegada a Estados Unidos, el último año de estudio en México y el año escolar de inserción en una escuela en Estados Unidos, así como el nivel escolar que pensaban hubieran terminado si vivieran en México. Otras preguntas indagaron sobre las intenciones de logros educativos por parte del joven, lo que realmente pensaba que iba a poder estudiar y lo que percibía como expectativas de sus padres sobre sus logros educativos. También se preguntó la percepción del joven sobre su nivel de inglés y español hablados, leídos y escritos (muy bien, bien y más o menos), el número de horas promedio al día que ayudaba en quehaceres de la casa, haciendo tarea o viendo televisión y la edad en que pensaba era bueno casarse y tener hijos. Sin preguntar directamente el estatus legal del entrevistado, se trató de lograr la información indirectamente preguntando cuántas veces

habían vuelto a México. Al final se preguntó sobre sus intenciones de visitar, vivir o trabajar en México.

El segundo cuestionario con preguntas semiestructuradas tuvo el fin de ampliar la información recabada en el primero. Se preguntó sobre las experiencias agradables y desagradables en las escuelas de México y Estados Unidos; sobre el hecho de la migración; se pidieron opiniones sobre la importancia o no de seguir estudiando y las razones de por qué no les iba bien a los estudiantes latinos y, finalmente, cómo visualizaban su vida en dos, cinco y diez años, incluyendo cuál sería su trabajo ideal.

### Casos de jóvenes mexicanos en Alabama y Georgia

A raíz de las entrevistas, salieron varios temas relacionados con: *a*) la intención de regresar a México, *b*) la percepción de los hijos en cuanto a los deseos de sus padres para seguir estudiando, *c*) diferentes razones de los bajos logros de los jóvenes mexicanos, *d*) experiencias agradables y desagradables en las escuelas de México y de Estados Unidos.

#### *Futuro en Estados Unidos: "A México, sólo de visita"*

Las edades de los jóvenes oscilaban entre los 13 y 19 años. En su mayoría procedían de municipios en Guanajuato,<sup>20</sup> aunque dos jóvenes venían de Querétaro, dos de Michoacán y una de Tamaulipas.<sup>21</sup> Casi todos llegaron a Estados Unidos entre los 10 y 15 años de edad; solamente Delia llegó de 7 años, una edad en que es más factible que un alumno pueda terminar la *high school*. Un director de *middle school* en Alabama declaró: "Sólo tienen que llegar de chicos y les va bien". Ocho

CUADRO 2  
NIVELES DE ESTUDIO DE LOS PADRES

	<i>No estudió o &lt; 1 año</i>	<i>Algo de primaria</i>	<i>Terminó primaria</i>	<i>Algo de secundaria</i>	<i>Terminó secundaria</i>
Madre	3	6	2	2	2
Padre*	3	5	1	2	1

\* Dos jóvenes hermanos no sabían sobre su padre.

<sup>20</sup> Los municipios de procedencia fueron Celaya, Irapuato, San Diego de la Unión, Salvatierra, Pénjamo y Yuriria.

<sup>21</sup> El municipio de Penjamillo (Michoacán), de Cadereyta (Querétaro) y de Matamoros (Tamaulipas).

de los jóvenes opinaron que regresarían a México pero solamente de visita, aunque dos dijeron que nunca iban a regresar y dos hermanos que apenas habían llegado un año y medio antes querían regresar lo más pronto posible. Los niveles de estudio de los padres eran bajos; en su mayoría sólo habían cursado unos años de primaria.

Se infiere que la mayoría eran familias indocumentadas, porque solamente tres de los jóvenes dijeron haber regresado a México desde su llegada a Estados Unidos. Para los jóvenes indocumentados que han pasado más años viviendo en Estados Unidos que en México, su realidad está en aquel país, a pesar de las dificultades de ser indocumentados.

*Papás: "Primero los estudios"*

Pareciera que los jóvenes estaban entrenados para contestar correctamente cuando se les preguntó si sabían dónde podían estudiar después de la *high school*: sin excepción, quienes estudiaban *high school* y vivían en Georgia contestaron "Dalton College", y los de Alabama, "Snead". Como parte de "la gran mentira", se les había informado y motivado para pensar en cursar la educación superior; sin embargo, al preguntarles si era factible terminar su *high school*, sólo 7 de los 15 contestaron afirmativamente, y de ese grupo sólo 4 dijeron que pensaban estudiar en Dalton o Snead. Dentro de este grupo de jóvenes, cursar estudios superiores era una opción poco viable, a pesar de que sus impresiones eran que, entre la disyuntiva de estudiar o trabajar, sus padres (excepto de dos jóvenes) dirían: "sigue estudiando", "primero los estudios", "ellos sí quieren que siga estudiando". Los sueños de sus padres seguramente son, como los de cualquier padre de familia, que los hijos sean profesionistas y "salgan adelante", pero la realidad de sus familias es que hay muchas barreras para lograr sus sueños.

*Razones de los bajos logros y la deserción escolar: "Voy a trabajar, a tener carro"*

Las razones que dieron respecto a la falta de logros escolares de los jóvenes mexicanos en general fue el conflicto para muchos entre estudiar y trabajar. Por una parte, entendían el peso del idioma y las dificultades por no saber bien inglés, pero por otro lado echaban la culpa de la falta de avance en el sistema a razones individuales, más que a las circunstancias. Algunas respuestas fueron: "Muchos no ponen atención en lo que están explicando los maestros"; "No están acostumbrados"; "No les interesa, no saben el idioma y se desesperan"; "Por andar en gangas"; "Ven a los papás en las pollerías y se conforman"; "Porque no se quieren juntar con los americanos"; "Porque siempre andan en grupitos, con novios"; "No quieren aprender" y "Primero es la familia, quieren que trabajen, llama 'don dinero', no quieren clases más altas [avanzadas], se hacen más flojos, echan su vida a la pollería para tener carro, ayudar a la familia: 'Voy a trabajar, a tener carro'". La razón de la migración es trabajar, y en ese ambiente los jóvenes entienden su rol como adultos. Por otro lado, tener

ganancias y fácil acceso a créditos les permite lograr un sueño muy ansiado: tener un automóvil. Muchos trabajan estando todavía en la escuela, razón que dio una directora respecto a que no tenían tiempo para tomar las clases de apoyo y mejorar sus calificaciones, lo cual los llevaba a reprobar y así salir del sistema educativo.

### *Escuelas en Estados Unidos: opciones y regaños*

Se pidió a los jóvenes que pensarán en una experiencia agradable y una desagradable de sus escuelas en México y en Estados Unidos, aunque se entiende la enorme disparidad de presupuesto para educación entre los dos países; sin embargo, los encuestados vieron más allá de instalaciones o de aspectos materiales. Algunos buenos recuerdos fueron: “un paseo a Veracruz por buenas calificaciones” y “cuando fui abanderada”, dos ejemplos de alumnos sobresalientes. Otros extrañaban “la libertad de salir a jugar” y “estar con amigos de toda la vida”, así como “una excelente maestra el último año”. Pero hablando sobre experiencias desagradables, dos jóvenes recordaron: “dejaban mucha tarea, cuatro o cinco planas”. Sobre los maestros dijeron: “casi no había maestros buenos”, y otro dijo: “la falta de preocupación por dar mejor educación; me tocó un maestro que no llegaba”; otro: “maestros muy dejados; no iban, nos dejaban arrumbados”. Estos comentarios apuntan no sólo a los maestros sino al sistema, que no trabaja alternativas si los maestros faltan. También es importante señalar que muchas de las experiencias educativas fueron en escuelas de “ranchos”.

Sobre lo agradable de las escuelas en Estados Unidos a muchos jóvenes les gustaba “la organización y diversidad de clases que hay”; “más clases: de computación, arte, opciones de clases” y “muchas oportunidades, deportes, música”, mientras otra joven estaba contenta porque había clases de cosmetología en su *high school*. Aparte de la oferta de clases, algunos opinaron que les gustaba “la forma de ser de los maestros” y poder “convivir con muchas personas de varios estados de México”. Las opiniones de los jóvenes sobre experiencias desagradables en las escuelas en Estados Unidos incluían: “a cada rato nos están regañando por estar hablando”, “el *officer* de disciplina siempre me está regañando”. En contraste con otros, un joven dijo: “los maestros no me gustan, muy aburridos” y “tienen grupos y dentro hay maestros que motivan a los americanos y no explican a los hispanos”. Por último, un joven dijo: “son un poco racistas, no ponen atención a los hispanos, muchas peleas, los castigan mal y hay *rednecks*<sup>22</sup> que les dicen cosas, provocando”. En muchas partes de Estados Unidos existen actitudes de racismo hacia los mexicanos, pero son más de esperarse en Alabama y Georgia, estados considerados racistas por sus connacionales. Sin embargo, hubo una opinión de duro contraste para el gobierno de México: “Aquí el Estado está más involucrado; aquí si no mandas a tus hijos a la escuela hay corte, multas; allá no les importa”; una opinión de un joven, no de un adulto.

<sup>22</sup> *Rednecks*: literalmente “cuello rojo”, pero se refiere a personas racistas y de bajo nivel cultural.

*Caso Delia: una lucha difícil*

Delia, una joven de 16 años y oriunda de Guanajuato, llegó al poblado de Alabama a los 7 años. Ahora estudia onceavo año y ha acreditado dos de los exámenes de salida para su diploma de *high school*, está en una clase avanzada de matemáticas y fue escogida para ayudar en la administración escolar para traducir y hablar con los padres de familia hispanos, de lo que se siente orgullosa. Delia quiere terminar la *high school*, pero siente que no tiene el apoyo de su familia. Explica: “mi mamá piensa que todavía estamos en el rancho, no quiere que salga de la casa”. El papá opina: “Pero si ¿para qué, si después se va casar?”. La familia considera que su obligación es, como la hija mayor en casa, ayudar con los quehaceres, lavar y planchar ropa, lavar trastes y cuidar a los tres hermanos menores. Delia apunta que casi no tiene tiempo de hacer la tarea. Tiene dos hermanos mayores que trabajan en las pollerías y le exigen que haga el trabajo de la casa. Delia observa: “Yo digo que hay algo de celos porque yo he podido lograr tantos estudios y no quieren que salga adelante”, y explica por qué ha logrado avanzar: “Yo pienso que es porque ellos nunca agarraron confianza de una *teacher* ni nada, no han platicado con ellos. La diferencia entre ellos y yo es que ellos van a clase, nada más hacen su tarea pero ya; yo ando trabajando con el profesor, hablando con los maestros, veo qué puedo hacer para mejorar mis grados, comunicándome con el profesor; ellos no sabían cómo comunicarse con el profesor”.

*Caso Jorge: un hermano con sueños truncados*

Jorge, cuatro años más grande que Delia, terminó cuarto año de primaria en un rancho de Guanajuato. Cuando estudiaba *middle school* dijo que iba a ser médico y que unos americanos de la iglesia habían dicho que le ayudaban con los gastos. En el onceavo año se salió de la *high school*. “Es que se me metió a la cabeza, pa’ qué si no tengo papeles...”. Mientras, había tenido un hijo y la joven mamá con el bebé se habían regresado a Guanajuato. En una ocasión, regresó a México para acompañar a su mamá cuando murió su abuela, un viaje difícil y costoso, pero no pudo ver a su hijo, la mamá no lo dejó. Habla de que quiere regresar a vivir a México. No sabe en qué trabajaría, pero piensa que con el inglés que tiene encontrará trabajo.

*Marta: logrando sueños, estudiando college*

Marta llegó a los 11 años con su familia al poblado de Georgia, procedente del municipio de Salvatierra, Guanajuato. Ni su papá ni su mamá terminaron la primaria, pero ella a sus 19 años está estudiando el segundo año en Dalton State College, con miras a ser consejera familiar. Marta platica de las razones que la impulsaron a estudiar: “Al principio lo hice por recompensar a mis padres; era preocupación de toda la familia lograr algo más acá, pero uno mismo recibe beneficios

de la educación... me di cuenta de que la más beneficiada iba ser yo. Ahorita en el *college*, bueno en la *high school* me di cuenta que el horizonte se abre más en lo personal, en lo social, puedes ver la vida diferente. Todo lo he logrado por becas; tuve mucho apoyo de mis padres, emocionalmente, porras, pero no me podían ayudar con la tarea. Para muchos papás no es posible [ayudar]; cae mucho en los muchachos, qué tanto quieren saber. Un hermano no quiso seguir y los otros vinieron cuando no se les permitió estudiar. Uno está tratando de sacar el GED”.

Los casos de Delia, Jorge y Marta expresan situaciones y realidades diferentes. Delia migró a Estados Unidos a temprana edad y aprendió a leer y escribir en inglés. Tiene las bases académicas para lograr un diploma acreditado de estudios. A futuro, quiere ser *manager* (gerente) de un negocio después de estudiar dos años en el *community college* más cercano, pero sabe que sin papeles y sin apoyo familiar será difícil. Jorge a futuro se ve trabajando en la pollería, aunque sueña con regresar a México; sin embargo, personas fuera de su familia me informaron que tenía problemas con las drogas, una razón más para truncar sus sueños. Marta llegó al país después de los 10 años, la edad considerada límite para lograr avances académicos (Hill, 2004) y entrar a la universidad. Quizás por ser la más chica de su familia se le dieron cuidados especiales y pudo ser la primera de ellos en terminar la *high school* y estudiar en la universidad. Marta claramente ve su futuro estudiando y trabajando en su profesión de consejera familiar: “Yo sí estoy viviendo el sueño americano”, pero hay que tener en cuenta que ella es documentada.

## Conclusiones

Los jóvenes mexicanos en Estados Unidos enfrentan muchas barreras para poder dar seguimiento a sus estudios, lo que determinará su trabajo a futuro y sus niveles socioeconómicos como adultos. Muchos factores contribuyen a esos resultados, como la edad de llegada e inserción en las escuelas, el contexto familiar, sus experiencias individuales al estudiar y la situación de sus documentos. Las percepciones de los jóvenes entrevistados pueden ayudar a ahondar en el entendimiento de las opciones que tienen del otro lado de la frontera y en especial en el sudeste de Estados Unidos, una región de destino relativamente nueva.

Castles y Millar (1998) aseguran que los hijos de migrantes que obtienen educación y capacitación vocacional pueden lograr mejores trabajos que sus padres, pero si no logran esto, tendrán trabajos irregulares, los que en Estados Unidos no quieren los nativos del país. Para la mayoría de los jóvenes mexicanos, haber emigrado de México no fue decisión de ellos. La respuesta usual a la pregunta de por qué migraron fue “porque me trajeron”. Luchtenberg explica que “La situación de las personas que dejan sus países debido a la falta o insuficiencia de condiciones de vida podría encontrarse entre los polos voluntario-involuntario” (Luchtenberg, 2004: 5), pero para los menores que migran es involuntario, a pesar de que esa decisión familiar de dejar México y trabajar en Estados Unidos afectará sus vidas enormemente. Los sueños de juventud cambian: Marta piensa que está realizando

su sueño de poder estudiar en una universidad, Delia sólo sueña en obtener un diploma de *high school*, mientras que su hermano vive sueños truncados.

## Fuentes

A.M. (periódico)

2005 “Emigran niños guanajuatenses”, en <<http://www.am.com.mx/nota.asp?id=52385>>, consultada el 29 de septiembre.

ARIZA, MÓNICA

2002 “Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: algunos puntos de reflexión”, *Revista Mexicana de Sociología* 64, no. 4: 53-84.

BECK, SCOTT y MARTHA ALLESAHT-SNIDER

2002 “Recent Language Minority Education Policy in Georgia: Appropriation, Assimilation, and Americanization”, en Stanton Wortham, Enrique G. Murillo Jr. y Edmund T. Hamann, eds., *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*. Westport, Conn.: ABLEX.

BOHON, STEPHANIE A., HEATHER MACPHERSON y JORGE H. ATILES

2005 “Educational Barriers for New Latinos in Georgia”, *Journal of Latinos and Education* 4, no. 1: 43-58.

BORJAS, GEORGE

2006 “Making it in America: Social Mobility in the Immigrant Population”, *The Future of Children* 16, no. 2 (otoño): 55-71, en <[www.future-ofchildren.org/usr\\_doc/04\\_5563borjas.pdf](http://www.future-ofchildren.org/usr_doc/04_5563borjas.pdf)>, consultada el 20 de septiembre.

BOURDIEU, PIERRE

1999 [1993] “La dimisión del Estado”, en Pierre Bourdieu, dir., *La miseria del mundo*, trad. de Horacio Pons. Madrid: Akal.

BOURDIEU, PIERRE y JEAN-CLAUDE PASSERON

1977 *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverley Hills, Calif.: Sage.

BOURDIEU, PIERRE y LOIC WACQUANT

1992 *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

CASTLES, STEPHEN y MARK MILLAR

1998 *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*, 2ª ed. Nueva York: Guilford Press.

CLARK, WILLIAM

2003 *Immigrants and the American Dream: Remaking the Middle Class*. Nueva York: Guilford Press.

CRUZ PIÑEIRO, RODOLFO

2005 “Mexican Migration to the Southeastern United States”, en Mary Odem y Elaine Lacy, eds., *Mexican Immigration to the U.S. Southeast: Impact and Challenges*. Atlanta, Ga.: Instituto de México.

DARLING-HAMMOND, LINDA

2004 “From ‘Separate but Equal’ to ‘No Child Left Behind’: The Collision of New Standards and Old Inequalities”, en Deborah Meir y George Wood, eds., *Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Act Is Damaging our Children and our Schools*. Boston: Beacon Press.

DI GROPELLO, EMANUEL

2006 *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development-World Bank, en <<http://siteresources.worldbank.org/INTEAPREGTOPEDEUCATION/Resources/Meeting-Challenges-of-Secondary-EDU.pdf>>.

DUCHON, DEBORAH y ARTHUR D. MURPHY

2001 “Introduction: From *Patrones* and *Caciques* to Good Ole Boys”, en Arthur Murphy, Colleen Blanchard y Jennifer Hill, eds., *Latino Workers in the Contemporary South*. Athens, Ga.: The University of Georgia Press.

DURAND, JORGE y DOUGLAS S. MASSEY

2003 *Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas.

FASHOLA, OLATOKUNBO, ROBERT E. SLAVIN, MARGARITA CALDERÓN y RICHARD DURÁN

2001 “Effective Programs for Latino Students in Elementary and Middle Schools”, en Robert Slavin y Margarita Calderón, eds., *Effective Programs for Latino Students*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

FIX, MICHAEL y JEFFREY PASSEL

2003 *U.S. Immigration-Trends & Implications for Schools*. Nueva Orleans, La., NCLB Implementation Institute, 28-29 de enero de 2003, en <[www.urban.org/UploadedPDF/410654\\_NABEPresentation.pdf](http://www.urban.org/UploadedPDF/410654_NABEPresentation.pdf)>.

FRY, RICHARD

2005 *The Higher Drop-out Rate of Foreign-born Teens: The Role of Schooling Abroad*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center, en <<http://pewhispanic.org/files/reports/55.pdf>>, consultada el 19 de noviembre.

GARCÍA, PAULA

2003 “The Use of High School Exit Examinations in Four Southwestern States”, *Bilingual Research Journal* 27, no. 3 (otoño).

HAMANN, EDMUND T.

2002 “¿Un paso adelante? The Politics of Bilingual Education, Latino Student Accomodation, and School District Management in Southern Appalachia”, en Wortham, Murillo Jr. y Hamann, eds., *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*. Westport, Conn.: ALEX.

HILL, LAURA E.

2004 *The Socioeconomic Well-being of California's Immigrant Youth*. San Francisco, Calif.: Public Policy Institute of California, en <[http://www.ppic/content/pubs/report/R\\_704LHR.pdf](http://www.ppic/content/pubs/report/R_704LHR.pdf)>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI)

2002 *Perfil sociodemográfico, XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. Aguascalientes: INEGI.

KINDLER, ANNEKA

2002 *Survey of the States' Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services 2000-2001 Summary Report*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for English Language Acquisition, en <<http://www.ncela.gwu.edu/policy/states/reports/seareports/0001/sea0001.pdf>>, consultada el 12 de noviembre de 2006.

LEVINE, ELAINE

2001 *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*. México: CISAN, UNAM-Miguel Ángel Porrúa.

LINCOLN, YVONNA S. y EGON G. GUBA

1985 *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, Calif.: Sage.

LLAGAS, CHARMAINE

2003 *Status and Trends in the Education of Hispanics*, Washington, D.C.: National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education (NCES 2003-008). Encargado del proyecto: Thomas D. Snyder.

LÓPEZ VILLAR, DARÍO

2006 “Migración de mexicanos desde y hacia Estados Unidos de América: estadística, problemáticas y retos”, en INEGI: <<http://www.conapo.gob.mx/micros/infavance/2004/10.pdf>>.

LUCHTENBERG, SIGRID

2004 “Introduction”, en Luchtenberg, ed., *Migration, Education and Change*. Nueva York: Routledge.

MOHL, RAYMOND

2005 “Mexican Immigration/Migration to Alabama”, en Odem y Lacey, eds., *Mexican Immigration to the U.S. Southeast: Impact and Challenges*. Atlanta: Instituto de México.

OBSERVATORIO CIUDADANO DE LA EDUCACIÓN (OCE)

2003 “La educación secundaria: inequitativa e ineficiente”, *Comunicados I*, nos. 1-30 (Comunicado 15, publicado el 27 de agosto de 1999 en *La Jornada*). México: OCE.

PATTON, MICHAEL Q.

1990 *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2ª ed. Newbury Park, Calif.: Sage.

PEW HISPANIC CENTER (PHC) y KAISER FAMILY FOUNDATION (KFF)

2004 *National Survey of Latinos: Education*, en <<http://pewhispanic.org/files/factsheets/7.pdf>>, consultada el 20 de octubre de 2006.

ROMO, HARRIETT

1996 “The Newest ‘Outsiders’: Educating Mexican Migrant and Immigrant Youth”, en J. LeBlanc Flores, ed., *Children of La Frontera: Binational Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*. Charleston, WV: Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

ROMO, HARRIETT D. y TONI FALBO

1996 *Latino High School Graduation: Defying the Odds*. Austin: University of Texas Press.

ROUSE, CECILIA ELENA y LISA BARROW

2006 “U.S. Elementary and Secondary Schools: Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo?”, *The Future of Children* 16, no. 2 (otoño): 99-123, en <[www.futureofchildren.org/usr\\_doc/06\\_5563\\_Rouse-Barrow.pdf](http://www.futureofchildren.org/usr_doc/06_5563_Rouse-Barrow.pdf)>, consultado el 20 de septiembre.

SAWHILL, ISABEL

2006 "Policy Brief: Opportunity in America: The Role of Education", *The Future of Children* 16, no. 2 (otoño): 99-123, en <[www.futureofchildren.org/usr\\_doc/Opportunity\\_Policy\\_Brief.pdf](http://www.futureofchildren.org/usr_doc/Opportunity_Policy_Brief.pdf)>, consultada el 20 de septiembre.

SUÁREZ-OROZCO, CAROLA y MARCELO M. SUÁREZ-OROZCO

2001 *Children of Immigration*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

SUÁREZ-OROZCO, MARCELO M.

1998 "State Terrors: Immigrants and Refugees in the Post-Nacional Space", en Yali Zou y Enrique T. Trueba, eds., *Ethnic Identity and Power: Cultural Contexts of Political Action in School and Society*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

SWANSON, CHRISTOPHER B.

2005 "Who Graduates in the South?", *Policy Bulletin. The Urban Institute* (mayo), en <[www.urban.org/publications/900817.html](http://www.urban.org/publications/900817.html)>, consultada el 20 de enero de 2007.

TINLEY, ALICIA

2000 "Migration and Transition from Guanajuato to Alabama: A Study of Schooling Experiences of Four Mexican Families". University of Alabama, tesis de doctorado.

VALDÉS, GUADALUPE

1996 *Con respeto: Bridging the Distances between Culturally Diverse Families and Schools. An Ethnographic Portrait*. Nueva York: Teachers College Press.

VALENCIA, RICHARD

1997 "Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking", en Valencia, ed., *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*. Londres: Falmer Press.

VARENNE, HERVE y RAY McDERMOTT

1998 *Successful Failure: The School America Builds*. Boulder, Colo.: Westview Press.

VILLENA, SOFIA

1996 "The Colonizer/Colonized Chicana Ethnographer: Identity, Marginalization, and Co-option in the Field", *Harvard Educational Review* 66, no. 4: 711-731.

WAINER, ANDREW

2004 *The New Latino South and the Challenge to Public Education: Strategies for Educators and Policymakers in Emerging Immigrant Communities.* Los Ángeles: The Tomás Rivera Policy Institute, en <[www.trpi.org/PDFs/nls.pdf](http://www.trpi.org/PDFs/nls.pdf)>, consultada el 14 de enero de 2007.