

Tesis para obtener el grado de
DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
CIESAS-Occidente

¿UN SUEÑO POSIBLE?

**RETOS Y DIFICULTADES QUE ENFRENTAN LOS ESTUDIANTES
MEXICANOS INDOCUMENTADOS POR INGRESAR A LA UNIVERSIDAD EN
ESTADOS UNIDOS Y EN MÉXICO A PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI**

PRESENTA

HIRAM ABEL ÁNGEL LARA

Octubre de 2013

A mi padre, con quien sigo soñando, y
de quien, con infinita nostalgia, guardo
el recuerdo de sus palabras, enseñanzas,
de su apoyo incondicional,
de su amor
y de su partida

A mi madre, quien sigue aquí, acompañándome, toda eterna

A Beatriz, con amor y alegría

Por supuesto,
a todos los *dreamers* en EU y México

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera podido llevarse a cabo sin el apoyo de múltiples personas e instituciones tanto en México como en Estados Unidos, con todas ellas tengo un especial y total agradecimiento. Entre las personas que me brindaron todo su apoyo se encuentra el Dr. Agustín Escobar, quien dirigió este trabajo brindando siempre comentarios puntuales y fundamentales para realizar los ajustes debidos, además de ofrecerme su confianza, paciencia y serenidad ante los tiempos adversos. En California, profesores y consejeros como Julia Curry y Kathryn Blackmer Reyes, de *San Jose State University*, y Guillermo Castilla y Favio González, de *San Jose City College*, tuvieron siempre una gran disposición para vincularme con estudiantes y tener conversaciones sustanciales sobre el tema. Jim Reed, curador de la Biblioteca y los archivos de *History San Jose*, por facilitarme la información que ayudó a entender el proceso migratorio de mexicanos a San José durante el siglo XX. También quiero mostrar mi agradecimiento con el Consulado de México en San José, pues, durante el periodo de estudio, los cónsules asignados se mostraron siempre amables y dispuestos a apoyar este trabajo. En un primer momento, el contacto se estableció con el Cónsul David Figueroa Ortega (quien después fue trasladado al Consulado de Los Ángeles) y, posteriormente, con el Cónsul Carlos Ponce. Ambos me recibieron en sus oficinas, conversaron conmigo del proyecto y me proporcionaron el apoyo para realizar levantamiento de cuestionarios dentro del Consulado e, incluso, me permitieron acompañarles a algunos eventos que podrían ser mi interés.

Quizás las más importantes de todo este proceso fueron las 109 personas que tuvieron la total disposición a ser encuestadas y que, en muchas ocasiones, tuvieron la confianza de contarme sus vidas en EU. Muchas de esas conversaciones sirvieron para ampliar mi visión sobre la real situación de una familia mexicana que decide emigrar del país para buscar nuevas oportunidades; aunque la mayoría de esas historias quedaron en el tintero, las generalidades de las circunstancias de vida están aquí presentes y son claves para entender el avance o retroceso de un estudiante universitario.

Los estudiantes universitarios, así como sus familiares, que tuvieron la disposición de darme horas de su tiempo para ser entrevistados son también parte importante de esta investigación. Sin orden de prioridad agradezco infinitamente a Patricia Cejudo, María

Saucedo, Elizabeth, Gaby Chairez, Gladys García, Marcela Miranda, Rubí Luna, Carlos Arredondo, Karen Salas, María Durán, Sandra Romero y Sra. Romero, María Valencia, Nayeli Cruz, Armando Catalán, Nidia, Mikel, Adriana Pérez, Sandro Ramírez, Ana María Ramírez, Arcelia Fernández y su familia, Víctor y Judith Serna, María Flores, Nelson Tejada padre e hijo, Claudia Torres, Gabriela Contreras, Isabel Negrete, Karen Gómez, Martha Pérez, Morena Escobar, Carlos Marchelli, Almita y Guadalupe Miranda. En México hubo también estudiantes que me brindaron sus opiniones para completar el trabajo y fortalecer las ideas que aquí se vertieron, entre ellos debo mencionar especialmente a Daniel Arenas, un joven que cada día da un ejemplo de lucha y emprendimiento como pocos. Junto con él, muchachos como Jacqueline Martínez, Rebeca Sandoval, Adrián Murillo, Abril Espinoza, Juan José López, Gabriela Márquez, Vanessa Soto, Moisés Zarco y Saúl Verduzco, me mostraron la importancia del esfuerzo y la perseverancia en la búsqueda de sus sueños. Otros estudiantes que también aportaron a este trabajo fueron Brenda Luna, Paola Patiño, Esmeralda Plascencia, Sergio Pelayo y Álvaro Israel.

De igual forma, Pablo Pineda y Susana Martínez tuvieron un papel fundamental en este proceso de investigación, al brindarme, además de su amistad, la calidez de su hogar y el cariño de una familia mexicana que va construyendo su futuro en Estados Unidos. Sus pequeños hijos, Isaac y Santiago, también estuvieron allí saltando, jugando y brindando sus sonrisas, así como sus primeros pasos en una sociedad tan compleja e interesante como lo es el crisol norteamericano. Con todos ellos fui aprendiendo mucho de las comunidades hispanas en San José. Pablo y Susana siempre estuvieron dispuestos a acompañarme a los barrios mexicanos y constantemente me presentaron a muchos inmigrantes amigos suyos, que también tuvieron el interés y la disposición de escucharme, entre ellos he de resaltar las primeras entrevistas con Arcelia Ramírez y su familia.

Beatriz Flores, mi esposa, siempre estuvo conmigo, incluso en los momentos que debimos separarnos para poder llevar a cabo el trabajo de campo. Si bien esas ausencias fueron doloras, el recuerdo constante de ella y su ánimo y apoyo en lo que yo creía me ayudaron todo el tiempo, incluso, cuando la nostalgia hacía mella en el ánimo y en el interés sobre la investigación. Durante el último año, Beatriz fue también la acompañante fiel y comprensiva del dolor que me ocasionó el fallecimiento de mi padre, ocurrido en los últimos seis meses de este trabajo; sin ella todo se hubiera complicado más.

Este trabajo pudo realizarse gracias al apoyo brindado por la Beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) que se me otorgó durante los cuatro años de duración del programa. Adicionalmente, parte del trabajo de campo también pudo realizarse gracias al apoyo económico recibido a través del Proyecto Binacional sobre Migrantes Mexicanos en Estados Unidos y en México, financiado por la *John D. and Catherine T. MacArthur Foundation* y coordinado por el Dr. Agustín Escobar (CIESAS-Occidente) y los doctores Lindsay Lowell y Susan Martín de *Georgetown University*. También ofrezco mi sincero y total agradecimiento a mis lectores la Dra. Gail Mummert, del Colegio de Michoacán; a la Dra. Mercedes González de la Rocha, del CIESAS-Occidente, la Dra. Julia Curry, profesora de San Jose State University y el Dr. Adam Sawyer, profesor de *Bard College*; no cabe duda que sus observaciones al primer borrador fueron claves para profundizar y mejorar los resultados presentados de esta investigación. Un reconocimiento especial merecen Laura O. Rodríguez Urbina, quien ayudó a dejar la versión final de este trabajo en mejores condiciones para su lectura y Elizabeth Rodríguez que apoyó gestiones diversas necesarias para realizar y presentar la investigación.

RESUMEN

Esta tesis trata sobre de los hijos de los inmigrantes indocumentados mexicanos, quienes, aún siendo niños, cruzaron la frontera junto con sus padres, desconociendo no sólo la cultura y el lugar al que viajaban, sino, incluso, sin haber acabado de madurar sus lazos culturales con México. Estos niños acudieron a las escuelas estadounidenses en los primeros 12 años de su formación escolar obligatoria, pero, cuando intentaron acudir a la universidad, se vieron impedidos a hacerlo, dada su condición legal en Estados Unidos (EU). Los altos costos, los ambientes de racialización, discriminación y persecución, y, sobre todo, las condiciones socioeconómicas en las que vivían de ellos y sus familias, volvieron inalcanzable su acceso a la educación universitaria en EU.

En su lucha por acceder a la universidad, pusieron en práctica las costumbres e influencias diversas de la sociedad de arribo que, al conjuntarlas con su cultura de origen, les fueron permitiendo sobreponerse ante la adversidad que les significaba ser indocumentado en EU e ingresar a alguna institución de educación superior.

La familia y las redes de amistad, así como los compañeros de escuela, los mantuvieron vinculados con su cultura de origen, mientras que la vida cotidiana y las instituciones escolares, los fueron introduciendo en la sociedad de recepción. El resultado fue un biculturalismo que, junto con otros factores -que también son tratados en este trabajo-, les permitieron resolver las vicisitudes propias de su condición indocumentada y enfrentar los problemas del retorno a su país de origen; una vez que decidieron continuar sus estudios en México, ya fuera por decisión propia u obligados por las circunstancias. Esta tesis también muestra que la experiencia de retorno estuvo llena de nuevos problemas y retos para ellos y sus familias.

Son 11 casos de estudio los que se presentan en esta tesis: nueve de ellos pertenecen a jóvenes indocumentados que fueron entrevistados en San José, California; los otros dos, son jóvenes mexicanos que retornaron a su país de origen. En ambos casos se hacen llamar *dreamers*. Un objetivo adicional de este trabajo ha sido llamar la atención sobre este talento desaprovechado por ambos países.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	6
ÍNDICE DE CONTENIDO	7
ÍNDICE DE TABLAS	11
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	12
INTRODUCCIÓN	13
Surgimiento del interés en el tema: las preguntas y respuestas iniciales	14
San José, California, un espacio mexicano	21
La vereda, los caminos de la investigación: la metodología	23
Plan de la tesis	25
CAPÍTULO I: ESTADO DEL ARTE	
Introducción	28
Panorama educativo de los inmigrantes hispanos y mexicanos	29
Empleo, educación y movilidad	35
Estudios para entender los comportamientos diferenciados en los grupos nacionales	37
Disposiciones sociales y cultura oposicional	42
Las dificultades para construir capital social, cultural y las redes de confianza	47

El actor y su entorno, razones de la movilidad social en ambientes adversos	55
Conclusiones	61

CAPÍTULO II: RESTRICCIONES INICIALES QUE ENFRENTAN LOS HIJOS UNIVERSITARIOS DE LAS FAMILIAS INDOCUMENTADAS

Introducción	64
Evolución de las restricciones normativas y las luchas emprendidas en contra de ellas	66
Costos del acceso a los colegios y universidades en EU y California	72
Conclusiones	78

CAPÍTULO III: CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES SOCIALES, ECONÓMICAS Y EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN MEXICANO EN SAN JOSÉ, CALIFORNIA

Introducción	81
Los primeros mexicanos	83
La migración mexicana a San José durante el siglo XX	87
Mexicanos en San José en los primeros años del siglo XXI	92
Familias indocumentadas en el <i>este</i> de San José	99
Condiciones de riesgo y vulnerabilidad de las familias indocumentadas	103
Ingreso y vulnerabilidad económica	111
Discriminación y persecución	119
La educación de los padres y la importancia del biculturalismo	123
Conclusiones	129

CAPÍTULO IV: INDOCUMENTADOS, *DREAMERS* O ESTUDIANTES AB540, EJEMPLOS DE PERSEVERANCIA Y LUCHA CONTRA LA ADVERSIDAD

Introducción (<i>Dreamers</i> en San José, California)	132
Eugenia Zárate	136
Miriam Robles	145
Liliana Gómez	154
Andrea Sotelo	161
Esmeralda Plascencia	170
Carlos Castillo	179
Elsa Cisneros	186
Rafael Valenzuela	190
Brenda Luna	199
Conclusiones	207

CAPÍTULO V: LOS *DREAMERS* EN MÉXICO. UN NUEVO RETO PARA LAS INSTITUCIONES MEXICANAS

Introducción	211
Una nueva migración de retorno	212
<i>Mexican Dreamers</i>	217
¿Y después del retorno?	224
Dos experiencias, un mismo sueño	230
La posibilidad del "éxito"	230
La posibilidad del "fracaso"	237
Conclusiones	244
CONCLUSIONES	246

ANEXOS

ANEXO 1 TOTAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE CALIFORNIA	264
ANEXO 2 COLEGIOS Y UNIVERSIDADES EN LAS CIUDADES DEL CONDADO DE SANTA CLARA	275
ANEXO 3 CUESTIONARIO USADO CON FAMILIAS HISPANAS	276
ANEXO 4 GUIONES DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS, QUE PERMITIERON CONSTRUIR PARTE DEL ARGUMENTO DEL CAPÍTULO 3; EN PARTICULAR, LO RELATIVO A LAS CONDICIONES DE RIESGO Y VULNERABILIDAD DE LAS FAMILIAS INDOCUMENTADAS, LOS TEMAS RELACIONADOS CON DISCRIMINACIÓN Y PERSECUCIÓN, ASÍ COMO LO RELACIONADO CON EL BICULTURALISMO	280
ANEXO 5 GUIONES PARA ENTREVISTAS, CAPÍTULOS 5 Y 6	284
ANEXO 6 CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES INDOCUMENTADOS	286
BIBLIOGRAFÍA	289
Páginas de internet	303
Notas periodísticas	307

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
TABLA 1 Logros educativos de la población hispana con 20 o más años (2008).	32
TABLA 2 Promedio de gastos requeridos para una educación universitaria, por tipo de institución, 2009-2010	74
TABLA 3 Costos de matrículas en dólares (anuales) en las universidades y colegios de la Ciudad de san José, California	76
TABLA 4 Costos de matrículas en dólares (anuales) en el sistema de la Universidad de California (UC)	78
TABLA 5 Inmigrantes hispanos en San José entrevistados, por situación legal en EU	100
TABLA 6 Origen de la población mexicana indocumentada encuestada	101
TABLA 7 Número de hijos, ingresos y gastos de hogares de mexicanos indocumentados en San José, California (en dólares)	116
TABLA 8 Ingreso promedio individual, al año, para los distintos grupos en Estados Unidos, según <i>Pew Hispanic Center</i> , 2009 (en dólares)	117
TABLA 9 Nivel de estudios de padres inmigrantes sin documentos	125

TABLA 10	
Estudiantes entrevistados durante el trabajo de campo en San José, California	134

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

	Página
ILUSTRACIÓN 1	
Elementos comunes de la sociabilidad de las familias inmigrantes	51
ILUSTRACIÓN 2	
Elementos de sociabilidad descendente	52
ILUSTRACIÓN 3	
Elementos de sociabilidad ascendente	61
ILUSTRACIÓN 4	
Barrios con sobrepoblación en San José, California	96
ILUSTRACIÓN 5	
Tipo de espacio de los hogares de indocumentados en San José, California	110
ILUSTRACIÓN 6	
Factores de Protección de la inmigrantes indocumentados ante las restricciones del ambiente	128
ILUSTRACIÓN 7	
Expulsión de personas de Estados Unidos 2000-2011	212
ILUSTRACIÓN 8	
Porcentaje de migrantes de retorno, con bachillerato o estudios superiores, (porcentaje total)	225
ILUSTRACIÓN 9	
Factores que propician la sociabilidad ascendente	249

INTRODUCCIÓN

Es más o menos conocido que los hijos de los inmigrantes indocumentados mexicanos, que cruzaron la frontera junto con sus padres siendo aún niños, lo hicieron desconociendo no sólo la cultura y el lugar al que viajaban, sino, incluso -dependiendo de la edad-, sin haber acabado de madurar sus lazos culturales con México. Los únicos espacios donde estos lazos podrían prevalecer -ya estando en Estados Unidos (EU)- serían el familiar y con los compañeros de escuela que se encontraban en situaciones similares a las de ellos. Con estos compañeros, la afinidad del idioma y del origen nacional de sus padres fortalecerían sus lazos de amistad, pero, también con ellos irían aprendiendo el lenguaje del lugar de residencia, dado que las clases sólo se impartían en inglés. En principio, el aula escolar, y luego la vida cotidiana, los vincularía directamente con el nuevo idioma y, sobre todo, las necesidades de la familia para poder comunicarse con la sociedad de recepción, donde los hijos, con el tiempo, serían los traductores de los padres. En su proceso de adaptación de la niñez a la adolescencia y a las primeras etapas de la edad adulta, estos niños irían nutriéndose de los valores y las costumbres tanto de México (a través de la familia) como de Estados Unidos (en su vida cotidiana), creando su condición de biculturalidad.

Esta idea es opuesta a pensar que la condición cultural de los jóvenes en EU sólo se construye como una condición monocultural que, en sí misma, subordina, oprime y excluye, en tanto que son víctimas de fuerzas culturales contradictorias e incompatibles que afectan su desarrollo en la sociedad en la que habitan (es decir, una sociedad de recepción que no los recibe, y una sociedad y cultura de origen que no los protege, que parece no transferirles valores "positivos" que les ayuden a su mejor integración) y que genera un "choque cultural" irremediable, que imposibilitaría obtener lo mejor de los valores culturales de cada uno de los países de los que han heredado ideas, idioma, formas de comportamiento y costumbres.

Lo que esta tesis muestra es lo contrario, que los jóvenes pueden desarrollar una biculturalidad y valores positivos que fortalecen su adaptación al país en el que residen y que, en el caso de los estudiantes indocumentados que continúan sus estudios universitarios (los conocidos como *dreamers*), les da una fuerza excepcional para enfrentar adversidades reales y para sobreponerse a ellas; aunque también hay que señalar que su biculturalidad no los salva de

enfrentar grandes riesgos, los que se mostrarán en el transcurso de la tesis. Es decir, si bien la biculturalidad es un insumo importante para su desarrollo, no es el único, en tanto que se necesita conjugarse con una serie de elementos adicionales, que también se observan en este trabajo, para que las posibilidades de éxito sean mayores.

Surgimiento del interés en el tema: las preguntas y respuestas iniciales

Mi interés e involucramiento con los temas relacionados con los inmigrantes mexicanos en el exterior inició a principios de 2004, cuando se me invitó a participar en una mesa de análisis sobre el otorgamiento del derecho al voto para los mexicanos que residían en el exterior, en particular, para quienes radicaban en EU, dado que allí se encuentra la mayoría de ellos. En aquella ocasión, yo acompañaba en el panel a dos investigadores, uno de ellos con una gran trayectoria nacional e internacional y con excelente historial en los temas migratorios; el segundo, con menor experiencia, pero involucrado en el comité de selección de COMEXUS¹. El tercer participante era yo, con un conocimiento adquirido unos días antes, cuando me propusieron asistir a la conferencia. Sobra decir que hablé poco, dado que los otros dos ponentes acapararon la palabra; sin embargo, uno de ellos, ya "inspirado", lanzó la siguiente pregunta "¿para qué otorgar el derecho de voto a esos inmigrantes mexicanos, si ya no están en el país?". La frase no trascendió para los medios allí reunidos (se trataba de una mesa de análisis organizada para medios de comunicación), pero, en lo personal, provocó una reacción inmediata cuando finalmente me cedieron la palabra; entonces, sostuve que no importaba que se hubieran ido, pues el Estado mexicano tenía la obligación de preservar sus derechos políticos mientras no renunciaran a su nacionalidad y, dado que, gracias a ellos, un porcentaje de la población que vivía en México tenía un ingreso mensual, no se les podía negar la posibilidad de elegir a sus gobernantes, aunque ya no radicaran en el país.

Mi segundo acercamiento con el tema ocurrió cuatro años después, cuando fui invitado por un funcionario universitario a participar en el proyecto de planeación de un campus de una universidad mexicana en EU. El diagnóstico realizado en ese primer ejercicio de planeación resaltaba algunos datos sorprendentes; por ejemplo, que cerca de 30 millones de personas de

¹ Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural.

origen mexicano radicaban en EU, de los cuales, 11.4 millones vivían en California y, de ellos, aproximadamente 1.6 millones eran de origen jalisciense. Que en la región metropolitana de Los Ángeles y Riverside, los jóvenes de origen mexicano representaban 42.5% del total de jóvenes de la región y que, en ese entonces, los mexicanos ocupaban los últimos lugares entre los latinos con bachillerato concluido y registraban un bajo porcentaje en la obtención de títulos universitarios². Fueron estos datos iniciales los que me llevaron a buscar información y plantearme algunas preguntas preliminares, como ¿Cuáles eran los principales factores que podrían explicar el desempeño de los mexicanos en los niveles superiores?, ¿Cuáles de esos factores serían los más importantes para los jóvenes mexicanos?, ¿Qué razones estaban presentes para esos mexicanos en su decisión de seguir estudiando hasta alcanzar la educación superior y, después de haberlo logrado, desertar?, ¿Qué papel jugaba la familia en el fracaso o éxito de un joven de origen mexicano que asistía o intentaba asistir a la universidad?

Esas preguntas iniciales me llevaron a formular una primera hipótesis, desprendida de las lecturas realizadas hasta ese momento (Ogbu, 2008; Suárez Orozco, 2008; Valenzuela, 1999, y Gibson et al, 2004). En ella, sostenía que la población de origen mexicano se enfrentaba a dos tipos de segregación (que debe resolver para poder continuar sus estudios): una, ocasionada por las restricciones externas o estructurales (identidad colectiva, específicamente *problemas de posición*) tales como pobreza, menosprecio social, racialización, discriminación, barreras institucionales. La segunda, de carácter interno (estructura cultural de referencia y características del lugar de origen de los padres), que se agudizaba al combinarse con el primer tipo de restricciones. Ambas podían afectar la confianza en sus posibilidades de salir adelante, generando una lógica de autosegregación de los propios estudiantes y sus familias respecto a la cultura receptora (por ejemplo, no apoyar el aprendizaje del inglés; evitar el contacto con personas de diferentes grupos étnicos, y fomentar valores y creencias que refuerzan las diferencias étnicas y culturales). Conforme lograran vencer una o ambas restricciones, sus posibilidades de ascenso educativo y movilidad social irían en aumento. Para ello, utilizaban distintas estrategias y participaba más de un actor.

El trabajo de campo me hizo desechar gran parte de esa hipótesis inicial y comprobar cuan errado estaba respecto a mis percepciones iniciales respecto al desempeño de los

² El censo de 2010 mostró que, por debajo de los mexicanos, se encontraban ya los jóvenes provenientes de países centroamericanos como El Salvador y Honduras.

estudiantes de origen mexicano y sus familias. También me ayudó a focalizar mi investigación en los estudiantes indocumentados que habían sido llevados a EU siendo niños –o, en algunos casos, adolescentes- por sus padres, también indocumentados, y que estuvieran estudiando a nivel universitario.

La intención de diferenciar entre estudiantes de origen mexicano sin documentos y "con documentos", o que cuentan con residencia permanente o ciudadanía era importante, pues, si bien los logros universitarios para ambos grupos son bajos, las restricciones de acceso a estudios universitarios para un estudiante sin documentos son mayores que para uno que tiene residencia o ciudadanía, en tanto que éste último puede acceder a becas, préstamos o cualquier tipo de apoyo financiero para continuar sus estudios, a diferencia de alguien que por su condición legal queda fuera de tales prerrogativas.

Con estas acotaciones de los sujetos de estudio, quedaron descartados los estudiantes de origen mexicano que pertenecían a generaciones más avanzadas (los México-americanos) y sobre los que autores como Telles y Ortiz (2008), o bien, Portes y Rumbaut (2006) –para la segunda generación-, entre otros, habían centrado su atención. No obstante sus valiosos hallazgos, dejaron pasar de largo el análisis de lo que sucedía con los hijos de los inmigrantes indocumentados que habían sido llevados –siendo niños o adolescentes- a Estados Unidos por sus padres, y que, como ellos, habían debido cruzar la frontera sin documentos y vivir su vida "en las sombras", dada su condición migratoria, y sobre quienes algunos conservadores estadounidenses habían enfocado sus baterías al considerar que eran una amenaza real para el *American Establishment*, como fue el caso de Samuel Huntington –en el medio académico- con su célebre trabajo *The Hispanic Challenge*, publicado por *Foreign Policy* en 2004, en el que afirmaba:

La continuidad de los elevados niveles de inmigración mexicana e hispana en general, unida a las bajas tasas de asimilación de dichos inmigrantes a la sociedad y cultura americanas podrían acabar por transformar Estados Unidos en un país de dos lenguas, dos culturas y dos pueblos. Pero esto no sólo transformaría Estados Unidos. También acarrearía profundas consecuencias para los hispanos, que estarían en Estados Unidos pero no serían de Estados Unidos. Lionel Sosa termina su libro, *The Americano Dream* (una obra llena de consejos para los hispanos que aspiren a hacerse empresarios), con las palabras siguientes: '¿El sueño americano? Existe, es realista y cualquiera de nosotros puede compartirlo'. No es cierto. No existe tal sueño americano ("Americano" dream). Sólo hay un único sueño americano (American dream), creado

por una sociedad angloprotestante. Los mexicanoamericanos compartirán ese sueño y esa sociedad sólo si sueñan en inglés. (Huntington, 2004, p. 23).

Uno de los hallazgos del trabajo que aquí se presenta es que, dado que estos estudiantes que no cuentan con documentos han pasado la mayor parte de su vida en EU, se han educado y han aprendido los valores propios de la cultura estadounidense y se desenvuelven de manera casi perfecta en inglés, sí están incorporados en la mayoría de los aspectos de su vida al *american way of life*, pero siguen padeciendo de discriminación, persecución y racismo, lo que no necesariamente cambiaría con la regularización de su condición legal, pero sí aumentarían sus posibilidades de desarrollo personal y profesional, que actualmente se encuentran limitadas por su situación migratoria.

Los estudiantes indocumentados que acceden a la universidad son considerados como la generación "1.5" de inmigrantes en EU, de acuerdo con la clasificación de Fry y Lowell (2002), debido a que sus padres indocumentados fueron clasificados como la primera generación de inmigrantes viviendo en EU. Pero, para las leyes federales de migración de EU, tanto ellos como sus padres son simplemente "extranjeros ilegales" y, por ello, sujetos de deportación, obviando con ello –como ya se señalara líneas arriba- el hecho de que, en realidad, los hijos de estos inmigrantes son la primera generación que asume valores estadounidenses -combinados con los de sus lugares de origen- debido a que han incorporado también prácticas y costumbres de la sociedad norteamericana y gran parte de ellos se reconocen como "estadounidenses", en tanto que casi toda su vida y muchos de sus cariños y aprecio los tienen con aquel país, aunque, por el origen de sus padres, por algunas costumbres y valores, pero, sobre todo, por haber nacido en México, también se consideran mexicanos. De allí que, para tener más precisión sobre su condición migratoria en términos de cortes generacionales, sea más correcto definir a estos estudiantes como parte de la (primera) generación de México-americanos³ -no reconocidos legalmente como tales por las leyes migratorias estadounidenses- por la mezcla de valores culturales adquiridos primero en México

³ La misma definición podría ser utilizada para aquellas personas que antes del *Dream Act* pasaron por circunstancias similares y que no necesariamente debieron haber asistido o terminado los estudios universitarios. Ello, debido a que, si bien todos los *dreamers* son inmigrantes indocumentados, no todos los inmigrantes sin documentos pueden ser considerados como *dreamers*.

(en sus lugares de origen, con la familia y las redes de amistad) y después en Estados Unidos (por los valores estadounidenses adquiridos en la escuela y en su vida diaria en EU).

Actualmente, estos estudiantes que no cuentan con documentos para probar su residencia legal en EU son conocidos como *dreamers*⁴, debido a que pertenecen al grupo de inmigrantes indocumentados que eran los potenciales beneficiarios de la propuesta *Development, Relief, and Education for Alien Minors*, mejor conocida como *The Dream Act*. El objetivo de esta propuesta de ley era brindar un camino hacia la residencia permanente, o bien, a la ciudadanía, a los estudiantes indocumentados que hubieran llegado a EU siendo menores de edad y que se hubieran graduado de la preparatoria, que tuvieran aspiraciones de ir a -o ya estar cursando- la universidad, o bien, que estuvieran enlistados en la milicia. Esta propuesta de ley fue introducida al Senado de EU por primera vez en 2001, por el Senador Republicano Orrin Hatch (Utah), como la iniciativa S.1291, pero fue rechazada durante el periodo legislativo 2001-2002 (107 Legislatura)⁵. En ese mismo año, pero meses antes, el demócrata Luis Gutiérrez introdujo una versión que también buscaba impedir la deportación de la estudiantes indocumentados y planteaba darles la posibilidad de optar por la residencia permanente. La medida se conoció como *Immigrant Children's Educational Advancement and Dropout Prevention Act of 2001* (H.R. 1582).

Después de estas primeras acotaciones fue necesario reformular las preguntas iniciales, para lograr enfocarse en los sujetos de investigación ¿Quiénes son los estudiantes

⁴ En el caso del Estado de California, también son conocidos como estudiantes AB540, que es el nombre de la ley que les permitió, a partir de 2012, tener derecho a apoyos económicos a través de becas y/o préstamos para continuar sus estudios universitarios.

⁵ Posteriormente, y en diversas ocasiones, la propuesta fue agregada en otras iniciativas como la *Comprehensive Immigration Reform Act* (S. 2611), de 2006; la *Comprehensive Immigration Reform Act* (S. 1348), de 2007, e, incluso, como una enmienda de la *2008 Department of Defense Authorization Bill* (S. 2919), finalmente, en marzo de 2009 – durante la 111 Legislatura- fue reintroducida al debate bajo una versión que establecía los siguientes requisitos para los jóvenes inmigrantes sin documentos: sólo calificarían aquellos que tuvieran entre 12 y 35 años al momento que entrara en vigencia; que hubieran arribado a EU antes de los 16 años; que hubieran residido de manera consecutiva por al menos cinco años desde la fecha de sus llegada; que se hubieran graduado de una preparatoria de EU y que hubieran obtenido, como consecuencia, su Diploma General de Educación (*GED* por sus siglas en inglés) y que demostraran tener un buen carácter moral.

Una vez cumplidos todos esos requisitos, las personas que calificaran podrían beneficiarse de una residencia temporal y podrían postularse para préstamos o becas escolares, mientras no fueran de carácter federal, como lo son los apoyos económicos o becas *Pell Grant* (dinero del gobierno federal que se provee a estudiantes que necesitan pagar el Colegio) para trabajar y estudiar por un periodo de seis años y podrían ser candidatos a obtener una residencia permanente, lo que sería su primer paso para alcanzar la ciudadanía.

indocumentados, conocidos como *dreamers*, que continúan sus estudios universitarios o asisten a la universidad? ¿En qué momento estos estudiantes se asumen como *dreamers*? ¿A qué tipo de escuelas se encuentran asistiendo? ¿De qué forma estos estudiantes han logrado incorporarse a los colegios o universidades en EU a pesar de todas las adversidades que han enfrentado en su vida? ¿Contra qué factores del contexto social se han enfrentado y de qué forma han resuelto los problemas que de ellos se derivan? ¿Qué papel juegan la familia, los amigos y los profesores en lograr que estos estudiantes cumplan su objetivo de seguir estudiando?

Estas preguntas redefinieron los objetivos perseguidos al inicio del proyecto, los que se centraron, primero, en ubicar el fenómeno de los estudiantes indocumentados en el contexto de los *dreamers* y, también, como un proceso binacional cuyas primeras características se encuentran en las familias mexicanas de estos estudiantes, así como identificar los esquemas de marginación y segregación a los que se enfrentan ya estando en EU; segundo, señalar que la llegada y la permanencia en los niveles de educación superior se ve afectada por la estabilidad familiar y los problemas que allí se originan, muchos de ellos provocados por la condición de población marginada, racializada y discriminada y que el arribo de estos estudiantes a niveles universitarios ocurre a contracorriente; tercero, que la familia, el bilingüismo y el biculturalismo no vulneran los valores y prácticas de ninguno de los países, como lo sostienen los neonativistas estadounidenses, sino que, precisamente, los fortalecen y son un crisol de nuevas ideas y actitudes positivas para ambos países, y, finalmente, que los *dreamers* son un grupo de jóvenes cuyo potencial académico es desaprovechado de manera errónea por las instituciones de ambos países y que refleja la falta de planeación y carencia de ideas -en particular del Gobierno de México- sobre la política binacional.

En la actualidad, 12 Estados cuentan con una versión del *Dream Act* (Texas, California, Illinois, Utah, Nebraska, Kansas, Nuevo México, Nueva York, Washington, Wisconsin, Massachusetts y Maryland); sin embargo, cuando inició este trabajo de campo, el Estado de California no contaba con una, lo que sucedió en 2011, mientras que en agosto de ese mismo año, Illinois autorizó la suya. Así, al principio de la investigación, los estudiantes que fueron entrevistados sólo se asumían como indocumentados, ilegales o sin papeles (sus padres se siguen asumiendo de esa forma y no varían su autodenominación) y la categoría de *dreamers* llegaría después, sobre todo, impulsada por dos fenómenos. El primero, relacionado con la organización de los estudiantes en torno al tema del *Dream Act* y, el segundo, por el avance de

la legislación local que daría paso a la Ley AB540 o *Dream Act* Californiano. Otra característica importante de este primer grupo de entrevistados es que se trataba de estudiantes que se encontraban inscritos en Colegios Comunitarios o de la Ciudad (*Community College* o *City College*) y, para ellos, la "influencia" del *Dream Act* permanecía ajena y no permeaba sus compromisos con el movimiento de estudiantes a nivel nacional.

Un hallazgo adicional de este trabajo es que la autodenominación como *dreamers* es un proceso que inicia en el momento en que los jóvenes estudiantes son conscientes de que, al terminar sus estudios de preparatoria, no podrían continuar hacia la universidad; pero, no todos los estudiantes que se percataron de esto se asumieron de inmediato como *dreamers*, sino que lo hicieron ya estando en la búsqueda de una institución de nivel superior pública o privada que pudiera aceptarlos. Incluso, siendo aceptados, estos estudiantes podían desconocer el movimiento que da origen al apelativo de *dreamer* y sólo se consideraban como un estudiante sin documentos inscrito en un colegio comunitario o una universidad, por lo que, como se señalara líneas arriba, ser parte del grupo implica conocer la lucha por los derechos del movimiento que inició con el surgimiento del *Dream Act* a nivel nacional y, luego, estatal. Como ya se señaló, a partir de 2012, cuando es aprobada la Ley AB540, estos estudiantes no son sólo *dreamers*, sino que también se hacen llamar "estudiantes AB540", en el caso de California.

Aunque también es cierto que muchos de los estudiantes inscritos en los *Community Colleges* no están enterados de la existencia de esta legislación, como se pudo constatar en este trabajo y como previamente lo había señalado Gonzales (2011).

Esta investigación inició su acercamiento con el fenómeno y la información relevante, a través de la revisión de trabajos realizados en Estados Unidos por diversos investigadores especializados en la educación de la minoría inmigrante en EU, porque, en México, el tema era escasamente tratado; posteriormente, se llevó a cabo la aproximación a los sujetos de estudio. Esto ocurrió con un primer acercamiento a la realidad en distintas ciudades de California, como Los Ángeles, Vallejo, San José, Oakland y Santa Cruz; pero, también -en algún momento, cuando se estaba en búsqueda de los sujetos a estudiar-, New London, en Connecticut, y Washington D.C. Finalmente, el trabajo se realizó con familias y estudiantes en la Ciudad de San José. En las etapas finales, y dadas las observaciones y evidencias encontradas

en el trabajo de campo en EU, una parte de esta labor debió realizarse en la Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara.

San José, California, un espacio mexicano

A primera vista, la Ciudad de San José, en California, no aparenta ser un lugar donde la influencia de la cultura mexicana sea tan profunda como en Los Ángeles o San Antonio. Pero bastan unos cuantos días de inmersión en el lugar para notar que los mexicanos están presentes en la mayoría de los espacios públicos y que son parte importante de la fuerza laboral de la Ciudad, en particular, en el sector de servicios y trabajos de baja calificación. También es notorio comenzar a observar en ciertas zonas de la Ciudad letreros en español, personas de origen hispano dialogando en las calles y toda una estructura de comercio centrada en el mercado hispano. Al moverse un poco más a otras áreas, por ejemplo, hacia el *este* y centro de la Ciudad, se pueden encontrar enclaves de personas, mayoritariamente de origen mexicano, donde lo que predominan son el español como lenguaje y relaciones sociales entre mexicanos y otros grupos hispanos minoritarios. De allí que no sea extraño que, al caminar por las calles de esos barrios, se pueda escuchar alguna melodía interpretada por Vicente o Alejandro Fernández, Antonio Aguilar, Juan Gabriel, o bien, los Tigres del Norte, Banda el Recodo o Valentín Elizalde, entre otros; que se perciban olores de la cocina mexicana, y que se observen motivos religiosos, predominantemente, figuras o imágenes de la Virgen de Guadalupe. Los fines de semana, particularmente en los atrios de las iglesias católicas, se pueden encontrar puestos de comida con elotes preparados, nieves de garrafa, raspados, churritos y chicharrones de harina e, incluso, cueritos de puerco. La Ciudad de San José resultó ser un lugar idóneo para analizar y estudiar a la población mexicana en su diversidad y, en particular, para acercarse a grupos de familias indocumentadas y a *dreamers* mexicanos.

Dada la concentración de la población de origen mexicano en el *este* de San José, es notoria su segregación en ciertos barrios, que, en términos de Vélez-Ibáñez (2004), también funcionan como regiones de refugio. Adicionalmente, se observan en la Ciudad actitudes antimexicanas que son padecidas de manera constante por la población; particularmente, tales actitudes provienen de las corporaciones policiacas y, en pocos casos, de ciudadanos nativos que observan con molestia la amplia presencia de la cultura mexicana en la Ciudad. La pobreza

de los enclaves mexicanos es notoria, a diferencia del bienestar de las zonas habitadas por la población blanca nativa de la misma Ciudad.

San José ha sido un espacio importante de migración de mexicanos provenientes de Estados como Jalisco, Michoacán y Oaxaca, que se han movido de manera constante durante las cuatro olas migratorias que se señalan en el tercer capítulo. Por la numerosa llegada de mexicanos a San José, sobre todo en los últimos lustros, hay un porcentaje importante de familias que no han regularizado su situación migratoria en EU, por lo que también fue posible encontrar un número apreciable de estudiantes universitarios sin documentos. Otro aspecto relevante de la Ciudad seleccionada es que, actualmente, los estudiantes que allí residen mantienen (o mantenían) un fuerte activismo con el movimiento pro derechos educativos para minorías que pretenden ingresar o continuar con su educación universitaria. Un elemento también a destacar es que la Ciudad es conocida como el "corazón" del movimiento encabezado por César Chavez, ícono de la reivindicación de los derechos laborales y civiles de los trabajadores de origen mexicano durante los años 60 del siglo XX, evento que aún permea en el orgullo de la población, en particular, aquella que lucha por mejoras en sus condiciones de vida o adquisición de nuevos derechos.

Adicionalmente, hay que señalar que en San José hay una diversidad de instituciones de nivel universitario con una significativa matrícula de estudiantes hispanos (más de 1 de cada 3 estudiantes son de ese origen), concentrados en los colegios comunitarios de dos años⁶; en menor medida en las instituciones de cuatro años, como es el caso de *San Jose State University* (sólo 1 de cada 5 estudiantes es de origen hispano), o en otro tipo de instituciones, como el *Palmer College of Chiropractic-West Campus* (8%). En estos tres tipos de instituciones se puede encontrar una cantidad importante de estudiantes de origen mexicano, muchos de ellos indocumentados⁷.

⁶ Estas instituciones de educación superior son conocidas por tener un menor nivel de exigencia y ser de menor costo, por lo tanto, más accesibles para la población indocumentada de origen mexicano. Otra característica es que, a diferencia de las instituciones de cuatro años, su reputación académica es de menor nivel, lo que no significa que de esas instituciones no puedan salir estudiantes sobresalientes.

⁷ En el cuadro 7 del capítulo 2 se pueden observar los porcentajes de los estudiantes hispanos en las distintas instituciones educativas que están asentadas en la Ciudad de San José.

La vereda, los caminos de la investigación: la metodología

A partir de enero de 2010 se inició el trabajo de campo en San José. Durante ese año comenzaron a llevarse a cabo las primeras visitas y estancias en la Ciudad, por periodos con duración de dos a cuatro semanas. En total, durante 2010, el trabajo de campo tuvo una duración de nueve semanas (tres visitas). En esa primera etapa se llevaron a cabo las primeras entrevistas con estudiantes indocumentados que asistían a alguno de los colegios de la Ciudad y, también, con los profesores y asesores de esas instituciones educativas. También se levantó un cuestionario, de 44 preguntas, en los espacios de reunión de la población mexicana, como eran el lado *este* de la Ciudad y en el Consulado mexicano. En total, se levantaron 109 cuestionarios a personas que, en la mayoría de las ocasiones, se encontraban acompañadas de familiares o, en caso de encontrarse solas, que fueran mayores de 18 años y que aún vivieran o tuvieran contacto con su familia. Entre otros temas, las preguntas del cuestionario se enfocaban en buscar información relacionada con el tamaño de la familia, principales prácticas o costumbres, condición socioeconómica, experiencias relacionadas con la discriminación y la persecución de que eran objeto como población sin documentos y sus experiencias laborales. Además, el cuestionario me permitió obtener información sobre los niveles de escolaridad de los padres y sus hijos. En múltiples ocasiones, las preguntas abiertas del cuestionario permitieron obtener pequeñas entrevistas semiestructuradas durante el momento en que se estaba realizando la aplicación del mismo. De las 109 familias encuestadas, 81% eran indocumentadas y, de ese total, sólo 10% tenía hijos que acudían a la universidad (todos ellos también sin documentos). Algunas experiencias de los hijos de esas familias son presentadas en el capítulo consagrado a los casos de análisis; esos mismos estudiantes sirvieron después como vínculo para contactar a otros estudiantes sin documentos o *dreamers* que estaban interesados en narrar sus experiencias, de allí que el método de la bola de nieve haya sido esencial en este trabajo.

En 2011 se realizó una visita adicional a la Ciudad, por un lapso de tres semanas más, con el fin de continuar con las entrevistas pendientes a los estudiantes indocumentados y con la observación participante, acudiendo a los barrios mexicanos no sólo del lado de *este*, sino de otras zonas de la Ciudad, así como instituciones frecuentadas por la población mexicana -como los templos católicos, tiendas de autoservicio, jardines y parques donde suelen reunirse las familias mexicanas- y restaurantes mexicanos.

Finalmente, a principios de 2012 se realizaron las últimas dos visitas de trabajo de campo (con una duración total de dos semanas). En esta ocasión, y debido a un hecho fortuito, al estar consultando algunos trabajos dentro de la Biblioteca de la Universidad Estatal de San José (*San Jose State University*), se estableció contacto con profesores chicanos que asesoraban y realizaban labores de apoyo a los estudiantes sin documentos que habían sido beneficiados por la Ley AB540, conocida como el *Dream Act* Californiano. Un hallazgo importante durante esta última visita, que se plasma en este trabajo, es que la promulgación de la ley no sólo les permitió tener derecho de acceso a becas y apoyos económicos del Gobierno de California, sino que reforzó su sentido de identidad como inmigrantes sin derechos, de allí que en un lapso de tres años pasaran de llamarse estudiantes indocumentados a autodenominarse *dreamers* y, de *dreamers*, a *estudiantes AB540*. Es importante señalar que el uso de estas identidades también depende del tipo de institución en el que se encuentren; por ejemplo, si están inscritos en una institución o colegio comunitario de dos años, es más común que se autodenominen indocumentados o, incluso, "ilegales" y, conforme se acercan a la etapa de transición hacia una universidad de cuatro años (y, además, identifican que pueden acceder apoyos económicos), comienzan a autodenominarse *dreamers* o estudiantes AB540.

Durante esta última etapa se logró entrevistar a estudiantes que ya habían llevado a cabo la transición de un sistema de dos años a uno de cuatro, y se acudió a juntas y reuniones que realizaban profesores, consejeros de preparatoria y los primeros *dreamers*, para orientar a los nuevos estudiantes universitarios que estaban en la búsqueda de recursos y posibilidades de becas. Incluso, en una de esas reuniones se participó como ponente para explicarle a los estudiantes el tipo de becas a la que podrían acceder en caso de que decidieran estudiar la universidad en México. Durante esta última etapa se consultaron los archivos de la Ciudad para conocer el origen y la evolución de la presencia de población mexicana en San José durante los siglos XIX y XX. En particular, sobre el siglo XX, se consultaron las entrevistas del *San Jose Del Monte Cannery Oral History Project*, el proyecto de *History San Jose*, planes de desarrollo y crecimiento urbano de la Ciudad en los 60, notas periodísticas que trataban el tema de la comunidad mexicana en San José e, incluso, videos. La última visita a la Ciudad no sólo fue esencial para reforzar algunos aspectos relacionados de la evolución histórica de la vida de los mexicanos en San José, sino para ampliar el trabajo de investigación hacia los estudiantes

indocumentados que no pudieron continuar estudiando en EU y que decidieron regresar a México para seguir con sus estudios universitarios. A estos los llamo los "*dreamers* mexicanos".

La decisión de trasladar parte de la investigación a estos estudiantes que ya radicaban en México se debió a que se observó -y así lo consagran entrevistas y conversaciones durante la última visita- que, ante la falta de oportunidades (y aún con algunas de ellas, como era la posibilidad de acceder a apoyos a través de la Ley AB540), el fenómeno de los *dreamers* comenzaba a ser de carácter binacional. Por esta razón, durante la segunda mitad de 2012 y el primer tercio de 2013, se llevó a cabo el proceso de encontrar y vincularse con los *dreamers* mexicanos que habían retornado al país para seguir sus estudios, o bien, que habían sido deportados cuando se encontraban estudiando en la universidad y que no pudieron continuar, dado que fueron expulsados de Estados Unidos. En tanto que estos estudiantes se han comenzado a concentrar en ciudades como Monterrey, Guadalajara y la Ciudad de México, en diversas ocasiones esas ciudades fueron visitadas para realizar entrevistas con algunos de ellos. En esta parte de la investigación, las entrevistas también se realizaron usando las nuevas tecnologías y redes de comunicación como Skype y Facebook y se continuó con el método de bola de nieve. En dos ocasiones se llevaron a cabo dos grupos focales, de cuatro personas cada uno.

Plan de la tesis

El presente trabajo está dividido en cinco capítulos. En el primero de ellos se señalan algunas de las características educativas de la población mexicana en relación con otras minorías. Además, se revisan algunos trabajos que sugieren que la condición de clase trabajadora que ocupa el último escalafón de la escala social en EU ha sido una de las explicaciones importantes para evaluar los logros y avances educativos de los mexicanos. También, en este capítulo son presentadas algunas aportaciones teóricas que han sido fundamentales en el debate contemporáneo, como son las ideas en torno al *habitus*, el capital social, la construcción de redes y la cultura oposicional. Sostengo que estos elementos son esenciales para construir la sociabilidad de las familias inmigrantes; es decir, para el establecimiento de las relaciones sociales con distintos grupos en función de los intereses perseguidos como grupo en su conjunto o en lo individual. Todo dependerá de los objetivos que se estén persiguiendo. En

particular, se resalta que para la construcción de esas relaciones sociales es fundamental el papel del individuo como actor que está dispuesto a cambiar su entorno inicial (*status quo*) por uno donde pueda encontrar mejores oportunidades laborales, económicas y, en general, sociales, sobre todo, porque se considera que el deseo de cambio o de avance social no sólo estaría determinado por los elementos endógenos (familia, grupo, comunidad) y exógenos (ambientes externos) del contexto, sino por las creencias individuales respecto a las posibilidades de obtener acceso a espacios donde abundan otros tipos de capital (social, cultural y simbólico). En esa lucha por el ascenso social, el actor debe allegarse de ciertos recursos; en el caso particular de los *dreamers*, la forma que tienen de contrarrestar esa sociabilidad descendente es a través de becas, apoyos económicos y tutorías; la participación activa en grupos de apoyo a su causa; su familismo y biculturalismo; la existencia de marcos normativos que les brinden apoyo o que lleven a cabo acciones afirmativas; su capacidad de sobreponerse a ambientes hostiles o adversos, y la posibilidad de contar con alternativas como el retorno al país de origen, sin ser forzado a hacerlo.

En el segundo capítulo se revisan los orígenes de la presencia mexicana en la Ciudad de San José desde los tiempos en que California todavía era parte de México, así como durante el siglo XX, con el fin de mostrar que se trata de una comunidad activa con un presencia constante que se renueva con la migración, pero que esa presencia de larga data no sirve para evitar la persecución de la que es objeto, como si se tratara de una población ajena en su totalidad a esos territorios. Dentro de este capítulo se analizan algunos de los resultados encontrados en la aplicación de los cuestionarios a las familias indocumentadas que habitan en San José, con el fin de señalar cuáles son sus condiciones socioeconómicas en la actualidad y, con ello, tener mayor comprensión de las circunstancias de vida de las que parte un estudiante indocumentado cuya pretensión es acudir a la universidad en Estados Unidos. De igual forma, este capítulo resalta el peso que tienen los valores familiares y el biculturalismo para contrarrestar las restricciones institucionales en ambos países.

En el Capítulo tercero se abunda sobre otro tipo de problemas que han enfrentado los *dreamers* en su camino -y durante su estancia- hacia los colegios y/o universidades, como son los costos de acceso y la evolución de las restricciones normativas que antes de la promulgación de la Ley AB540 hacían más difícil su acceso a la educación superior. Con ello se trata de dejar claro cuáles son esos factores que "jalan" a la *sociabilidad descendente* a familias y a

sus hijos estudiantes. Este capítulo finaliza con la selección de los casos que son presentados en el capítulo cuarto. En el Capítulo 4 se presentan los nueve casos de estudio seleccionados. Por respeto y seguridad de los entrevistados, sus nombres fueron modificados.

El quinto Capítulo trata el tema de los *dreamers* o estudiantes indocumentados que decidieron regresar a México ante la imposibilidad de continuar estudiando en EU, o bien, que fueron deportados. Aunque el capítulo se centra en dos casos, se mencionan otros de los cuales se tiene información y que se decidió no agregar tal y como se hiciera en el cuarto capítulo, aunque fueron muy útiles para reflexiones en torno al papel de las instituciones educativas mexicanas y los grandes vacíos de la política binacional para observar un fenómeno que, si bien es reciente, no debería ser totalmente desconocido para las autoridades encargadas de la relación con Estados Unidos. Al final se agregan las conclusiones y, dentro de ellas, se plantean algunas recomendaciones.

CAPÍTULO I:

ESTADO DEL ARTE

Introducción

El fenómeno de la migración y sus implicaciones para los grupos sociales que la experimentan tiene distintas complejidades. Por una parte, se encuentran los procesos relacionados con las causas de la "expulsión" de los lugares de origen y con la experiencia del cruce fronterizo; por otra, los relacionados con el arribo y asentamiento. Finalmente, el proceso puede repetirse múltiples veces y la persona puede vivir sus últimos años en cualquiera de los dos países o en ambos. Partida, traslado y asentamiento son parte de un continuo cuyos resultados pueden determinar el éxito o fracaso de la adaptación de los inmigrantes a la nueva realidad y, así, tener la posibilidad de una movilidad social ascendente.

En este capítulo se trata una parte de esta complejidad, la que tiene que ver con los hijos de los inmigrantes indocumentados que, siendo niños o, en algunos casos, adolescentes, cruzaron con sus padres la frontera para vivir en EU. Estos hijos son los estudiantes que han impulsado el crecimiento de las tasas de ingreso y egreso de los primeros 12 años escolares de los estudiantes hispanos y de los distintos sistemas de educación superior (colegios comunitarios de dos años y universidades de cuatro años), pero que, en la mayoría de los casos, han quedado fuera de este último nivel educativo por sus circunstancias migratorias.

De allí, que sea importante subrayar no sólo el crecimiento exponencial de la presencia hispana -mayoritariamente mexicana- en los sistemas de educación media superior y superior en EU, sino también mencionar las dificultades que enfrenta un estudiante indocumentado de origen mexicano para ingresar y mantenerse dentro del sistema de educación superior estadounidense. Dificultades que normalmente han sido asociadas con la edad de arribo del estudiante; la pobreza y sus condiciones laborales y salariales; problemas de adaptación; de discriminación, y, en general, de marginación, que en diversos momentos y desde distintas

perspectivas han sido analizadas por autores como Bourdieu, 2008; Cortina, 2004; Gándara, 1995; Ogbu, 2008; Portes, 1998; Portes & Zhou, 1993, Jiménez, Telles & Ortiz, 2008, etcétera.

Algunas de las perspectivas que han sido puestas en práctica para entender el desarrollo y evolución de los estudiantes (inmigrantes) indocumentados dentro del sistema educativo estadounidense se han relacionado con la formación de una cultura oposicional (Ogbu, 2008; Ogbu, 1991); las dotaciones de capital social y cultural (*habitus*) de las familias inmigrantes (Bourdieu, 2008; Bourdieu, 2002; Bourdieu y Passeron, 2003; Portes, 1998, y Portes & Rumbaut, 2001), así como la construcción de las redes de confianza a través de los lazos débiles o fuertes (Granovetter, 1985). En un sentido distinto, también podrían ser observados desde la perspectiva de análisis del papel del individuo como un actor social central que puede modificar su entorno (Long, 2007).

Tales contribuciones han sido primordiales para la comprensión del fenómeno, pero no necesariamente han logrado explicar cuáles son los factores más importantes para entender las dinámicas familiares y del entorno que evitan una incorporación no sólo dentro del sistema de educación superior estadounidense, sino también dentro del mexicano, una vez que deciden regresar voluntariamente a México o son deportados. Estos factores "ocultos", que se encuentran dentro de las dinámicas familiares y de las relaciones de subordinación de los inmigrantes con su entorno, son las que permiten entender los bloqueos a la movilidad social ascendente que pudiera alcanzarse con más años de educación. En este trabajo, precisamente, se tratan de observar esas barreras de las relaciones internas (familiares) y externas (entorno social) de los estudiantes indocumentados, que son determinantes para entender las razones de su baja incorporación a los colegios y universidades; pero, también se señalan cuáles son las acciones o estrategias que han puesto en marcha para vencer los obstáculos que se les han presentado.

Panorama educativo de los inmigrantes hispanos y mexicanos

El crecimiento de la población hispana, mayoritariamente mexicana, ha sido impulsado por el constante flujo migratorio en edades fértiles y por una tasa de natalidad mayor al de otras

minorías, pues mientras que para 2000⁸ la población de origen hispano era sólo 12% de la población total de EU, para 2010 pasó a representar 16%. Este incremento se reflejó también en el porcentaje de jóvenes de menos de 18 años; por ejemplo, en 2000, representaban 16% del total de la población y, para 2010, ya habían alcanzado 22%, es decir, cerca de 1 de cada 5 jóvenes menores de 18 años era hispano (*U.S Census Bureau News*, 2010).

Actualmente, considerando todas las personas de origen hispano (con o sin documentos), se trata del grupo étnico con menor edad dentro de la Unión Americana, con una media de edad de 27 años; en el caso de la población hispana nativa, la media es de 17 años (*U.S. Census Bureau News*, 2010). Muchos de estos jóvenes nativos tienen padres mexicanos que dejaron el país en la década de los 90 y comparten casa con hermanos y/o hermanas que también viven en EU, pero que salieron de México siendo niños y que, al igual que sus padres, son indocumentados. Así, en una familia de origen mexicano (o hispano) pueden convivir padres e hijos sin documentos con hijos que son ciudadanos, porque nacieron en Estados Unidos.

Estos cambios en la composición de la población también se han notado en el crecimiento del número de estudiantes mexicanos, y de los hispanos en general, en los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, en un lapso de 10 años, el incremento de la población estudiantil se duplicó en los primeros 12 años de formación escolar (K-12), de 4.5 millones, en 1998, a 10.4 millones en 2008 y, para 2011, ya representaba 22% de la población estudiantil total inscrita en los niveles de primaria (*Elementary School*), secundaria (*Middle School*) y preparatoria (*High School*). A pesar de este incremento, sus tasas de graduación del nivel de educación media superior (preparatoria) son reducidas. Muchos de esos graduados intentan entrar a la universidad, pero ello se les dificulta si son indocumentados, de allí que sólo ingrese un número menor a los estudios universitarios⁹.

⁸ Esta información puede encontrarse en las estadísticas oficiales del U.S. *Department of Health and Human Services for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics, National Vital Statistics Systems* y en los datos del NCES (2003), de donde fueron tomados, principalmente, para el párrafo en cuestión.

⁹ En 2010, se calculaba que cada año se graduaban alrededor de 65,000 estudiantes indocumentados de la preparatoria (*High School*) y, entre 7,000 y 13,000, se matriculaban en la educación superior a nivel nacional [*College Spark*, 2010].

Entre las diversas minorías y la mayoría blanca, los hispanos (y los mexicanos en particular) tienen las más altas tasas de deserción escolar en el nivel de bachillerato (*High School*); por ejemplo, en 2010 sólo 1 de cada 10 que no terminaron el bachillerato realizó el *GED* (Fry, 2010) y obtuvo el certificado correspondiente. Los nueve restantes, en el mejor de los casos, se incorporaron al mercado laboral. Conforme avanzaban en los niveles educativos se redujo el número hispanos que continuaban sus estudios universitarios y sólo 36% de aquellos que obtuvieron el certificado de bachillerato (de un total de 23.9%) se inscribió en estudios superiores, aunque datos de 2011 indicaban que 45.6% de los que completaron sus 12 años previos se matriculó en estudios superiores de dos o cuatro años; sin embargo, con el tiempo cayó su participación drásticamente, tanto en instituciones universitarias de dos años¹⁰ (21.7% del total de la población matriculada en ese nivel), como en las universidades de cuatro años (11.7% del total de la población matriculada) (Fry & López, 2012). Es decir, lograron ingresar al *college* y, después, a la universidad (al transferirse de programas), pero pocos terminaron (o terminarán) con éxito sus estudios¹¹, principalmente porque no tuvieron posibilidades de acceder a los apoyos económicos que ofrecían las instituciones educativas y, obligados por las necesidades económicas y otros factores del contexto, desertaron. En el caso de los estudiantes que son residentes o ciudadanos, tienen la posibilidad de acceder a algún apoyo financiero, pero su situación económica no es mucho mejor que la de los indocumentados. Resulta interesante observar que entre las explicaciones que se comparten para entender el rezago de la población mexicana, en relación con el resto de nacionalidades, no se mencione la imposibilidad de acceder a recursos financieros que permitan pagar las matrículas y servicios escolares de las universidades, o bien, tener trabajos con mejores ingresos que les permitan ahorrar el suficiente dinero para pagar con fondos propios su ingreso a la universidad.

¹⁰ En Estados Unidos se pueden cursar estudios universitarios en instituciones educativas cuya duración de los estudios se estima en dos años, o bien, instituciones cuya duración es de cuatro, a las primeras se les conoce como *Community Colleges* o *City Colleges*; las segundas son las universidades tradicionales, como en México. Dado que la traducción de la palabra *college* no refleja el tipo de institución universitaria de la que se está tratando, se optó por llamarlas, en adelante, instituciones universitarias o universidades de dos años o *college* y, a las universidades de cuatro años, sólo universidades.

¹¹ El fracaso para mantenerse o terminar sus estudios explica la diferencia entre el porcentaje que logró matricularse al salir de la preparatoria y el porcentaje que se mantuvo matriculado, es decir que no desertó, tanto de los colegios como de las universidades.

TABLA 1
Logros educativos de la población hispana con
20 o más años (2008)

Origen nacional	Porcentaje de desertores del bachillerato normal	Porcentaje de desertores que realizaron el <i>GED</i>	Porcentaje con diploma de bachillerato	Porcentaje decon algunos estudios universitarios o más	Total
Mexicanos	43	4	23	30	100
Puertorriqueños	25	6	23	45	100
Cubanos	23	3	24	49	100
Salvadoreños	50	3	22	26	100
Dominicanos	34	4	22	40	100
Guatemaltecos	53	2	20	25	100
Colombianos	15	3	24	58	100
Hondureños	49	2	20	28	100
Ecuatorianos	29	3	25	42	100
Peruanos	11	2	27	60	100
Otros grupos	18	4	23	55	100

Fuente: Fry, 2010. Para encontrar sus datos, Richard Fry recurrió a *Pew Hispanic Center tabulations of the 2008 American Community Survey (ACS) Integrated Public Use Micro Sample (IPUMS)*.

Entre los argumentos más recurrentes para explicar el fracaso de los estudiantes indocumentados en el nivel de educación superior se encuentra el de las edades de arribo a Estados Unidos¹² y la baja calidad de educación que recibieron en su país de origen. Si bien ello puede ser cierto en la mayoría de los casos, hay excepciones importantes.

Actualmente, el argumento de la edad de arribo permea algunas de la ideas (incluso iniciativas) de reforma migratoria que permitirían la "legalización" únicamente de los jóvenes que han cursado sus estudios básicos en EU y que potencialmente aspirarían a cursar sus

¹² Una proporción importante de los mexicanos indocumentados que ingresan a las instituciones educativas de dos años o a las universidades llegaron a EU después de los 14 años, con apenas estudios de primaria y secundaria en México, con bajos estándares de calidad educativa y sin dominio del idioma; pero otros lo hicieron siendo niños y fueron incorporados desde la educación primaria. Los primeros, por su edad y por el nivel educativo al que ingresaron, se toparon con un sistema escolar que les era poco familiar y con otro tipo de exigencias a las que estaban acostumbrados, por lo que la posibilidad de desertar era alta. Quienes llegaron más pequeños, por ejemplo, en una edad promedio de 10 años, se mantuvieron estudiando y disminuyeron sus porcentajes de deserción (25% en la preparatoria) y la tasa de deserción se redujo aun más para los que llegaron durante los primeros cinco años de su infancia (Fry, 2010).

estudios universitarios; la última acción gubernamental en ese sentido fue la Acción Diferida (*Deferred Action*) de 2012, impulsada por el Presidente Barack Obama.

Iniciativas de este tipo centraron la atención (e intervención) en los hijos de los inmigrantes que habían llegado siendo niños (los primeros cinco años de vida) y no necesariamente en los adolescentes que no se encontraban estudiando. El supuesto aquí es que sólo quienes pertenecen al primer grupo (los llegaron en los primeros años de vida) serán capaces de adaptarse al sistema educativo; los del segundo, no, dadas sus limitaciones para el dominio del lenguaje o porque no entienden el funcionamiento del sistema. Para medidas como la de Acción Diferida, los adolescentes de este último grupo estarían destinados a contribuir al ingreso familiar mediante su incorporación a los mercados laborales en empleos mal remunerados; sin embargo, los estudiantes del primer grupo también pueden quedar marginados de la educación al no tener los recursos suficientes para poder pagarse las matrículas o ante la necesidad de combinar el trabajo y la educación (procesos sincrónicos), lo que tendrá efectos sobre su desempeño escolar por las horas que deben dedicar a sus empleos. Aunque los estudiantes de ese primer grupo están dispuestos a asumir ese costo ante la posibilidad de que eso les permita regularizar su situación legal en EU.

Pero también es importante considerar los siguientes factores para entender las razones por las que el número de estudiantes indocumentados se va reduciendo conforme avanzan en los distintos niveles educativos. El primero es que -independientemente de la condición migratoria- los primeros 12 años de educación son obligatorios para cualquier niño o adolescente que viva en EU, lo que evita que las deserciones en los primeros años sean mayores, dado el temor a las sanciones que pudieran recibir por no inscribir a sus hijos a las escuelas de sus distritos. En segundo lugar, que los estudiantes indocumentados no cuentan aún con la edad de trabajar o salir solos a la calle, lo que por un tiempo restringe su espacio de sociabilización únicamente a la escuela; conforme van creciendo, logran obtener mayor independencia y disminuye la vigilancia o la atención de sus padres sobre sus acciones, ya que normalmente se encuentran trabajando en largas jornadas laborales donde llegan a combinar dos trabajos por día. Un tercer elemento tiene que ver con los problemas al interior del grupo familiar, que repercute, en mayor medida, durante la adolescencia, provocando acciones de rebeldía, incluso, en contra de las escuelas y, en consecuencia, la deserción. Un cuarto elemento es que acuden a escuelas cuyas condiciones de seguridad para los estudiantes no resultan las

más óptimas, no sólo por la violencia física, sino porque pueden ser objeto de burla por parte de estudiantes, también hispanos, pero con más años en Estados Unidos o que son ciudadanos de nacimiento.

El problema se agrava cuando intentan continuar con sus estudios de pregrado, porque la educación universitaria es excesivamente cara, incluso para las familias nativas. Esta característica del sistema educativo estadounidense orilla a los estudiantes (y a sus familias) a truncar sus estudios por la falta de dinero para pagar las colegiaturas o matrículas escolares. En caso de que decidan continuar, se verán obligados a enviar a sus hijos a opciones mucho menos caras, como son las universidades de dos años, como los *Community Colleges* o los *City Colleges*, y a esperar una oportunidad para hacer una transferencia de créditos a instituciones de mayor prestigio. Esta dificultad de los costos de acceso puede ser resuelta de otra forma por los estudiantes residentes o ciudadanos, pues su condición legal les permite optar por las becas de apoyo que otorgan las universidades o los *colleges*, o bien, otro tipo de organizaciones apoyadas por particulares.

Todos los elementos anteriores se observaron durante el trabajo de campo. Algunos hallazgos más permitieron entender por qué la movilidad de los estudiantes indocumentados de origen mexicano sólo ocurría a instituciones educativas que se encontraban cerca de sus lugares de residencia. Entre ellos se encontró que desconocían los procesos de admisión de otras instituciones, dado que en las preparatorias en que se habían formado -principalmente de mayoría hispana- no siempre recibían la orientación o el apoyo adecuado para llevar a cabo sus postulaciones a instituciones educativas que se encontraban en otras ciudades o Estados.

Un hallazgo adicional fue que los estudiantes (incluso ocurría con los que sí tenían la ciudadanía) preferían no moverse de la ciudad donde se encontraba su familia, porque sus padres y/o hermanos -también indocumentados- podrían necesitar de ellos en caso de amenaza de deportación. Un tercer hallazgo fue que los problemas de ingresos económicos de la familia eran persistentes, por lo que no contaban con dinero suficiente para apoyarlos en su mudanza de ciudad y consideraban que en otro lugar encontrarían mayores problemas para conseguir trabajo, además de que serían más vulnerables a la deportación, por lo que, como estrategia en contra de las políticas de persecución, preferían reducir su margen de movilidad al mínimo.

Un hallazgo más -sobre todo relacionado con los que emigraron en la adolescencia- fue que estos adolescentes se desplazaron en una edad escolar avanzada (12 años en adelante) a Estados Unidos y, en muchos de los casos, lo hicieron para trabajar. Después de un tiempo, cuando creyeron haber logrado cierta "estabilidad económica", que se habían familiarizado con la sociedad receptora y con su sistema educativo, entonces decidieron inscribirse en las universidades de dos años para terminar los estudios truncaos que dejaron en México, o bien, ingresaron para aprender el idioma o certificarse en un oficio que les permitiera mejorar sus ingresos. A este grupo suelen pertenecer los hermanos de mayor edad cuya responsabilidad, una vez asentada la familia en Estados Unidos, era ayudar al ingreso familiar.

Normalmente ocurre que los inmigrantes mexicanos que truncaron sus estudios en el país de origen lo hicieron en el nivel de la educación secundaria o preparatoria, por lo que lo primero que buscaban era terminar la educación preparatoria (*High School*) en cuanto tuvieran la oportunidad, aunque no lo hicieran bajo la modalidad tradicional de cursar los años y las horas lectivas, sino a través del *GED*. Esta última particularidad sirve para explicar que entre la población mexicana que decide cursar estudios universitarios haya edades diferentes y no se concentren los estudiantes en las edades típicas de otros grupos¹³, sino que, incluso, sean de edades superiores y que tampoco haya una buena experiencia con los resultados alcanzados.

Empleo, educación y movilidad

La dificultad de los mexicanos para continuar sus estudios de educación media superior o superior se ve limitada por la necesidad de contratarse inmediatamente en los mercados laborales para poder ayudar al bienestar familiar, lo que los excluye no sólo de la posibilidad de continuar estudiando, sino de acceder a mejores salarios. La baja escolaridad tiene repercusiones importantes para dejar atrás los umbrales de marginación, "[...] el deficiente desempeño en el reglón educativo puede relacionarse con la alta frecuencia de la pobreza en las primeras y segundas generaciones de mexicanos [...] y con el hecho de que se mantenga una mayor representación de la población de origen mexicano en los peldaños más bajos de la escala ocupacional del mercado laboral estadounidense" (Giorguli Saucedo, 2006, p. 167).

¹³ En los grupos de blancos, negros y asiáticos, las edades escolares de universidad se encuentran entre los 18 y 22 años [Fry y Lowell (2002)].

La pobreza, la necesidad de encontrar trabajo y la alta deserción limitan las oportunidades de estudio de los inmigrantes en general y los convierten en un tipo de fuerza laboral "especializada" en los trabajos de peor remuneración o que el resto de la población rechaza. Esto, de acuerdo Vélez-Ibáñez (2004), implicaría que la población mexicana sea vista como un insumo de bajo costo -necesario para reproducir los márgenes de ganancia del sistema productivo capitalista-, condenada a la pobreza, a espacios y regiones marginados, aislados de las instituciones, integrados en relaciones de explotación económica, sin servicios de salud, baja representación política, con baja educación y propensos a sufrir agresiones y persecución.

Para Fry y Lowell (2002), las necesidades laborales que tiene la primera generación de mexicanos (los que llegaron de adolescentes o niños) explican los avances escolares de la segunda generación; por ejemplo, los hispanos (mayoritariamente mexicanos) que arribaron como adultos, en el rango de 18 a 24 años de edad, o bien, como preadolescentes, pudieron obtener mejores empleos y salarios que los jóvenes de otras minorías que no eran inmigrantes, pero que trabajan sin tener que ir a la escuela. Además, se emplearon más rápidamente (regularmente en el sector de servicios). Mientras ellos trabajaban de tiempo completo, sus contemporáneos (afroamericanos y blancos) permanecían matriculados en los distintos niveles educativos. Sin embargo, con los años, la falta de educación y no impulsar o capacitarse en habilidades que les implicaran mayor especialización, los colocaría en los niveles más bajos del mercado de trabajo, con salarios poco competitivos y con pocas posibilidades de tener una movilidad ascendente, condenándolos a mantenerse como un insumo de bajo costo y preservar su "cultura de la pobreza", como lo sostiene Vélez-Ibáñez (2004).

Para los miembros de la segunda generación, las cosas son distintas. De acuerdo con Fry y Lowell (2002), al alcanzar la primera edad adulta (18-24) tienen una mayor probabilidad de encontrar y mantener su empleo (ya se habla de empleos especializados) que sus contrapartes de la misma edad pero sin documentos (que son parte de las generaciones "1.0" y "1.5"), ello como consecuencia de una mayor educación (Fry y Lowell, 2002)¹⁴. Lo anterior

¹⁴ Richard Fry y B. Lindsay Lowell (2002) clasifican las generaciones de la siguiente manera: generación "1.0" es la persona nacida en el extranjero que arribó como adulto al país; generación "1.5" es la persona nacida en el exterior, pero que arribó en la preadolescencia. En consecuencia, las generaciones "1.0" y "1.5" son indocumentados, de allí la asociación de ambos términos. Por otra parte, la generación "2.0" (segunda) es la del

sugería que el tiempo que la segunda generación dedicó a su formación educativa tuvo un impacto positivo en lo relativo a su bienestar futuro, lo que no sucedió con las generaciones "1.0" y "1.5", que no tuvieron esta posibilidad dado que su condición de indocumentados los dejaba fuera de los apoyos que pudieran recibir sus contrapartes para el pago de las matrículas universitarias.

El argumento que sostiene que para quienes llegaron siendo adolescentes es casi imposible estudiar, no permite explicar las trayectorias de los hijos de inmigrantes que sí lo lograron. También supondría que las generaciones "1.0" y "1.5" serían incapaces de asimilar o entender el funcionamiento del sistema educativo y lograr desarrollar las competencias que exige el mismo, puesto que, en la evidencia encontrada, efectivamente, la edad de arribo fue importante, pero no resultó determinante para todos los casos. Entonces, en el caso de las generaciones "1.0" y "1.5" de mexicanos, no se trataría de problemas relacionados con la incapacidad de los estudiantes para comprender lo enseñado, sino de otro tipo de conflictos estructurales e individuales, de la condición migratoria y de ciertas características que los hacen más vulnerables a los cambios no esperados que ocurren, por ejemplo, en el entorno familiar. Es este grupo el que se analiza en este trabajo.

Estudios para entender los comportamientos diferenciados en los grupos nacionales

La incorporación de los jóvenes inmigrantes al sistema educativo estadounidense es un tema que ha sido observado desde distintas perspectivas teóricas, una de ellas es el modelo de la diferencia cultural que resalta los diferentes tipos de experiencias culturales que se viven tanto en los lugares de origen de los inmigrantes como en los lugares de arribo, así como las expectativas escolares que se generan en ambos tipos de espacios. Dentro de este grupo cabe el trabajo de Regina Cortina (2004) sobre la incorporación de hijos de inmigrantes poblanos a las escuelas de Nueva York, el que ocurre con desconocimiento de los entornos escolares, por parte de los padres, y con grandes dificultades, por parte de los hijos, por no dominar el idioma. Otras perspectivas explican las diferencias en los logros académicos de los diferentes

nativo con al menos uno de los progenitores nacido en el exterior ,y la generación "3" (tercera) es el nativo cuyos padres son también nativos.

grupos minoritarios como una función de la economía capitalista, donde lo que priva es un sistema meritocrático de educación y donde los criterios de desempeño o el tipo de exámenes determinan quiénes alcanzarán los niveles educativos superiores y quiénes quedaran condenados a un nivel de secundaria o preparatoria (Gándara, 1995).

En la década de los 80 del siglo XX, desde la antropología se desarrolló un tipo de análisis de tipo cualitativo que se oponía a la tendencia cuantitativa de los años 70. A partir de métodos etnográficos y centrándose en la construcción social de las desventajas, Ogbu (2008) explicaba las diferencias de comportamiento que ocurrían entre las minorías inmigrantes en su relación con el sistema educativo, que daban paso a conductas que fueron definidas, en oposición a las prácticas de los grupos mayoritarios (blancos), como una forma de manifestar su rechazo a los estereotipos negativos de que eran objeto por la sociedad receptora.

Para teóricos como Giroux (2008)¹⁵ y Willis (1977)¹⁶, las fallas de las minorías se debían a las diferencias en el capital cultural que poseían los grupos minoritarios (el bagaje cultural familiar, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra). Siguiendo esta tendencia, y en el contexto de Norte América, Lareau¹⁷ y Di Maggio¹⁸ (citados por Gándara, 1995), recuperaron algunas de las contribuciones de los trabajos de Bourdieu y Passeron para explicar la predisposición de ciertos grupos sociales a llevar a cabo prácticas contrarias a las necesarias para cursar con éxito los estudios universitarios.

En un intento por refinar los hallazgos de Bourdieu en lo relativo al uso del capital social (y también del capital cultural), incluso de señalar los abusos hechos al concepto¹⁹, se desarrolló una corriente de pensamiento centrada en el análisis de la educación en el proceso de asimilación de las minorías inmigrantes al *american mainstream*. Entre los trabajos más

¹⁵ Para la tesis se revisó la edición de 2008 citada en la bibliografía.

¹⁶ Gandara se refiere al trabajo de Willis (1977): *Learning to labor: how working class kids get working class jobs* publicado por Columbia University Press.

¹⁷ El trabajo referido es: *Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital* de 1987 y *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (1989).

¹⁸ El trabajo referido es: *Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students* (1982).

¹⁹ En particular, no hay que dejar de señalar el trabajo de Portes (1998), donde observa los abusos que se han cometido con el uso del concepto de capital social, y las redes que de allí se derivan, para explicar los procesos sociales como meramente acumulativos de este tipo de capital, sin tomar en cuenta otros elementos del contexto.

conocidos e importantes por el cambio de perspectiva respecto al papel activo de las familias y de los hijos en el proceso de adaptación, se encuentran los de Portes (1998), Portes & Zhou (1993) y Portes y Rumbaut (2001). Este último (*Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*), evidenció que algunas de las explicaciones relacionadas con el buen desempeño escolar de los hijos de inmigrantes tenían que ver con los patrones de adaptación y las trayectorias los grupos étnicos (se analizó a mexicanos, cubanos, nicaragüenses, filipinos y otros), con su adaptación socio-cultural a la sociedad receptora y con las experiencias psicológicas de esos hijos de inmigrantes.

Los resultados mostraron que los inmigrantes experimentaron menor seguridad económica que cualquier otro grupo, alta concentración residencial, escasez de estudios superiores, bajo estatus laboral, desempleo, pobreza extrema y falta de seguridad social. Las circunstancias difirieron significativamente cuando se tomaron en cuenta el lugar de origen de los inmigrantes y la generación de pertenencia; por ejemplo, cuando se trataba de una generación ya arraigada y no tenía problemas legales (raíces generacionales profundas), los padres provenían de espacios más urbanizados (lugar de origen) y no vivían demasiadas personas en un sólo espacio (disminución de concentración residencial), la posibilidad de que los logros educativos se incrementaran era mayor. Sin embargo, lo más importante del análisis realizado fue que el proceso de asimilación se concibió como un proceso "segmentado", donde la asimilación dependía de las relaciones de los inmigrantes "con su comunidad étnica y de la forma en que eran recibidos por la sociedad que les acogería" (Portes, en Jiménez, 2005), de las relaciones entre padres e hijos, de las condiciones individuales y del contexto de incorporación.

En estos trabajos se identificaron hallazgos que también fueron observados en la presente investigación; sin embargo, no llegaron a plantearse la posibilidad de que los inmigrantes se consideraban a sí mismos como una subclase y como una población que siempre sería vista como inferior por otros grupos, sentimientos que podrían tener efectos importantes sobre su confianza para alcanzar la educación superior.

Adicionalmente, se dejaron de observar algunos eventos considerados como detonantes de las aptitudes escolares negativas y positivas, sin notar que había respuestas escolares diferenciadas de distintos miembros de una sola familia. Sin duda, lo que debe subrayarse es que los estudios citados resaltaron la segregación y la discriminación a la que han

sido sometidos los grupos inmigrantes, particularmente los mexicanos, y los estereotipos que se han creado en torno a ellos, lo cual, efectivamente, tiene consecuencias importantes en el desempeño y en la confianza de un estudiante.

Quien sí encontró que se mantenían las influencias generadas por los estereotipos o por acontecimientos cotidianos de discriminación fue Jiménez (2005), quien señalaba que las principales características de la cultura de origen no desaparecían por completo en la segunda generación, como sugerían Portes y Rumbaut (quienes asumían que de la tercera generación en adelante ya hay una completa incorporación), sino que, incluso, se podrían mantener por más tiempo, dado que hay una migración constante. Por otra parte, también encontró que la presencia de estas herencias culturales renueva el sentimiento antiinmigrante en contra de las personas con origen mexicano, a pesar de que las mismas se encuentren completamente incorporadas a la sociedad estadounidense. De acuerdo con Chavez (2008), el sentimiento antiinmigrante o, podría decirse, antimexicano, es cotidiano y prevalece desde tiempo atrás, pero en años recientes ha sido avivado por los medios masivos de comunicación y por una propaganda constante en contra de la migración de los mexicanos que cruzan por su frontera sur.

Jiménez (2005), y Portes y Rumbaut (2001) también encontraron que los avances, tanto en la incorporación y la asimilación de la nueva cultura, se incrementan con el paso de las generaciones, pero, en el caso de los logros educativos, específicamente de los mexicanos, los avances fueron menores en comparación con los de otras minorías. En el mismo tenor, Fry y Lowell (2002)²⁰, encontraron que la población de origen mexicano tenía un comportamiento deficiente en los ámbitos escolares; sin embargo, su trabajo no tuvo la intención de revisar las circunstancias particulares (internas y externas) que influían de manera importante en la decisión de continuar estudiando, las que sí se revisaron en el presente trabajo y fueron determinantes para entender cuáles pueden ser algunas de las razones que explicarían las bajas tasas de graduación de la minoría mexicana.

²⁰ Fry y Lowell encontraron que hay avances educativos para la segunda generación de inmigrantes latinos, pero los mismos no son suficientes para lograr que esta segunda generación se iguale salarialmente con los trabajadores blancos. Los avances escolares declinaron para la tercera generación.

En el Proyecto de Estudio México Americano²¹ (*MASP*, por sus siglas en inglés), supervisado por Edward E. Telles y Vilma Ortiz (2008), se encontró otro tipo de evidencia respecto a las experiencias de los mexicanos en la educación, particularmente la de nivel superior. Tal explicación resultó ser consistente con la "Teoría de Logros de Estatus" (*Theory of Status Attainments*), que explica que la educación y el ingreso de los padres son los mejores predictores del comportamiento educativo de sus hijos (Telles & Ortiz, 2008, p. 133). Anteriormente, Gándara (1995) ya había encontrado que hay un tipo de educación no formal en los padres con pocos años de escolaridad, alimentada por una propensión a la lectura y a las discusiones en el hogar en torno a temas de relevancia social, que generan los mismos resultados que los de hogares de mayores ingresos y mejor estatus. Esto que señalaba Gándara se observó también en el trabajo de campo; en particular, se observó que había padres que manejaban un discurso que resaltaba las virtudes y la importancia de la educación como factor de movilidad social. La educación es, para ellos, el camino que permitirá a sus hijos alcanzar mejores niveles de bienestar en el futuro y no repetir los patrones laborales de ellos, además de que "con estudios universitarios se pueden ampliar sus posibilidades de regularizar su situación legal".

Las dinámicas familiares de una familia de inmigrantes mexicanos sí son importantes, (Telles & Ortiz, 2008; Gándara, 1995, y Suárez Orozco, 2008), en tanto que los procesos que ocurren al interior del grupo y la relación entre padres e hijos son útiles para explicar el avance educativo de la población de origen mexicano. Particularmente es importante observar que, en el caso de los resultados adversos, el peso de los estereotipos raciales de los que son presa los inmigrantes "y la discriminación han contribuido profundamente a fortalecer las desventajas de los México-americanos" (Telles & Ortiz, 2008, p.134), en tanto que este tipo de actitudes tienen una influencia sobre las familias, sus dinámicas y la generación de confianza. Lo anterior hace suponer que los estereotipos raciales y la discriminación influyen y fomentan la construcción de una identidad marginalizada y, posiblemente, el reforzamiento de lo que Cortina (2004) llamó la "cultura del fracaso", lo que puede tener implicaciones importantes en la decisión de seguir estudiando.

²¹ En este estudio, llevado a cabo en la Universidad de California Los Angeles (UCLA), se utilizaron herramientas intergeneracionales y longitudinales (aplicación de encuestas en dos periodos diferentes de tiempo) en dos ciudades con alta concentración de población mexicana: Los Ángeles y San Antonio. La primera encuesta fue aplicada entre 1965 y 1966 y, la segunda, en el 2000, a la mayoría de la población encuestada previamente.

Incluso, Vélez Ibáñez (2004) ya había observado que los mexicanos son vistos en EU como una materia prima de bajo costo que se desenvuelve en la marginación; aislados de las instituciones y sometidos a relaciones de explotación económica; sin prerrogativas sociales o derechos laborales; bajo acceso a los servicios de salud, y con educación de baja calidad. "Cuando además se conjuntan las racionalizaciones culturales de la diferencia y la ideología dominante del ser blanco los mexicanos se ven obligados a concentrarse y crear sus propias *regiones de refugio*" (p. 2-3) que inician en la familia. Tales regiones son esos espacios que forman las áreas marginadas de las ciudades, donde comunidades enteras emergen y comparten espacios geográficos con menor calidad de infraestructura urbana, sistemas educativos empobrecidos, ambientes opresivos o una violencia urbana que puede incluir la presencia de pandillas y de redes de criminalización relacionadas con la prostitución y venta de documentos apócrifos. Estos espacio surgen y se desarrollan, distanciados de los barrios de las clases medias y altas, mayoritariamente blancas, y son socialmente reconocidos por concentrar la mayoría de población inmigrante (en este caso de origen mexicano) de una ciudad.

Disposiciones sociales y cultura oposicional

Una parte importante de la discusión teórica en torno al tema se ha concentrado en el estudio o entendimiento de los comportamiento individuales y del grupo étnico de pertenencia en relación con el sistema educativo: ¿Qué factores explicarían los distintos tipos de aprovechamiento escolar de diferentes grupos ante un sistema educativo particular? y ¿Cómo se generan las disposiciones del grupo ante el sistema? Son algunas de las preguntas que se han tratado de responder desde la perspectiva de las prácticas, gustos y predisposiciones sociales. Sobre este tema, Pierre Bourdieu es quizás uno de los autores más referidos para entender el comportamiento y el desempeño educativo de grupos con distintos orígenes sociales.

Su concepto de *habitus* ha sido usado como una herramienta imprescindible para explicar la división de los grupos sociales a partir de sus prácticas y gustos familiares, los que supuso determinantes en la formación del carácter del individuo y en su propensión por ciertas actividades propias de su grupo o clase social. En este sentido, la idea del *habitus* podría localizarse en la naturaleza primera del individuo (sus antecedentes familiares); es decir, en un tipo de disposición que concede muy poco al libre albedrío de las personas para decidir sobre

su condición presente y futura, en tanto que su disposición de clase social -producto de condicionamientos sociales- está estrechamente ligada a una condición previa que se corresponde con un conjunto de bienes y propiedades, unidos por una afinidad de estilo (Bourdieu, 2008, p. 30-32). Dentro de este ordenamiento, el grupo o clase social con mayor poder (económico y político) determina las características del sistema educativo que se funda sobre los *habitus* de su mismo grupo y, en consecuencia, cada miembro perteneciente a otra clase socioeconómica enfrentará problemas en su desempeño escolar, porque el sistema le resultará ajeno y desconocido en relación a su *modus vivendi*.

Esta idea resalta la importancia de la apropiación o el acceso a cierto tipo de riqueza como un elemento que ayuda a explicar las disposiciones de los individuos. Tales disposiciones funcionan por condicionamientos sociales correspondientes al grupo al que se pertenece y son tales que no sólo explican el acceso a bienes y propiedades diferenciadas, sino, incluso, las preferencias²². De tal forma que el comportamiento o el desarrollo en el ambiente social se define por las cantidades de capital económico y social. "(...) o, en otros términos, las diferentes posiciones en las dos dimensiones mayores del espacio social corresponde un sistema de separaciones diferenciales en las propiedades de los agentes, es decir, en sus prácticas y en los bienes que ellos poseen" (Bourdieu, 2008, p.92).

Si bien la idea del *habitus* permitió entender la tendencia de los sistemas educativos franceses a privilegiar una enseñanza de tipo burgués de manera generalizada para todos los estratos sociales, resulta más complicada de extrapolar para el entendimiento de sistemas cuyas diferencias culturales traspasan el ámbito de la nación o, dicho de otra forma, cuando se trata de las diferencias culturales entre dos grupos con orígenes nacionales y culturales distintos. Es decir, cuando los sistemas que se están comparando toman disposiciones culturales venidas de un mismo grupo nacional, la explicación podría encontrarse en la diferencia y en las desigualdades socioeconómicas que afectan el desarrollo de dos grupos en un mismo sistema que se mueven bajo códigos similares, donde uno de ellos ocupa una posición más baja, pero entiende las formas en que se desenvuelven las relaciones sociales, comparte el mismo idioma y los valores y prácticas nacionales. Otro rasgo importante que es resuelto con "el filtro" del *habitus*, sería que los grupos considerados como extranjeros son percibidos como una amenaza

²² El concepto de preferencia no aparecerá en el trabajo llevado a cabo por Passeron, pero sí en la conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japon, el 5 de octubre de 1989 (p.118).

para el grupo mayoritario, lo que motiva a que constantemente se impulsen acciones de racialización y segregación en contra de ellos. Por ello, cuando se trata de grupos con distintos orígenes culturales o nacionales, la explotación, las experiencias de vida en el país al que se arriba y la aversión social de un sector del grupo mayoritario, pueden ser elementos que expliquen la disposición del grupo y el reforzamiento de ciertas prácticas ante un entorno hostil, lo cual se contrapondría a la especie de comportamiento natural del grupo, de acuerdo con Bourdieu, y estaría un poco más cercano a lo que describía Ogbu (1991, 2008), pero sin el determinismo histórico de la relación oposicional que observó en el caso de los afroamericanos.

Para entender la forma en que los distintos grupos minoritarios asumen en sus comportamientos la segregación de la que son objeto, John Ogbu (1991) diseñó una teoría para analizar el desempeño educativo de las minorías nacionales en el contexto educativo norteamericano, que llamó *Teoría Ecológica-Cultural*.

La propuesta de John Ogbu trataba de explicar cómo las influencias externas afectan a las familias o comunidades y cómo las minorías respondían a las amenazas y a los procesos educativos. Además, establecía una clasificación de las minorías según su forma de llegada a la sociedad receptora. Para Ogbu, era posible distinguir entre *minorías involuntarias* y *minorías voluntarias* y, a partir de ello, entender la conducta de un miembro de una comunidad; las primeras, normalmente, mostraban resistencia a adaptarse a los procesos de una cultura que consideraban como subyugante y opresora, en tanto que su relación histórica demostraba que habían sido llevados por la fuerza al lugar donde residían, por lo que constantemente estaban mostrando signos de oposición, lo cual no debía ocurrir con las minorías que llegaban voluntariamente y para las cuales el proceso de asimilación era mucho más rápido y sin conflicto. Incluso, la aceptación de la sociedad receptora era más cálida.

Ogbu pensaba que la población de origen mexicano –al igual que la afroamericana- era una *minoría involuntaria* en función de que una parte de la población mexicana quedó "atrapada" contra su voluntad en territorio estadounidense, después de la guerra de 1848. Lo que el autor parecía perder de vista en su clasificación es que la historia de la inmigración mexicana es muy distinta a la de los africanos que, efectivamente, fueron llevados por la fuerza, esclavizados y asentados contra su voluntad en territorio estadounidense, y, más bien, debió señalar que la

población de origen mexicano era tanto una *minoría involuntaria* (la población mexicana que quedó en suelo estadounidense después de los Tratados de Guadalupe-Hidalgo) como una *minoría voluntaria*, si se considera que la migración de mexicanos ha sido constante (en el siglo XX un número importante de mexicanos emigraron de sus lugares de origen en distintas épocas. Por ejemplo, durante y después de la Revolución; en la década de los 40, con el Programa Bracero; durante los años 70, y en las grandes olas de inmigración indocumentada, a partir de los años 80), lo que lo habría obligado a una reflexión distinta respecto al comportamiento de la población afroamericana.

A partir de estas reflexiones, Ogbu (2008) intentaba entender el comportamiento de las minorías estudiadas en el sistema educativo estadounidense. Para él, ni la discriminación en la sociedad y en la escuela, ni las respuestas que dan las minorías a esa discriminación eran suficientes para explicar por qué hay diferencias en el desempeño escolar entre los grupos minoritarios, sino que había factores adicionales a tomar en cuenta: uno era la identidad colectiva o afinidad asumida y, el otro, la estructura cultural de referencia.

La identidad colectiva hacía referencia al sentido que la gente daba respecto a "quiénes somos", los sentimientos y las pertenencias respecto al "nosotros", y se expresaba con emblemas o símbolos culturales que reflejaban sus actitudes, creencias, sentimientos, conductas, y lenguaje y dialectos (Ibíd., 2008, p.31). La persistencia de esta identidad habrá de depender de la continuidad de fuerzas externas (históricas y estructurales) que han contribuido a su formación y también de la continuidad de las respuestas del grupo a tales fuerzas; es decir, el grupo logra generar una conciencia sobre sí mismo que le permitiría observar sus diferencias respecto a los grupos dominantes de la sociedad.

El desarrollo de la identidad colectiva se genera, entonces, por una serie de experiencias individuales o colectivas de las personas relacionadas con la guerra, conquista, colonización, trabajos forzados, emigración masiva, imposición de estatus denigrantes y esclavismo, incluidos entre ellos la pobreza y la segregación racial, social y económica. Con todos estos factores en contra, señalaría Ogbu (2008), los grupos minoritarios construyen una identidad propia que refleja la opresión y se mantiene vigente en tanto persisten los *problemas de posición* (*Status Problem*) y *el tipo de respuestas que las minorías dan a esos problemas de posición*.

Los *problemas de posición* son parte de fuerzas externas que han marcado a un grupo de personas como un segmento distinto del resto de la población. Un grupo que se ha sido creando bajo esa lógica es acotado y señalado por la mayoría dominante. Los ejemplos serían los afroamericanos, hispanos, mexicanos, chinos, etcétera. Generalmente, los problemas asociados con la posición serán difíciles o, incluso, imposibles de resolver por los miembros del grupo subordinado, especialmente dentro del sistema existente, que ha establecido una relación de subordinación entre las mayorías y las minorías. Los principales problemas incluirán una incorporación involuntaria y forzada a la sociedad dominante, la discriminación instrumental (por ejemplo, la negación de acceso igualitario a buenos trabajos, educación, participación política, servicios de salud y hogar), la subordinación social (segregación residencial; hostilidad y violencia; prohibición de matrimonios entre ambos grupos, etcétera) y, finalmente, expresiones de maltrato que se manifiestan y se han manifestado como estigmatización.

La forma en que las minorías responden a los problemas de posición es parte del reforzamiento de la identidad colectiva. Normalmente ocurre que los grupos dominados hacen responsables de sus problemas a la mayoría o cultura dominante, de tal forma que estas minorías involuntarias responden de manera colectiva como grupo, y como individuos, en formas que refuerzan su separación y su identidad colectiva. Algunas tentativas utilizadas para resolver estos problemas serán el desarrollo de un sentido del quién se es como grupo y qué papel desempeñan dentro de la sociedad, y cuál es la posición, según su entendimiento, de los otros, es decir, de los miembros del grupo que los domina.

El otro factor que utilizó Ogbu para explicar las diferencias en el desempeño escolar entre los grupos minoritarios fue la estructura cultural y el lenguaje de referencia. Estos dos elementos estarían cercanamente unidos a la identidad colectiva, de tal forma que se puede hablar de ellos como identidad cultural y lenguaje de identidad de las minorías (Ogbu, 2008, p. 33). La relación entre las estructuras culturales y del lenguaje de referencia de las minorías y del grupo dominante, determinara el grado de dificultad que tendrán las minorías para cruzar las fronteras culturales y del lenguaje o para aprender a comportarse y hablar como la gente blanca (Ibíd., p.33). Sin embargo, es importante señalar que no todos los miembros del grupo dominado responden oponiéndose a la cultura dominante, hay algunos que llevan a cabo estrategias de adaptación que les resultan funcionales.

En más de un sentido, la *Teoría Ecológica-Cultural* de Ogbu es útil para analizar algunos rasgos importantes de la población de origen mexicano, en particular, la que se encuentra sin documentos. Por ejemplo, los hallazgos de este trabajo en relación con los *problemas de posición* son notorios y permiten entender algunas características de la relación de la subordinación de la población mexicana, sobre todo, en lo relativo a la *discriminación instrumental* y, en menor medida, algunos aspectos de la *subordinación social*. Lo que no permitió esta perspectiva fue entender lo que estaba sucediendo con los jóvenes que se sobreponían a sus *problemas de posición*, que no necesariamente era entendible a partir de la estrategia de *actuar como blanco*, también señalada por Ogbu como la solución observada entre los afroamericanos para diferenciar entre quienes se incorporaban con mayor éxito a los entornos escolares. De allí que fuera necesario explorar en la forma en que estos estudiantes generaban su propio capital social y cultural, así como sus redes de apoyo y confianza.

Las dificultades para construir capital social, cultural y las redes de confianza

A pesar de las observaciones realizadas al conceptos de *habitus* para comprender las diferencias entre grupos de diverso origen nacional, sus derivaciones en las formas de capital cultural y capital simbólico sí pueden ser útiles para entender esta diferencias, sólo que aquí la condición inicial sería la situación migratoria del grupo (documentado-indocumentado), en tanto que ello sí influye en el desarrollo, la acumulación y la calidad de ambos tipos de capital. De tal forma que las "cantidades" y "calidades" de ambos tipos de capital serían importantes para entender el desempeño de un grupo, junto con las condiciones bajo las que ocurre el proceso de formación de estos tipos de capital y en las reacciones específicas de los individuos ante los contextos y circunstancias particulares que afectan a sus vidas.

Las implicaciones de esos procesos de formación (o consecución) serán fundamentales para entender los procesos de incorporación y/o adaptación a la sociedad receptora. Por ejemplo, el inmigrante o el hijo de inmigrantes que es rechazado por el sistema, tratará de mantener rasgos culturales que le facilitan (protegen) la vida en la sociedad receptora y, también, disposiciones correspondientes a afinidades de estilo que le son propias de acuerdo con su origen; pero estos rasgos no significan disposiciones inmutables y, más bien, funcionan como mecanismos de protección y ayuda para el proceso de adaptación.

En este sentido, la postura sobre la acumulación de las formas de capital, definidas por Bourdieu no sólo por la acumulación de capital económico, sino de bienes menos tangibles como son las amistades, cercanía o pertenencia a grupos específicos (membresía), clubes, amistades o contactos con personas específicas que proporcionan el acceso a bienes para una persona, son claves para entender la forma en que los jóvenes indocumentados que ingresan a la universidad las usan para su beneficio. Incluso, en esta acumulación la presencia de la familia es clave, aunque la misma tenga un capital cultural bajo, insuficiente para impulsar una movilidad social ascendente o hacia "arriba". Este tipo de relaciones definen el capital social, que se constituye por "el agregado de recursos actuales o potenciales los cuales están vinculados a la posesión de redes de relaciones más o menos durables de mutuo conocimiento o reconocimiento" (Portes, 1998, p. 3).

Como se observa, la sociabilidad de los individuos está en el centro de la creación de este tipo de capital, pues ésta propicia el encadenamiento de relaciones y vínculos de solidaridad al interior de los grupos, creando, de esta forma, la aceptación y el reforzamiento de la pertenencia a un grupo o asociación, etcétera. La definición y la idea de Bourdieu, como habrá de señalar Portes (1998), descompone el capital social en dos elementos: el primero son las relaciones sociales en sí mismas, que permiten a los individuos el acceso a los recursos poseídos por sus asociados (o miembros de su mismo grupo) y, el segundo, refiere a la importancia de la cantidad y calidad de esos recursos que pueden facilitar el desarrollo del individuo mismo en el entorno (Portes, 1998, p. 4).

En el caso de los inmigrantes mexicanos, esto se observa de la siguiente manera. Por ejemplo, en la comunidad mexicana es común que se establezcan relaciones duraderas con familiares, amigos o conocidos del mismo origen y que constantemente se recurra a ellos para conseguir trabajo, casa, escuelas, número de seguridad social, entre otros. Pero, las relaciones también sirven para organizar cualquier tipo de eventos: fiestas, reuniones para jugar cartas, vender ciertos productos, ver en televisión algún evento deportivo, etcétera. Es cierto que los mexicanos en Estados Unidos, al menos en California (que fue el lugar de estudio), buscan relacionarse con personas que, en principio, sean del mismo origen nacional o, al menos, compartan el idioma, aunque sean de otro país. Al asistir a grupos con sus mismas características, los inmigrantes, sobre todo aquellos que no dominan el inglés, se sienten

cómodos, se identifican en las costumbres y en el lenguaje y, lo más importante, se genera la confianza que no puede establecerse con otros grupos.

Esta confianza les permite construir una "buena sociabilidad" o una serie de lazos de amistad o conveniencia que les dará la posibilidad de acceder a más o nuevos recursos. Sin embargo, estos recursos pueden no ser los necesarios para la movilidad social ascendente en tanto quedan resguardados dentro del mismo grupo a través de los lazos fuertes (Portes, 1999; Domínguez, 2009, y Granovetter, 1985), o bien, se trata de recursos que pueden ser útiles para un tipo de actividad específica más bien relacionada con la creación de un "valor inmediato", pero no de un "valor" que pueda generar recursos de más largo plazo.

Por ejemplo, conseguir un mercado de potenciales compradores para la venta de un producto ofrecido en los hogares²³ que permita adquirir los ingresos económicos necesarios para salir adelante, es algo a lo que pueden acudir las personas a través de sus lazos fuertes y débiles. La situación cambia cuando de lo que se trata es de generar otro tipo de recursos no económicos que faciliten al individuo adquirir bienes de mediano o largo plazo²⁴; posiblemente, al grupo al que se acuda, al que se le pueden ofrecer y vender los productos para los hogares, no sea el más idóneo para esta nueva situación. Es decir, una persona en edad de cursar sus estudios superiores y deseoso de seguirse formando, no puede continuar si entre sus allegados más cercanos (lazos fuertes) no encuentra el apoyo económico que le garantice seguir estudiando por el tiempo que dure su formación, o bien, dentro de sus redes más amplias (lazos débiles) no conoce a alguien que le oriente respecto al funcionamiento del sistema escolar estadounidense o sobre los pasos y requisitos que debe seguir para llevar a cabo sus postulaciones a las universidades o colegios. ¿Ello significaría que su capital social es pobre? No, más bien, que su capital social es idóneo para desarrollar de manera exitosa algunas actividades, pero no para otras; de allí la importancia de conocer las redes con las que se cuenta, su consistencia, pero, además, una condición particular de *adaptación individual* para aprovechar las que tiene que ver con la creación de conciencia en torno a dos aspectos: el

²³ Durante el trabajo de campo fui invitado a acudir a reuniones con mexicanos cuya finalidad era jugar juegos de mesa, pero también acudí a reuniones donde se aprovechaba la ocasión para que alguien hiciera una presentación de un producto que ofrecía y pretendía vender entre los asistentes. Este tipo de actividades resultaban comunes en ciertos grupos y son una forma de apoyar la economía familiar o de la red de amigos o conocidos.

²⁴ Con ello no se quiere decir que el dinero pierda su valor o utilidad en el mediano y largo plazo, sino que, junto con el mismo, se necesita de otro tipo de recursos.

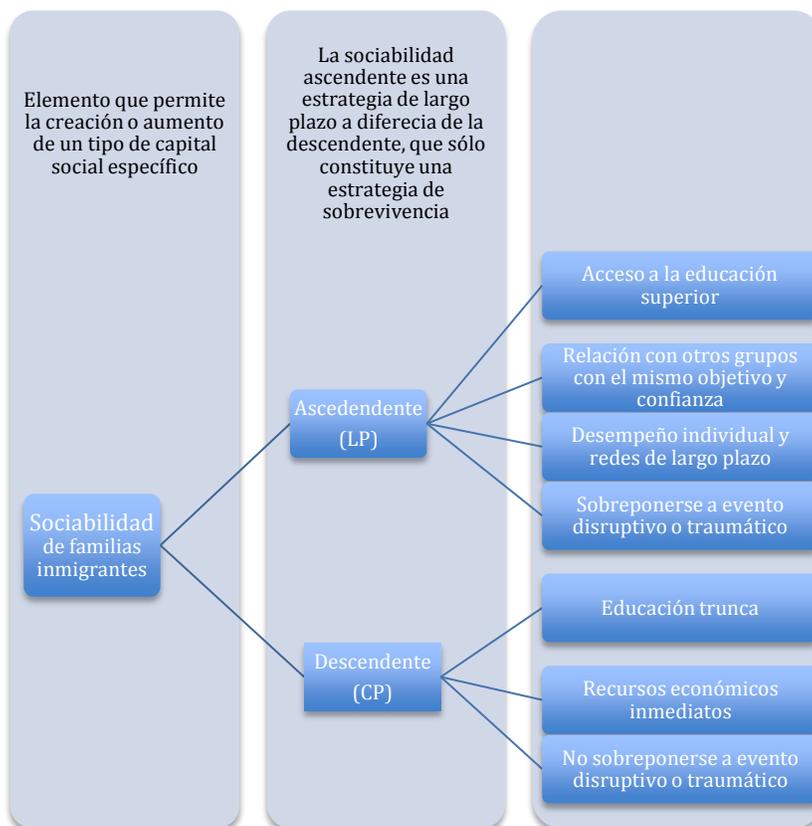
esfuerzo de los padres, que no su capital cultural, y el entendimiento de que el único camino para vencer los *problemas de posición* es con más educación, sin la que se encontrarán condenados a seguir siendo la parte más baja de la escala social estadounidense, o bien, una subclase.

Sin esta característica individual, resulta más complicado entender las razones diferenciadas del avance de miembros de los grupos desaventajados. Es decir, la red puede existir y ser "abundante" en cantidad y calidad de capital social, pero no aprovecharse, si la persona no es capaz de interrelacionarse con los ambientes que le permitirán la consecución de un objetivo común con el grupo en el cual se está desarrollando y, además, generar la confianza de los demás hacia sus recursos y logros, para que la vean como una potencial beneficiaria de las formas de asociación a la que pertenece, pero, también, debe ser capaz de confiar en las capacidades y potencialidades del resto de los miembros del grupo. Algo que interrumpe el funcionamiento favorable de la red es que se impulse únicamente la búsqueda y consecución de recursos económicos y materiales inmediatos -efectivamente esenciales para la sobrevivencia en los ambientes de las comunidades inmigrantes-, dejando de lado el impulso de recursos de más largo alcance y de largo plazo, como sería la educación.

Finalmente, un elemento adicional que hay que tomar en cuenta es la vulnerabilidad de los inmigrantes indocumentados a situaciones traumáticas o disruptivas diversas, como podrían ser la deportación o la muerte de algún familiar. Estos cambios, como señala Escobar, 1997, p. 137) "no resultan de decisiones y acciones individuales, sino 'suceden' sin que se puedan evitar". Los mismos pueden afectar la "mayor o menor autonomía de acción del individuo" o tener un "mayor o menor impacto en su contexto", lo que dependerá de su capacidad individual para asimilar el evento o reponerse de sus implicaciones. Estos elementos permitirían entender las formas de sociabilidad de los diferentes miembros de las familias inmigrantes:

ILUSTRACIÓN 1

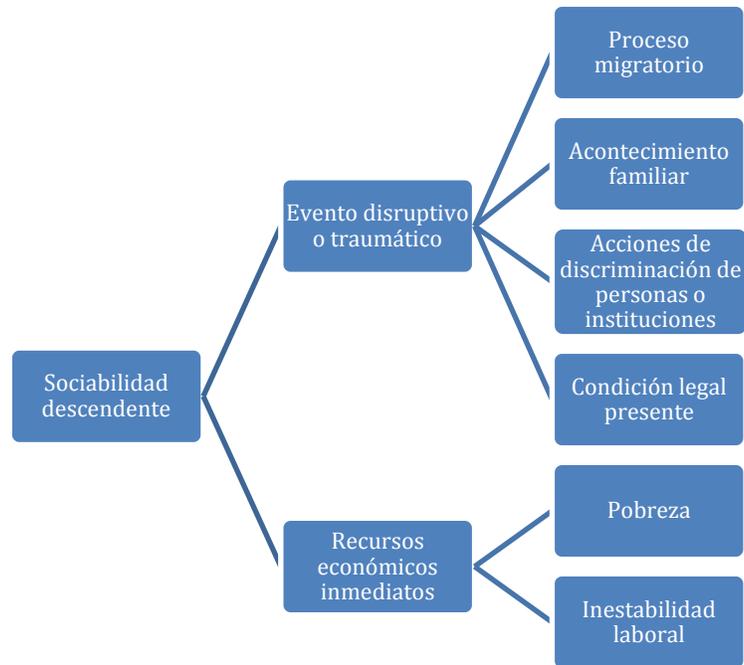
Elementos comunes de la sociabilidad de las familias inmigrantes



La mayoría de los mexicanos inmigrantes sin documentos viven en condiciones de pobreza y marginación, aunque a su llegada a EU pudieran haber contado con el apoyo de un familiar, amigo o conocido, para llevar a cabo el proceso de migración desde sus lugares de origen. Se encuentran socialmente aislados y sus redes de contacto con la nueva sociedad son mínimas; es decir, "carecen de redes sociales con lazos que hagan de puente con individuos e instituciones de la mayoría social" (Domínguez, 2004, p. 93). La ausencia o la construcción de redes dentro de sus propias comunidades, aisladas del resto de la población, se debe a que comparten las mismas dificultades de movilidad social y sus vínculos más cercanos suelen enfrentar las mismas restricciones económicas, y similares o escasas posibilidades para tener interacciones sociales con otros grupos más aventajados, como los blancos. En caso de que haya un acercamiento con miembros de otros grupos, ello se dará en medio de relaciones de

subordinación laboral, o, en circunstancias particulares, se generarán amistades con personas que conocen a alguien con una mejor posición en el trabajo. En algunos casos, este tipo de contactos ha permitido que en el espacio laboral se construya una movilidad social ascendente, aunque también es cierto que no todos los grupos que pueden tener el acceso a este tipo de vínculos la logren (movilidad ascendente), pues hay circunstancias como el idioma y, sobre todo, la disposición a aprenderlo, que pueden limitar el funcionamiento de la red de contactos, pero también eventos traumáticos que pueden ser determinantes en el ascenso social.

ILUSTRACIÓN 2
Elementos de sociabilidad descendente



El asunto de la movilidad social está presente en los procesos migratorios todo el tiempo. Domínguez (2004) dio evidencia de ello en su trabajo sobre la movilidad social de mujeres de bajos ingresos en Boston y postuló que las mismas condiciones sociales y económicas dieron lugar a diferentes composiciones en las redes y a experiencias de movilidad desiguales (p.94) y que, efectivamente, "la gente y las circunstancias convergen para influir en las diferentes trayectorias personales" (Ibíd.), pero lo más importante es que las personas con la

que se establecen las redes funcionan como puentes conectores con niveles más altos de la estructura social y tales conexiones son apoyadas por los círculos más íntimos de la persona (sus lazos fuertes). En este sentido, el apoyo familiar -o de los amigos cercanos- tomaría un papel fundamental para impulsar que la persona (que puede ser beneficiada por las redes de vinculación entre las clases sociales) decida moverse hacia círculos más altos de la estructura social o, al menos, a círculos mejor incorporados a la sociedad receptora.

Algo similar parecería ocurrir en los ambientes escolares, donde los determinantes de la movilidad serían las relaciones con los compañeros de clase, con la institución y con algún tipo de apoyo dentro de la misma institución escolar (Stanton-Salazar, 2004), lo que no es fácil de alcanzar, sobre todo, porque lo que interesa conocer del funcionamiento de las redes sociales es que propicien relaciones de intercambio que permitan alcanzar metas que no se podrían lograr de manera individual (Valenzuela, 1999). Si la red no permite tales logros, podría argumentarse que de nada sirve construirla si no funciona como un atributo de un proceso colectivo que une intereses individuales y da sentido de pertenencia a quien se encuentra dentro de ella.

Uno de los puntos más importantes para que una red sea funcional es que logre que quienes pertenecen a ella se reconozcan en su funcionamiento, que sus acciones estén incrustadas (*embedded*) en sistemas concretos de relaciones sociales en funcionamiento. En caso contrario, si la red no está propiciado la interacción social, no tiene sentido como proceso que impulsa acciones individuales y grupales. Tal interacción podría ir en dos sentidos, primero, como una práctica cotidiana de actividades comunes dentro de una comunidad, un tipo de red estática no ascendente, sino sólo propiciadora de relaciones horizontales; o bien, en un segundo sentido, funcionando como conexión con otras redes que se encuentran por encima de ella y de las cuales es subordinada. Aunque el sentido de pertenencia hará que la red funcione y se generará confianza interna, hacia el exterior ello será más difícil de alcanzar. Es este tipo de redes las que están presentes en la sociabilidad de las familias indocumentadas.

Si la confianza es uno de los principales valores de la red, la desconfianza la destruye. En situaciones donde un grupo llega a una sociedad nueva, que lo observa como amenaza, la construcción de confianza es difícil que rebase los ámbitos familiares inmediatos y que se mueva sobre otros espacios como los amigos, vecinos y conocidos. Otros elementos que

también afectan negativamente las relaciones de confianza (y de autoconfianza), y hacen más difícil la construcción de las relaciones sociales entre grupos, son el racismo, la pobreza, la segregación y la discriminación. También -como ya se mencionó- los eventos disruptivos que marcan la vida de las personas (como las separaciones y abandonos ocasionados por la migración) vulneran la capacidad de asociarse y relacionarse de las personas; aunque ello no es generalizable, y cada individuo experimenta su propio duelo, los efectos que ello genera sí pueden tener repercusiones significativas sobre el comportamiento o el desempeño de un inmigrante en la sociedad a la que arriba, generando dinámicas de rechazo o aceptación de su situación, como se observó en el trabajo de campo. Dentro de estos eventos, incluso, cabe el recuerdo del proceso de "cruce" por la frontera y las condiciones bajo las que éste ocurrió. De igual forma, sobre todo a partir de los últimos años, las deportaciones son uno de los eventos más catastróficos que afectan a la vida de las familias y sus miembros y que, al igual que ocurre con acontecimientos relacionados con la migración, marcan también sus procesos de incorporación a la sociedad mexicana, como veremos en el último capítulo.

Los hallazgos de Dreby (2009) sugieren que la confianza puede ser un proceso de difícil construcción en el núcleo familiar para los inmigrantes. Particularmente, los trabajadores indocumentados con menores ingresos habrán de encontrar grandes dificultades para interrelacionarse con sus hijos, precisamente por la forma en que ocurre el proceso de migración desde los lugares de origen: largas separaciones, reunificaciones difíciles bajo circunstancias de padres separados y/o con nuevas parejas, la presencia hermanastros y padrastros, o madrastras, con quienes las relaciones no son cordiales, sino conflictivas. Tales relaciones, sin duda, tendrán efecto en la forma en que los hijos de inmigrantes habrán de construir sus relaciones de confianza y amistad y, en consecuencia, en la calidad y cantidad de redes sociales fuera del hogar, por lo que, más bien, su capital social será un asunto individual generado por las influencias que el contexto tiene sobre la estabilidad más importante, su familia.

La adaptación implica una multiplicidad de procesos diferenciados y particulares en las familias, que afectan el desempeño escolar de los hijos, pues prevalecen factores emocionales como consecuencia de las dinámicas que debe seguir una familia de inmigrantes: separación; inestabilidad económica y laboral; discriminación; pobreza, etcétera. Los ajustes ocurren

respecto a las nuevas formas de vida en un país que no les es familiar, a las nuevas escuelas y a los nuevos ambientes físicos, sociales y culturales.

En este sentido, es necesario explicar cómo el proceso de transnacionalización de las familias mexicanas tiene efectos importantes en el comportamiento escolar de los hijos y en las dinámicas que desencadenan la migración de los padres y el abandono de los hogares: hijos que se quedan al cuidado de la madre o, en el caso en que padre y madre hayan migrado, bajo el cuidado de un familiar, principalmente los abuelos o tíos (Foner, 2009).

El hecho de que haya padres y madres viviendo en Estados Unidos, e hijos que se quedan en los lugares de origen para después ser llevados a EU, inaugura un tipo de familias transnacionales que son afectadas por los procesos de migración. De tal forma que los padres e hijos deben enfrentar dinámicas no esperadas, que generan tensiones y fuertes niveles de inestabilidad familiar. "La discordia marital surge frecuentemente en las familias inmigrantes, a tal grado, que las parejas deben ajustar sus relaciones en el contexto de Estados Unidos" (Dreby, 2009, p. 199), aunque tales relaciones ya hayan sido afectadas por los procesos de separación en México. Ello ocurre tanto para las parejas que deciden separarse por un tiempo como, incluso, para las que viajan juntas y deciden la separación ya estando en Estados Unidos. Por ejemplo, Dreby (2009) documentó los conflictos familiares ocasionados por el abandono de hijos en el lugar de origen y el nacimiento de nuevos hijos de la misma pareja en EU, hecho que provoca un distanciamiento, incluso mayor, de los padres inmigrantes con los hijos que se quedaron y que no han podido llevarse con ellos.

El actor y su entorno, razones de la movilidad social en ambientes adversos

En el esquema de análisis hasta ahora propuesto, el deseo de cambio o de avance social del individuo es clave en el proceso de relacionarse con el entorno y no sólo estaría determinado por los elementos endógenos y exógenos del contexto, sino por las creencias individuales respecto a las posibilidades de obtener acceso a espacios donde abundan otros tipos de capital (económico, social, cultural y simbólico). Sin duda, estas creencias en la capacidad de cumplir con los requisitos que exige el sistema (en este caso educativo) pueden ser reforzadas por el primer círculo familiar u otros grupos con los que se sociabiliza; aunque también pueden ser

debilitadas en tanto esos grupos podrían asumir un fatalismo respecto a su condición de clase. En tanto los estudiantes logran desprenderse de esa primera creencia e identifican los requisitos que necesitan para poder acceder a un bien que les es negado, trabajan para obtenerlo; es decir, buscan cumplir con las condiciones que se les requiere, lo que, quizás, implique un distanciamiento de ciertas prácticas familiares, pero sin ser total, pues éstas serán las que les otorgan su identidad y pertenencia a un grupo y los recursos básicos para su subsistencia en el ambiente. En otras palabras, hay una participación más activa de la persona en la construcción de nuevas y distintas formas de su capital social.

No obstante, sus *stocks* de capital social (y, sobre todo, cultural) siguen siendo influenciados por los condicionamientos del grupo dentro del que se desenvuelve (o acumula), pero inicia una predisposición al consumo de bienes distintos, sobre todo, de aquellos que propician el aumento de otros recursos de este capital: acceso a grupos escolares y alejamiento de las redes de contacto no escolares, y acercamiento a organizaciones de apoyo comunitario o instituciones como las escuelas o las iglesias dentro de su comunidad. Al entrar en contacto con estas nuevas formas de capital se generan predisposiciones diferentes, tal como descubrió Stanton-Salazar (2004) en su investigación de campo con estudiantes de *High School* en el programa *AVID* (*Advancement Via Individual Determination*), donde encontró que se formaban relaciones de apoyo entre el estudiante y los profesores del programa, pero también entre todos los estudiantes que participaban en el programa, de tal forma que los que participaban en *AVID* comenzaron a comprometerse y desarrollar conductas académicas en muchos sentidos. Por otra parte, los estudiantes que pertenecían al programa sí creían que el éxito era posible, incluso dentro de un esquema escolar de racialización y segregación. Una particularidad adicional era que los estudiantes eran tratados con sumo cuidado y de manera personalizada por los profesores y, en contraparte, los estudiantes adquirieron el compromiso de comportarse con los mayores estándares de calidad dentro de su formación (p.32), generaron autoconfianza y el grupo externo generó mayor confianza hacia ellos.

Estas formas distintas de generación de capital social a través de la confianza y del consumo de nuevos bienes (la escuela, por ejemplo) podría explicarse, como en el caso del Programa *AVID*, por múltiples razones. Por ejemplo, porque el programa les ofrecía incentivos, por la influencia familiar, por la influencia de las instituciones, pero, también, por el compromiso y gusto que se genera de manera individual y que provocan la suma de los gustos

individuales que crean afinidades²⁵ culturales ("nuevas") en los grupos (redes sociales). Tales afinidades, en el caso de la población inmigrante, serían culturales y reivindicativas²⁶, en algunos casos. Dicho de otra forma, los grupos sociales pueden crear influencias y una predisposición al consumo de ciertos bienes, pero el individuo ejerce una agencia particular y en cualquier momento puede romper tal predisposición, o bien, modificar su actitud para pasarse a otro grupo con el que se siente más a gusto, pero donde, además, percibe que sus acciones son bien acogidas y recibidas.

Esta capacidad de adaptación puede ser motivada -a mayor o menor velocidad de ocurrencia- por el deseo individual o grupal de cambio (o permanencia) y toma como primera referencia el posible resultado a alcanzar (o a lo que se aspira) y, en segundo, la satisfacción que se recibe de la práctica realizada. Sin embargo, este deseo de cambio o permanencia, así como la posibilidad misma de adaptación, sigue supeditado a los condicionamientos socio-económicos y a situaciones particulares (eventos), y no sólo ocurre de manera natural o como un proceso donde los más aptos estarán en mejores condiciones para sobrevivir, pues, incluso, estos pueden "perecer" (fallar) cuando los acontecimientos disruptivos o traumáticos no pueden controlarse. Los mismos condicionamientos y eventos pueden ser experimentados por un mismo grupo (*embeddenes*) y, los resultados finales, variar. La explicación del porqué de esas diferencias en los resultados (en el caso de los logros educativos de los mexicanos en Estados

²⁵ La economía neoclásica suele hablar de preferencias y supone que éstas pueden ser ordenadas, más o menos, de manera jerárquica, siempre y cuando se cumplan algunas condiciones básicas, como la transitividad, independencia entre alternativas irrelevantes y completitud. El argumento de las preferencias en la economía es demasiado fuerte, pero no refleja los cambios de posición de las personas e, incluso, de los grupos ante alternativas, opciones o cursos de vida que parecería no seguir la lógica de jerarquización del individuo maximizador de utilidad, sino, incluso, todo lo contrario. La idea de afinidad es mucho más rica y completa a mi parecer, pues no sólo contemplaría la posibilidad de jerarquización de alternativas, sino, incluso, los cambios que no pueden ser explicados por las meras conductas económicas.

²⁶ La idea de acciones reivindicativas, en el caso de los inmigrantes de origen mexicano, tienen como objetivo recuperar la identidad de "ser inmigrante mexicano" con una cultura y un lenguaje propio, distinto al ser estadounidense, pero sin ser opuesto a los valores de ese país, sino, más bien, complementario, como es el caso de los *dreamers* (estudiantes indocumentados que están inscritos en colegio o universidades, o bien, que cursaron estudios universitarios y que, a partir de la propuesta de ley conocida como *Dream Action*, aspiraban a ser legalizados por las autoridades migratorias estadounidenses). En otro sentido, también se trata de las acciones individuales y de grupo que buscan reivindicar los derechos de una minoría en una sociedad que le excluye del acceso a bienes, ya sea de manera directa (con anulación de políticas afirmativas o no permitiendo su legalización) o indirectamente (con acciones de instituciones, comportamientos y estereotipación del grupo en la escala más baja del orden social). Para conocer más sobre este tipo de acciones, se recomienda el trabajo de Ramírez Arellano (2009).

Unidos), del cómo ocurren y quiénes son el tipo de personas que reaccionan en un sentido, ha sido poco estudiado aún.

Algunos trabajos ya han reparado en la importancia de los condicionamientos y han explorado algunas características particulares dentro de las familias que afectan directamente las decisiones de sus miembros, aunque esto no se hiciera para el caso de las familias de inmigrantes. Por ejemplo, los aportes de González de la Rocha (2006b) son fundamentales para entender de qué forma las familias cubren o resuelven "los costos sociales" (p.8) de eventos disruptivos como las crisis económicas.

Los efectos sobre los miembros del grupo familiar, incluso, pueden estar determinados por la posición que se ocupa entre los hijos, en tanto no es lo mismo ser el de mayor edad que el menor, o bien, el género resulta esencial para el papel que habrá de cumplirse en la nueva situación. Esto podría ser particularmente importante en el caso de las familias inmigrantes, que, durante los primeros años del cambio de residencia, padecen procesos de adaptación radicales, los cuales afectan, en mayor grado, a los hijos mayores y, en menor, a los hijos más jóvenes, quienes podrían gozar de una mejor estabilidad económica. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la condición de vulnerabilidad que enfrentan la familia, en su conjunto, y cada uno de sus miembros.

La noción de vulnerabilidad de los grupos y la de sus miembros permitiría identificar qué tan vulnerable es un grupo a los cambios que ocurren al exterior de la familia (aumento de acciones discriminatorias, rechazo social, eventos traumáticos ocasionados por las relaciones externas, pobreza, etcétera) y al interior de las misma, en tanto se logra la adaptación al evento "disruptor" o, simplemente, se agrava la condición o el resultado provocado por el acontecimiento. De allí que sea importante revisar las capacidades de control de los individuos (e indirectamente de sus hogares) para modelar su propio destino o contrarrestar las consecuencias de los eventos sobre su propio bienestar (Katzman, 1999). En un sentido katzmaniano, importaría agregar al entendimiento de la complementariedad de los factores externos e internos que influyen la decisión o el comportamiento de los estudiantes de origen mexicano; los determinantes de las situaciones de riesgo que limitan el acceso a las estructuras de oportunidades que brindan el mercado, el Estado y a sociedad, así como los activos de los hogares que permiten el aprovechamiento de oportunidades incluso en situaciones de

desventaja. Una acotación importante a esta perspectiva debería permitir diferenciar entre activos de los hogares y los distintos activos de los individuos que los componen, los cuales, no necesariamente resultarían coincidentes, en tanto que en los segundos el papel de la agencia es clave para entender las diferentes trayectorias entre los miembros de un grupo.

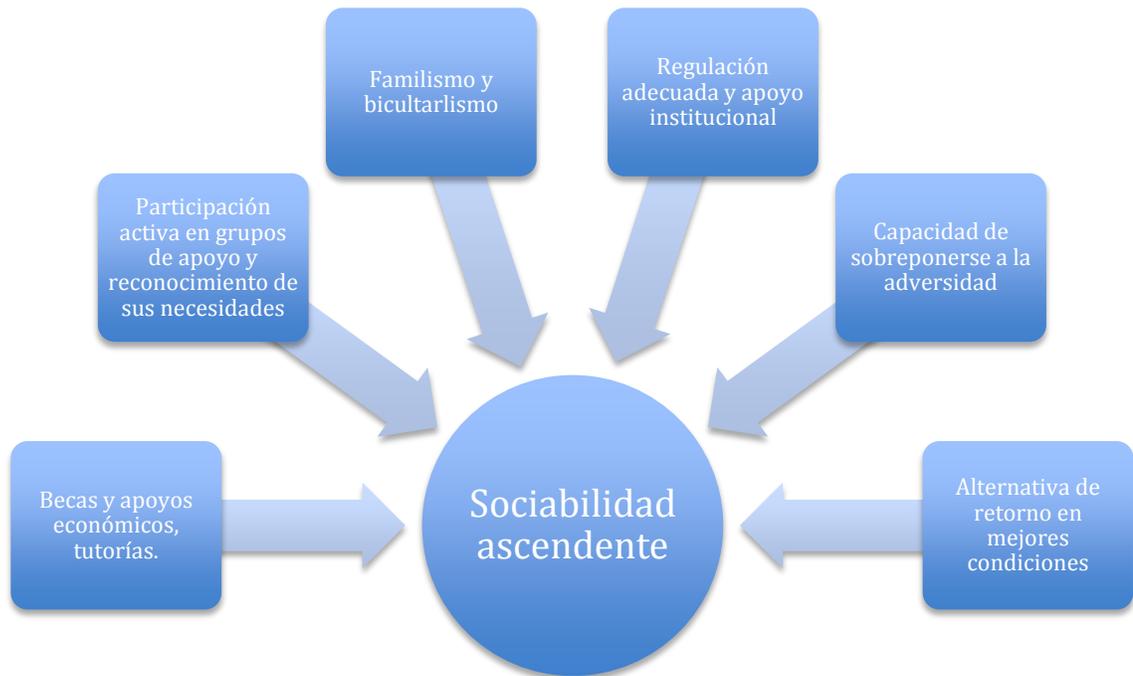
Dentro de esta noción, centrada en el actor, es fundamental entender que el actor individual tiene la habilidad de procesar sus experiencias con el entorno y lograr "lidiar con la vida, aún bajo las formas más extremas de coerción", de tal forma que los actores son capaces de gestionar el conflicto a través del desarrollo de sus capacidades de conocimiento y actuación ante las circunstancias que se les presentan (Long, 2007, p. 48). La importancia de entender la capacidad de reacción y de autonomía de los actores sociales debería llevar a comprender, en un sentido más amplio, varias nociones: la de vulnerabilidad, por una parte, y la de reposición ante la adversidad. Quizás, estas dos condiciones permitan entender las diferencias en el proceso de desarrollo del familismo, el biculturalismo y el uso eficaz de redes sociales entre los jóvenes indocumentados. De acuerdo con Long, la agencia dependería:

(...) de modo crucial del surgimiento de una red de actores que llegan a ser parcialmente, aunque casi nunca por completo, enrolados en el 'proyecto' de alguna otra persona o personas. La agencia, entonces, implica la generación y uso o manipulación de redes de relaciones sociales y la canalización de elementos específicos (como demandas órdenes, bienes, instrumentos e información) a través de puntos nodales de interpretación e interacción. Así, es esencial tomar en cuenta las maneras en que los actores sociales se comprometen o son involucrados en debates acerca de la atribución de significados sociales a los eventos particulares, acciones e ideas (2007, p. 50).

Una parte importante de estudios sobre el desempeño escolar de los estudiantes (con documentos) ha recuperado parte de ese papel del actor en relación con sus elementos contextuales. Los hallazgos han sido muy importantes y han permitido entender el proceso mismo de adaptación o desadaptación de los estudiantes en distintos niveles educativos. Más escasos o, más bien, recientes, son los trabajos que han revisado el desempeño de los estudiantes indocumentados en el nivel de educación superior, pero poca atención han puesto en revisar las motivaciones que desarrollan para sobreponerse al ambiente, así como sus estrategias individuales.

Una vez revisados los principales aportes para estudiar los procesos de incorporación de estudiantes inmigrantes, en general, al sistema escolar estadounidense (y al mexicano, una vez que están de regreso), se observó que en las herramientas para analizar las condiciones de sociabilidad de los estudiantes indocumentados deberían tenerse presentes otros elementos que son claves para lograr procesos exitosos de incorporación a las universidades y/o colegios en Estados Unidos y en México, en caso de decidir regresar o ser deportados. De acuerdo con este esquema, la sociabilidad podrá ser ascendente, siempre y cuando, logren acceder a becas o apoyos económicos diversos que les permitan dedicarle mayor tiempo a los estudios y, con ello, tener más posibilidades de finalizarlos; mantenerse participando activamente en grupos que logren identificar sus necesidades como población inmigrante sin documentos en Estados Unidos o como población ignorada en México, y los cuales ejerzan una influencia importante sobre las autoridades gubernamentales; mantener redes familiares en ambos países y aprovechar sus condiciones biculturales, como el manejo de ambos idiomas; tener la posibilidad de alcanzar un estatus legal que reduzca la incertidumbre de la deportación en EU y, en el caso de México, tener la certidumbre de que su formación académica será válida tanto para incorporarse a la universidades como para acceder a mejores trabajos, y, quizás uno de los más importantes, sobreponerse con rapidez a los eventos adversos en ambos países y tener las condiciones adecuadas para que la alternativa de retorno sea una verdadera opción para ellos y sus familias.

ILUSTRACIÓN 3 Elementos de sociabilidad ascendente



Conclusiones

La evidencia encontrada por alguno de los estudios revisados, e incluso por éste mismo, señala que los factores del contexto socio-económico parecerían tener el efecto más importante sobre la evolución y los logros educativos de los inmigrantes mexicanos indocumentados que asisten a los distintos niveles escolares. Las condiciones de pobreza, el medio ambiente en que los jóvenes crecen (barrios, violencia entre pandillas, persecución policiaca, paternidades o maternidades tempranas), la familia y las relaciones entre padres e hijos, así como la condición laboral de los padres y su situación legal, son algunos de los elementos que no podrían soslayarse si lo que se busca es explicar las condiciones a las que se enfrentan los estudiantes de origen mexicano para lograr terminar una carrera universitaria en Estados Unidos.

Aunque las historias –como veremos más adelante– varían de acuerdo con las circunstancias familiares, las experiencias vitales y el contexto social, podría decirse que hay un denominador común que cruza a una gran mayoría de familias mexicanas indocumentadas viviendo en Estados Unidos: la pobreza y la exclusión social, que al mismo tiempo provoca

que las personas de origen hispano²⁷ sean estereotipadas constantemente, incluso aquellas que cuentan con un estatus legal de ciudadano o residente.

Los estereotipos tienen múltiples orígenes, pero una de los más socorridos es el que se refiere al acelerado crecimiento de la población mexicana, ocasionada por la migración de personas sin documentos. Por ejemplo, de 1990 al año 2000, el crecimiento del grupo hispano representó 38% del total crecimiento poblacional para todo el país (NCES, 2003) y, para el año 2010, representó 58% del total²⁸. Esta tendencia no sólo validó las previsiones de que, para 2050, un cuarto de la población estadounidense sería de origen hispano, sino que, por un tiempo, fue el pretexto ideal para reavivar los temores de un sector de la población estadounidense, muy conservador y reacio a la presencia hispana, permitiendo con ello el surgimiento de un neonativismo muy particular, que llevó a muchas legislaturas locales a promover acciones legales de corte racial y persecutorio contra los inmigrantes que llegaban desde el sur, por considerarlos "una amenaza" a la seguridad local y nacional. El caso más famoso fue el de la Ley de Inmigración de Arizona, de 2010, conocida como SB1070, aunque no fue la única²⁹, en tanto que la Ley 1804, de Oklahoma, o la Ley SB529, ambas de 2007, también fueron ejemplos importantes del surgimiento del neonativismo estadounidense de la primera década del siglo XXI³⁰. Las acciones legales y prácticas de persecución han sido escasamente observadas en los trabajos previos que hemos revisado en este capítulo, de allí que, en el modelo de análisis propuesto, este tipo de acciones sean consideradas como fundamentales para entender los procesos de incorporación de los estudiantes mexicanos indocumentados al sistema universitario estadounidense, en lo particular, pero, también como elementos que limitan la integración en lo general a Estados Unidos.

²⁷ La población hispana es mayoritariamente mexicana, por lo que, en adelante, cuando utilice la palabra hispano, me estaré refiriendo a una población que es mayoría mexicana. En los casos en que sea necesario diferenciar la composición de la población hispana, se realizará esta diferenciación. Si no se realiza, es que estamos hablando de mexicanos.

²⁸ De acuerdo con Passel y Vera Cohn (2011), el acelerado crecimiento de la población hispana fue ligeramente mayor a las estimaciones censales realizadas para predecirlo.

²⁹ Tal y como puede observarse en el informe del *Immigration Policy Center*, el que puede consultarse en línea en <http://www.ncsl.org/issues-research/immig/2010-immigration-related-bills-and-resolutions865.aspx>. NCSL (2010), *2010 Immigration-Related Bills and Resolutions in the States (January-March, 2010)*, *Immigrant Policy Project*.

³⁰ Una revisión más detallada de estas leyes también se puede encontrar en Ángel (2011).

La incorporación o el acceso a la educación superior para este grupo debe entenderse también como la lucha en contra de normas que han tratado de limitar los derechos de los inmigrantes indocumentados al sistema universitario, para lo que es necesario remontarse a la revisión de las acciones previas en materia de leyes o decretos con repercusiones, tanto a nivel nacional como estatal, para los estudiantes sin documentos, tal y como lo veremos en el siguiente capítulo. En la práctica, las consecuencias han sido cuotas de inscripción más altas en colegios y universidades para no residentes del Estado, como es el caso de los mexicanos. Esa política, que prevalece aún en varios Estados de la Unión, también existe en California, con la diferencia que, a partir de 2012, se le permitió a los estudiantes indocumentados recibir apoyos económicos vía préstamos o becas para pagar las colegiaturas escolares de las instituciones educativas a las que se postulan y son aceptados.

CAPÍTULO II:

RESTRICCIONES INICIALES QUE ENFRENTAN LOS HIJOS UNIVERSITARIOS DE LAS FAMILIAS INDOCUMENTADAS

Introducción

En este capítulo se señala que las restricciones normativas que limitan los derechos de acceso a la educación universitaria para los estudiantes sin documentos, son uno de los principales obstáculos, si no es que el más importante, para que los jóvenes continúen con su formación universitaria. Algunas leyes o iniciativas, que desde los años 70 se han legislado, han tenido como objetivo lograr que la educación pública no sea un bien al que todas las minorías puedan acceder, en particular, aquellas que se encuentran en una situación irregular, bajo el argumento de que, con su trabajo, no contribuyen a los costos fiscales de sostenimiento de la educación de carácter público. La negación del derecho a la educación es la punta del *iceberg* de una serie de medidas legales que han tenido como objetivo criminalizar a los inmigrantes sin documentos y evitar que se beneficien de los derechos que tiene cualquier ciudadano estadounidense. Estas restricciones plantean un debate de fondo relacionado directamente con el tema de los “derechos ciudadanos vs. los derechos de los no ciudadanos”.

Este debate, que enfrenta a quienes niegan derechos básicos a los inmigrantes y quienes están a favor de concedérselos, se ha centrado en la obligatoriedad del Estado en relación con la concesión de privilegios similares a los que goza el resto de la población como parte de las prerrogativas consagradas en la Constitución de Estados Unidos. Debates como el desatado por la promulgación del Código de Educación de Texas, en 1975, que negaba el acceso a la educación básica a los inmigrantes sin documentos, adquirieron relevancia nacional. De este intento por negar los derechos de acceso a la educación básica se derivó el caso de la Corte

conocido como *Plyer vs. Doe*, cuya resolución judicial final de la Corte Federal de Justicia garantizó y ordenó que la educación de los primeros 12 años de formación (K12) estuviera garantizada para cualquier persona que habitara en Estados Unidos, sin importar su condición legal.

Así como la década de los 70 puede ser tomada como la de los grandes logros en lo relativo al acceso a la educación primaria, secundaria y preparatoria para los inmigrantes sin documentos, y la década los 80 como la de última gran amnistía, el periodo posterior a 1986 se observa como el del inicio y afianzamiento de la etapa de las medidas y propuestas normativas antiinmigrantes. Entre estas medidas se encuentran las que limitaron las posibilidades de acceso a la educación superior por la restricción de préstamos, becas u otro tipo de apoyos económicos para pago de colegiaturas o matrículas de los estudiantes sin documentos.

Las restricciones normativas para acceder al financiamiento educativo para el nivel universitario estuvieron acompañadas de diversas iniciativas legales, principalmente a nivel estatal, cuyo objetivo fue continuar con la criminalización de la migración, particularmente la de origen mexicano, como ocurrió con las Propositiones 187 y 227, en California, o las Propositiones 200 y 203, en Arizona. A nivel federal, los intentos por legislar a favor de que los grupos de estudiantes universitarios indocumentados se beneficiaran de una ley que les permitiera continuar sus estudios, como el fue el caso del *Dream Act*, una y otra vez se toparon con "pared", desde 2001 a la fecha, hasta que los Estados decidieron legislar localmente para otorgar o conceder el cobro de matrículas como residentes, o bien, limitar su acceso a recursos económicos para financiarse su educación.

Precisamente, sobre esta evolución de las leyes a favor y en contra de los derechos de acceso a la educación está consagrado este capítulo, pero, también, en mostrar que los costos de acceso a alguna institución educativa (colegios y universidades) son excesivamente altos para estudiantes indocumentados de origen mexicano, en tanto que la condición socioeconómica propia y del grupo familiar -como veremos en el capítulo 3- los condena a quedarse sólo con la educación preparatoria. Al final de este capítulo se observan los precios de las matrículas de las instituciones educativas asentadas en la Ciudad de San José, a las que acuden los estudiantes que fueron entrevistados en el Capítulo 4, y se muestra que los costos de la educación pueden quedar fuera del alcance de las familias mexicanas y sus hijos.

Evolución de las restricciones normativas y las luchas emprendidas en contra de ellas

Para el entendimiento de cuáles son los principales problemas de acceso a la educación superior para los jóvenes mexicanos indocumentados, debe considerarse que tienen derechos limitados de acceso a la educación universitaria, dado que su carácter de población sin documentos restringe su acceso a las becas o financiamientos de los Gobiernos estatales y del federal, sin los que no les es posible pagar las altas cuotas de inscripción y de matrícula que cobran las universidades de cuatro años. Dada esta restricción y los bajos salarios de sus padres (y los suyos, dado que trabajan para apoyar la economía familiar), sólo pueden aspirar a ingresar a las instituciones de dos años para realizar la primera parte de sus estudios generales; posteriormente, si no consiguen apoyos económicos, seguramente terminarán truncando su formación.

Para algunos autores como Rincón (2010), este tipo de restricciones son el reflejo del nativismo estadounidense de los últimos años, que ha estado presente incluso desde la fundación³¹ del país. En décadas recientes, este nativismo parecería haberse reavivado con el surgimiento de leyes, actas y políticas restrictivas de gran alcance, como fue la construcción de la valla fronteriza de más de 11 km de largo, por 3 metros de alto, en 1991 (dos años más tarde duplicaría su tamaño), y, en 1996, con la promulgación Acta de Reforma de la Inmigración Ilegal y de la Responsabilidad Inmigrante (*IIRIRA*, por sus siglas en inglés) y del Acta de Responsabilidad Personal y Reconciliación de Oportunidad laboral, conocida como *PRWORA*, durante la Administración de William J. Clinton. Ambas medidas legales permitieron la detención de inmigrantes bajo distinto tipo de "acusaciones": mientras con *IIRIRA* se detenía a quienes buscaban asilo, niños, desplazados y residentes permanentes con antecedentes criminales, con *PRWORA* se restringían el acceso a los sistemas de salud para personas que no contaran con sus documentos en regla e, incluso, a inmigrantes legales.

Después de los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, las medidas antiinmigrantes seguirían incrementándose e implementándose con mayor frecuencia, a través de nuevas restricciones normativas y con las nuevas políticas de seguridad, como lo fue el

³¹ Rincón (2010), en su revisión del trabajo de Johnson (2004), *The "huddled masses" myth: immigration an civil rights*, señala que los antecedentes para prohibir la migración de personas no blancas se encuentra en el Acta de Naturalización de marzo de 1790, la que limitaba la naturalización ciudadana a personas blancas libres, únicamente (p.36).

aumento del presupuesto para vigilar la frontera entre ambos países y con el surgimiento de agencias encargadas de criminalizar las violaciones a las leyes de inmigración, como el Servicio de Aduanas e Inmigración de Estados Unidos³² (*ICE*, por sus siglas en inglés).

A partir de su creación, el *ICE* tuvo como una de sus tareas principales cumplir con el mandato de la persecución de inmigrantes indocumentados, lo que ocurrió a partir de 2006, con la puesta en marcha del programa conocido como Operación Retorno al Remitente (*Operation Return to Sender*), bajo la premisa de enfocarse en los criminales y en las personas que habían ignorado las órdenes de deportación que les habían sido expedidas, lo que permitió y justificó para el *ICE* las redadas realizadas en centros de trabajo e, incluso, hogares que llevaron a la detención y deportación de miles de personas, así como la separación forzada de cientos de familias, muchas de ellas mexicanas (Rincón, 2010). Uno de esos casos fue el del niño Kebin Reyes³³ y su padre, quienes fueron detenidos en una invasión de los agentes del *ICE* al departamento donde vivían, sin orden legal de detención o cateo de por medio, y violentando todos sus derechos, incluso los de un ciudadano estadounidense, como era el caso de Kebin³⁴.

Aunque este tipo de acciones fueron disminuyendo ante las presiones de diversos grupos de defensa de derechos humanos, se reavivaron desde la llegada de Barack Obama a la Presidencia de Estados Unidos y, actualmente, las detenciones se siguen llevando a la práctica, no sólo por personal del *ICE*, sino, también, por las Policías de los condados, generando una sensación de acoso y persecución constantes en los inmigrantes, que afecta tanto a padres como hijos en múltiples aspectos, uno de tantos, el relacionado con la confianza para moverse

³² El *ICE* fue creado en 2003 como resultado de la fusión entre algunas entidades del Servicio de Aduanas, entre las que se encontraban oficinas de investigación y cumplimiento de medidas aplicadas en el interior, y la oficina de Servicios de Naturalización e Inmigración. Para tener una clara idea del poder de vigilancia del *ICE*, basta conocer que, en la actualidad, cuenta con más de 20,000 profesionales de la seguridad con representación en todos los Estados de la Unión Americana, pero, además, con oficinas en 47 países.

³³ El caso de Kebin Reyes y la forma de operación del *ICE* en sus primeros años, así como los resultados de la redadas realizadas durante ese periodo, pueden encontrarse en: <http://www.aclu.org/immigrants-rights/civil-rights-groups-sue-immigration-officials-unlawfully-detaining-six-year-old-us> (consultado el 30 de abril de 2013.)

³⁴ Después de ese acontecimiento, el niño sufrió algunos trastornos relacionados con el evento y, en consecuencia, durante varias semanas padeció sobresaltos asociados con la forma en que fueron detenidos. Por lo que no es descabellado pensar que el evento, en sí, pudiera generarle una sensación de temor permanente una vez que le hubiera sido explicada la condición migratoria de sus padres y el proceso de separación forzada de su padre. No es descabellado pensar que este tipo de traumas pudieran reflejarse en algunas de sus actividades cotidianas, como la escuela.

libremente en las ciudades y acudir a las escuelas sin tener en mente la sensación de que están cometiendo una infracción o temer que pueden ser detenidos y deportados en el momento en que hayan avanzado en sus estudios, lo cual ha sucedido ya en múltiples ocasiones.

Otras medidas restrictivas a nivel federal, que surgieron incluso antes que el ICE -y que han sido ejemplo de la persecución de los inmigrantes a través de las leyes-, lo fueron la *Patriot Act*, aprobada en 2001 y la HR 4437 (*Border Protection, Anti-Terrorism, and Illegal Immigration Control Act*), en 2005, mejor conocida como el proyecto de Ley Sensenbrenner. La iniciativa Sensenbrenner fue aprobada en diciembre de 2005, sin embargo, dada la violación que hacía de enmiendas constitucionales previas, se detuvo su implementación. La HR 4437 impulsaba castigos severos a las personas que proveyeran de asistencia y apoyo a los inmigrantes indocumentados, tanto para cruzar como si les proporcionaban ayuda humanitaria como alimentos, ropa o cobijo ya estando en EU. Ello afectó, incluso, a diversas asociaciones de caridad, iglesias y familiares de indocumentados, de allí que se alegara que la ley era violatoria de diversas garantías constitucionales de ciudadanos estadounidenses, provocando la organización de protestas masivas durante 2006. En ellas participarían, por primera vez, estudiantes de preparatoria y universidad, demandando igualdad de derechos que el resto de sus compañeros de escuela para acceder a la educación.

A nivel estatal, las medidas antiinmigratorias también han estado presentes. El caso más conocido fue el de la Proposición 187 de California, en 1994, que, bajo el lema "Salvemos nuestro Estado" (*Save Our State*) (Rincón, 2010, p. 24), impulsó evitar el acceso a las escuelas públicas, a los servicios de salud y sociales para los inmigrantes indocumentados. Para 1998, los congresistas locales de California lograron impulsar la Proposición 227 (conocida como *English for the Children*), con la que se eliminó la educación bilingüe en el Estado. La Proposición 227 fue replicada dos años después, en Arizona, a través de la Proposición 203³⁵; posteriormente, en ese mismo Estado, la Proposición 200 impulsaría la negativa de acceso a todos los servicios sociales no federales, la restricción para votar por los comités escolares en los distritos correspondientes, no permitir el pago del costo de matrícula estatal a los estudiantes indocumentados y permitir que se reportaran las violaciones a las leyes migratorias federales por parte de oficiales locales y estatales. Una medida adicional impulsada en Arizona por su

³⁵ De hecho tanto la Proposición 227 como la Proposición 2003 fueron impulsadas por la misma persona, un hombre de negocios llamado Ron C. Unz (Rincón, 2010, p. 24).

Gobernadora Janet Napolitano fue el Acta de los Trabajadores Legales de Arizona (*Legal Arizona Workers Act*), donde se le requería a los empleadores que verificaran la identificación de los empleados con las bases de datos federales del sistema de Seguridad Social y con las bases de datos del Departamento de Seguridad Nacional (Rincón, 2010).

Desde 1975, las medidas antiinmigrantes también han tratado de evitar el acceso a la educación para las personas sin documentos, como fue el caso de la legislación del Estado de Texas que, a través de la promulgación de la sección 21.031 del Código de Educación de Texas, permitía que en los distritos de las escuelas públicas se cobrara la colegiatura a los niños indocumentados, bajo premisas que remitían a la consideración de que los estudiantes que no pudieran probar su ciudadanía, o que no habían sido legalmente admitidos en el país, no podrían ser considerados para beneficiarse de los fondos destinados a la escuela pública; en tal caso, la excepción los obligaba a cubrir el pago de la matrícula correspondiente a un estudiante extranjero, o bien, simplemente no tener el derecho a la educación pública.

Estas políticas de exclusión en Texas impulsaron que organizaciones de apoyo a inmigrantes mexicanos, como el *Mexican American Legal Defense and Educational Fund (MALDEF)* encabezaran la demanda en contra de la medida, por considerar que se consolidaba la exclusión de la población de origen mexicano³⁶, manteniéndola en un estatus de subordinación por su condición migratoria y agravando las desigualdades entre las minorías inmigrantes y el resto de la población. La promulgación dio paso al famoso caso *Plyer vs. Doe*³⁷, que permitiría el acceso a la educación básica a todos los estudiantes, sin importar su estatus migratorio. Este fue el primer paso dado a favor del derecho a la educación pública básica para inmigrantes sin documentos, o como lo sostienen Rincón (2010), "la primera ocasión en que la Suprema Corte aplicaba las mismas cláusulas de protección de la catorceava enmienda para

³⁶ La medida, aunque se dirige contra toda la población inmigrante sin documentos, en realidad tenía como objetivo a la población de origen mexicano, que era la mayoría que habitaba en el Estado y en los distritos escolares afectados por la modificación al código. Incluso, los casos que comenzaron el litigio en contra de la ley tienen como demandantes a personas de origen mexicano, como es el caso *Hernández vs. Houston Independent School District*, hasta el famoso caso *Plyer vs. Doe*, que da fin a la controversia y a partir del cual la situación migratoria no es un impedimento para que una persona tenga acceso a la educación pública básica.

³⁷ El caso *Plyer vs. Doe* fue llamado así porque el juez concedió resguardar la identidad del demandante, dadas las amenazas de acoso y persecución que podrían padecer la estudiante de origen mexicano, de la *John Tyler High School*, y su familia, que se prestaron para realizar la demanda en contra de la promulgación 21.031 (Olivas, 2012).

asuntos que afectaban a los estudiantes indocumentados" (p. 44). Sin embargo, la regla no contemplaba la educación superior.

El acceso a la educación superior para los inmigrantes sin documentos es la historia de un proceso legal que ha sido arduo y lleno de vicisitudes, de allí que los logros obtenidos en años recientes tengan particular significancia, dadas las circunstancias que han debido enfrentar las personas que han estado detrás de esa lucha en contra de normatividades y políticas que, incluso, han criminalizado la migración, como el caso de la Propuesta 187, *IIRIRA* o *PRWORA*.

En relación con las políticas que directamente han buscado tener una influencia a favor de permitir el acceso de inmigrantes sin documentos a la educación superior, éstas se han centrado en resolver el cobro de las matrículas escolares de las instituciones educativas. El debate se ha centrado en el tipo de consideración que deberían tener estos jóvenes en el cobro de los servicios, ya sea como estudiantes residentes o que provienen del *Estado (In State Tuition)* o no residentes, es decir que provienen de *fuera del Estado (Out of State tuition)*. Los primeros logros al respecto fueron a través de los casos de *Leticia "A" vs. Regents of University of California*, en 1985, triunfo que permitió que se cobrara a los inmigrantes sin documentos como estudiantes residentes y poder ser considerados como candidatos a recibir la ayuda financiera del Estado. La medida, posteriormente, fue revocada con el caso de *Regents of the University of California vs. Los Angeles County Superior Court* (conocido como el *Caso Bradford*) y finalmente bloqueada en 1995, con la resolución del caso de *American Association of Women (AAW) vs. Board of Trustees of California State University*, que finalmente desechó la posibilidad que había otorgado la resolución de la corte en el caso de *Leticia "A" vs. Regents of University of California*, volviendo inelegibles a los estudiantes indocumentados para los beneficios estipulados en la resolución de 1985 (Rincón, 2010; Olivas, 2012).

Entre ambas resoluciones, la de 1985 y finalmente la de 1995, se observa una serie de medidas a favor de los derechos a la educación de los inmigrantes indocumentados, entre ellas, la propuesta AB592, de 1991, que buscaba restaurar, para los estudiantes indocumentados, la posibilidad del cobro como residentes y la ayuda financiera; también la resolución AB3525, mediante la que se trató de impulsar que las universidades fueran las que establecieran las categorías de residencias solicitadas y, con ello, los requerimientos para la elegibilidad de las *Cal*

Grant para los estudiantes indocumentados. En ambos casos, las leyes fueron vetadas por el entonces Gobernador Pete Wilson. Una propuesta más fue la de la asambleísta Hilda Solís, en 1994, conocida como la AB2114³⁸, también vetada por el mismo Gobernador (Rincón, 2010, p. 111-113).

Durante este periodo de iniciativas pro y contra migratorias, las propuestas de ley y políticas antiinmigrantes (como la ya mencionada Propuesta 187) también estuvieron presentes. En la mayoría de los casos se buscaba dejar sentada la prohibición del acceso a la educación para los inmigrantes indocumentados, entre ellos se encontraban la SB1652, la ABX 70 y la AB3380; todas estas medidas buscaron vincular el tema de migración con la persecución y el retiro de derechos para la población indocumentada, en diversos ámbitos, como señala Guillén (2002, citado por Rincón, 2010) "los esfuerzos durante el periodo de 1980 a mediados de 1990 consistieron en la batalla de propuestas legislativas por excluir a los inmigrantes legales del tema de la residencia, prohibir la matriculación de estudiantes indocumentados o establecer procedimientos para requerir la verificación de la ciudadanía" (p.115).

En 2001, la propuesta AB540 buscó clasificar a los estudiantes indocumentados como elegibles, así como impulsar que reunieran requisitos indispensables para alcanzar la residencia, de esta forma podrían calificar para los programas estatales de becas y ayudas para estudiantes, como las *Cal Grant*, que les permitirían cubrir su ingreso al sistema de Universidades de California (UC), o bien, a cualquiera de los campus de la Universidad Estatal de California, pero, de último momento "las provisiones para permitir el acceso a la ayuda financiera fueron retiradas" (Ibíd., p. 119). Fue hasta el periodo 2005-2006, cuando el Senador Gilbert Cedillo introdujo lo que hoy en día se conoce como el *California Dream Act* (SB160), bajo el reclamo de establecer una serie de mecanismos y procedimientos que permitieran exentar a los estudiantes sin documentos de pagar la matrícula para no residentes, pero, otra vez, la ley fue vetada, ahora por el Gobernador Arnold Schwarzenegger, quien nuevamente vetaría un segundo intento del

³⁸ La propuesta AB 2114, para Rincón (2010) es la que mayor influencia ha tenido en otras normatividades estatales que han considerado las matrículas de residentes para estudiantes indocumentados, en tanto que la propuesta consideraba los siguientes puntos: 1) ser graduado de una preparatoria de California; 2) probar que se entró al país como menor de edad y que se acudió a una preparatoria del Estado por lo menos tres años, y 3) mostrar que se está llevando a cabo un proceso de regulación de la situación migratoria ante el Servicio Nacional de Inmigración (INS, por sus siglas en inglés).

Senador Cedillo -ahora bajo el nombre de SB 1-, con el argumento de que el Estado de California no tenía finanzas sanas para proporcionar fondos estatales a los estudiantes inmigrantes. Finalmente, en 2011, la ley logró pasar después de haber sido dividida en dos iniciativas, la AB130 y la AB131; la primera, impulsada por el Gobernador Jerry Brown, garantizó a los estudiantes indocumentados el acceso a una bolsa de alrededor de 88 millones de dólares de financiamiento privado en forma de becas y préstamos; por su parte, la AB 131, permitiría a los estudiantes sin documentos que pudieran reunir los criterios de residencia, postularse para ayuda financiera. Ambas fueron firmadas por Jerry Brown en octubre de ese año y permitirían que, a partir de 2013, los estudiantes sin documentos postularan a becas financiadas con fondos estatales y privados.

Costos del acceso a los colegios y universidades en EU y California

Los costos de acceso a la educación superior en Estados Unidos son demasiado onerosos, incluso para los mismos ciudadanos o residentes permanentes en Estados Unidos, incluidos los que se tienen que pagar para acceder a instituciones universitarias de dos años y universidades públicas. Estos costos, de alguna forma, explican parte del proceso selectivo del sistema de educación superior estadounidense, donde quedan rezagados los grupos con menos recursos económicos que no pueden recibir los apoyos federales y/estatales para el pago de las matrículas universitarias, en tanto que las universidades utilizan un esquema de cobro diferenciado en función de si el estudiante es originario del Estado en el que se encuentra la institución educativa, o bien, proviene de una entidad distinta; esto es lo que se conoce como *In State Tuition* (cobro de matrícula para estudiantes residentes en el Estado) y *Out of State* (estudiantes que provienen de otros Estados o no son residentes). Para un estudiante que es residente del Estado, los cobros de matrícula son mucho menores que para el que proviene de otro Estado, además de que ello les permite acceder a los apoyos estatales que brinda algunas entidades gubernamentales u organizaciones filantrópicas que apoyan el esfuerzo de los estudiantes en su paso por la universidad.

Las diferencias de costos de matrícula para los estudiantes considerados como residentes y no residentes son realmente importantes, sobre todo, cuando se proviene de una minoría que sólo aspira a puestos laborales de menor remuneración y cuyos salarios no

alcanzarían el pago de la matrícula de las instituciones educativas, por eso, entre las alternativas para los mexicanos sin documentos, las "universidades" públicas de dos años son la "mejor" opción de estudio, por sus bajos costos en comparación con las instituciones de cuatro años, sobre todo, para quienes no cuentan con documentos³⁹. En el cuadro 6 se pueden observar los promedios nacionales de los costos y los cambios en precios que tuvieron en el periodo de 2008 a 2010⁴⁰.

Además, estas universidades de dos años no causan gastos relacionados con el hospedaje y manutención en una ciudad distinta a la que habitan sus padres, lo que representa una ventaja adicional para ellos y sus familias, en tanto que el compartir casa con la familia y permanecer en la Ciudad les permite conservar sus trabajos, o buscar nuevos, utilizando sus mismas redes familiares o de amistad. Ello explica, en parte, que los estudiantes se inscriban en las modalidades de medio tiempo, lo que les posibilita trabajar para pagar sus estudios y ahorrar para cuando ingresen a la universidad, pues, para muchos, las instituciones de dos años son consideradas de tránsito, en tanto que después de los estudios generales intentarán transferirse a universidades públicas de cuatro años.

³⁹ En el trabajo de Fry (2011) se puede observar que el total de latinos (o hispanos) matriculados en colegios o universidades de dos o cuatro años era de alrededor 1.8 millones para el año 2010; de estos, un millón se encontraban en colegios de cuatro años y, el resto, en colegios de dos años. El trabajo de Fry, sin embargo, no establece diferencias por la condición legal del estudiante, por lo que no se muestran datos para el número de estudiantes indocumentados en una u otra institución. Por lo investigado y observado en campo, se puede suponer que estudiantes indocumentados, de los cuales la gran mayoría son mexicanos, no asisten a colegios o universidades de cuatro años, salvo en Estados cuya legislación local les permite tener acceso a becas o apoyos financieros para sus estudios, pero, dado que la legislación es reciente (el primer Estado que lo permitió fue Texas, en 2001), en California (el *Dream Act* es de 2012) es de esperar que en ese Estado la proporción también, en su mayoría, en los colegios de dos años.

⁴⁰ El 2010 coincide con el año en que comenzó a realizarse el trabajo de campo, de allí que el dato sea importante en la fecha referida.

TABLA 2
Promedio de gastos requeridos para una educación universitaria,
por tipo de institución, 2009-2010

Sector	Matrícula y precios			Hospedaje y Manutención			Total de gastos a realizar		
	2009-10	2008-09	% Modificado	2009-10	2008-09	% Modificado	2009-10	2008-09	% Modificado
Pública de dos años	2,544	2,372	7.3%	—	—	—	—	—	—
Pública de cuatro años, dentro del Estado	\$7,020	\$6,591	6.5%	\$8,193	\$7,773	5.4%	\$15,213	\$14,364	5.9%
Pública de cuatro años fuera del Estado	\$18,548	\$17,460	6.2%	\$8,193	\$7,773	5.4%	\$26,741	\$25,233	6.0%
Privado sin lucro de cuatro años	\$26,273	\$25,177	4.4%	\$9,363	\$8,986	4.2%	\$35,636	\$34,163	4.3%
Con fines de lucro	\$14,174	\$13,315	6.5%	—	—	—	—	—	—

Fuente: CollegeBoard (2012).

La inscripción en las modalidades de tiempo parcial o medio tiempo fueron observadas desde 2002, por Richard Fry, como un riesgo que afecta la permanencia escolar. El principal factor que determina la inscripción en la modalidad de medio tiempo se relaciona, precisamente, con la necesidad de los jóvenes inmigrantes por mantenerse trabajando:

Entre los inmigrantes con baja especialización (laboral), los ingresos de los hogares están regularmente compuestos por la combinación de ingresos de varios trabajadores [...] entonces, hay una presión intensa sobre los jóvenes, en particular sobre los hombres, para que contribuyan al bienestar familiar tan pronto han alcanzado la edad para trabajar. El resultado de tal necesidad económica es ampliamente experimentado por los inmigrantes jóvenes quienes finalizan su educación antes de graduarse de la preparatoria y en lugar de ello comienzan a trabajar de tiempo completo. (p.5)

A pesar de los riesgos de compartir educación y trabajo, los estudiantes hispanos son el sector de la población que se ha matriculado en mayor proporción que otras minorías en los últimos años, lo que es indicativo del creciente interés por aumentar sus niveles educativos y, con ello, sus habilidades para los mercados laborales. Por ejemplo, durante 2010, los latinos o hispanos fueron el grupo minoritario que se matriculó en mayor número. Para octubre de 2010, de acuerdo con otro trabajo de Richard Fry (2011), había matriculados 1.8 millones de hispanos, sobre todo, en las instituciones de dos y cuatro años. Pero "los hispanos no eran el grupo minoritario más grande en los *colleges* y universidades de cuatro años", sino que principalmente se concentraban en las instituciones de dos años, los *Community* y *City Colleges*.

Las diferencias de costos entre instituciones de dos y cuatro años, y entre las matrículas de residentes y no residentes, también son significativas en el Estado de California, lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo. En este Estado, donde reside la mayoría de la población de origen mexicano, hay más de 400 instituciones de educación superior, entre *Community Colleges* de dos años y cuatro años, y las universidades de cuatro años (Anexo 1). En el caso del Condado de Santa Clara, dentro del que se encuentra la Ciudad de San José, hay al menos 25 instituciones repartidas entre las poblaciones de Cupertino, Gilroy, Los Altos Hills, Milpitas, Mountain View, Palo Alto, San José, Santa Clara, Saratoga y Sunnyvale (Anexo 2). Dentro de la Ciudad de San José se encuentran, al menos, siete instituciones, con diferentes costos.

TABLA 3
Costos de matrículas en dólares (anuales)
en las universidades y colegios de la Ciudad de San José, California

Universidades en San José, California	Matrícula para <i>estudiante dentro del Estado</i>	Matrícula para <i>estudiante fuera del Estado</i>	% de estudiantes hispanos matriculados del total del alumnado
Evergreen Valley College***	\$602	\$5,726	36%
Palmer College of Chiropractic-West Campus	\$6,480	\$6,480	8%
San Jose City College**	\$588	\$5,712	39%
San Jose State University	\$3,632	\$13,802	20%
Silicon Valley University	\$9,475	\$9,475	N/R
The National Hispanic University**	\$4,904	\$4,904	46%
Lincoln Law School of San Jose *	\$13,750	\$13,750	N/E

Fuentes: Elaboración propia, con las fuentes usadas para la realización del Anexo 1 e información de la páginas web de *College Stats* (2013) y de *Findthebest* (20013).

* Para este caso se recurrió directamente a la página de la institución y no considera otros costos asociados a gastos administrativos.

** En estas instituciones, la mayoría de los estudiantes son de origen hispano.

*** En este caso, el mayor porcentaje de estudiantes es de origen asiático (38%) y los de origen hispano son el segundo.

N/R: La institución sólo reporta a estudiantes de origen asiático (31%) y el rubro de estudiantes internacionales (69%), sin desglosar por otros grupos étnicos.

N/E: la información relacionada con la composición étnica de la población no está disponible.

La consideración de qué persona o quién es un estudiante residente o no residente es un asunto un tanto laxo y cada institución educativa tiene sus propios criterios para conceder tal categoría. Por ejemplo, los criterios que establece la Universidad de California en San Diego (UCSD) para probar que se es un residente californiano son: ser ciudadano estadounidense, residente permanente o pretender tener la residencia. Para demostrar que el postulante busca hacer de California su residencia permanente, debe cumplir con tener licencia de conducir de California o una Identificación Personal Oficial (ID); tarjeta de registro como votante; alguna

cuenta bancaria en el Estado; el registro de automóvil y su correspondiente seguro; pagar los impuestos derivados de sus ingresos como residente o de los ingresos ganados en otras entidades; contratos de arrendamiento o pruebas de que se es propietario de un bien inmueble; acceso a créditos, y membresías en comercios, organizaciones religiosas, clubes o gimnasios (UC San Diego, 2013).

De los requisitos observados, la mayoría queda fuera del alcance de los jóvenes inmigrantes sin documentos, por lo que una universidad del tipo de la UCSD no es una opción para los estudiantes mexicanos que no pueden mostrar su residencia permanente en el Estado. De allí que deban optar por alternativas más económicas y, sobre todo, por aquellas universidades que no consideraran su estatus migratorio como requisito de acceso a los apoyos económicos⁴¹. Por ejemplo, en la UCSD el costo por año para alguien que es residente es de 7,456 dólares y, para quien no, es de 27,076 dólares. En el cuadro siguiente se pueden observar algunas de estas diferencias para el sistema de la Universidad de California (UC), uno de los más reconocidos del Estado e, incluso, del país, en algunas áreas de conocimiento. Las diferencias de costos impactan directamente en el acceso a la educación entre la mayoría blanca y las diversas minorías (en particular la mexicana), y en la posibilidad de tener una educación de mayor calidad.

⁴¹ Incluso, esta restricción de acceso a instituciones como la UCSD podría permanecer con la propuesta bipartidista de reforma migratoria de los senadores demócratas y republicanos, conocida como S. 744, en tanto que el proceso para obtener primero la residencia y después la ciudadanía tardaría un periodo mínimo de 5 años para los estudiantes inmigrantes sin documentos que califiquen y se registren bajo el estatus de Inmigrante Provisional Registrado (*RPI*, por sus siglas en inglés), por lo que el primer requisito de residencia permanente que solicita la UCSD no su cumpliría, salvo un ajuste a la condición que permitiera aceptar estudiantes bajo el estatus *RPI*.

TABLA 4
Costos de matrículas en dólares (anuales)
en el Sistema de la Universidad de California (UC)

Sistema de la Universidad de California (UC)	<i>Matrícula para estudiante dentro del Estado o residentes</i>	<i>Matrícula para estudiante fuera del Estado o no residentes</i>
Universidad de California Hastings College of Law*	-----	-----
Universidad de California-Berkeley	\$7,165	\$26,785
Universidad de California-Davis	\$8,125	\$27,144
Universidad de California-Irvine	\$7,556	\$27,176
Universidad de California-Los Angeles	\$7,165	\$26,658
Universidad de California-Merced	\$7,148	\$26,768
Universidad de California-Riverside	\$7,355	\$24,735
Universidad de California-San Diego	\$7,456	\$27,076
Universidad de California-San Francisco*	-----	-----
Universidad de California-Santa Barbara	\$7,896	\$25,096
Universidad de California-Santa Cruz	\$7,646	\$25,718

Fuentes: Elaboración propia, con las fuentes usadas para la realización del Anexo 1 e información de la página web de *College Stats* (2013).

* Para este caso no se logró conseguir la información de los costos.

Conclusiones

Las promulgaciones de leyes cuyo fin ha sido limitar el acceso a la educación a los inmigrantes sin documentos pueden verse como acciones impulsadas desde algunas de las instituciones del Estado para señalar y criminalizar la inmigración indocumentada. Estas medidas han sido dirigidas a temas diversos como educación, acceso a servicios de salud o empleo. Para los fines de este trabajo, las que han tenido mayor relevancia han sido aquellas que han impedido que los estudiantes indocumentados puedan continuar con su educación universitaria.

Leído de una forma distinta, los derechos concedidos a través del caso *Plyer vs. Doe* para permitir sólo el acceso a los primeros 12 años de educación básica, también pueden ser vistos como el origen de la restricción al acceso a la educación universitaria, en tanto que el acceso a la educación superior quedó supeditado a la decisión de las legislaturas locales. De allí que parte de la lucha por el acceso a la educación universitaria se haya dado entre instituciones y estudiantes, como sucediera con lo casos de *Leticia "A" vs. Regents of University of California*, en 1985; *Regents of the University of California vs. Los Angeles County Superior Court (Caso Bradford)*, y la resolución del caso de *American Association of Women (AAW) vs. Board of Trustees of California State University*.

Las restricciones de acceso a apoyos económicos o privilegios similares en lo relativo a matrículas y cuotas para estudiantes sin documentos y, particularmente, sus implicaciones, no pueden entenderse sin observar los costos de matrícula que las instituciones establecen para acceder a sus aulas, dentro de los cuales, los más accesibles son las de las instituciones educativas de dos años (los *Community Colleges* y *City Colleges*).

Por las altas cuotas semestrales, las instituciones de cuatro años son un bien inaccesible para la mayoría de la población, no sólo para las minoría mexicana, sino para los estudiantes estadounidenses, con la salvedad de que ellos sí pueden calificar para los apoyos que el mismo Gobierno u otras asociaciones otorgan a estudiantes destacados. En los últimos años se ha comenzado a observar que el alto incremento de demanda educativa por parte de la minoría hispana en el sector superior es creciente, lo que ha obligado a plantearse iniciativas de carácter federal como el *Dream Act*. Sin embargo, ante la dificultad de que sean aprobadas medidas nacionales de ese tipo, y dada la tardanza que su discusión ha tenido en las instituciones legislativas (desde 2001 a la fecha), los Estados han optado por aprobar legislaciones locales que permitan a los estudiantes sin documentos concursar por becas y apoyos para pagar sus estudios, únicamente dentro de los Estados en los que residen, como ha sido el caso de la Ley AB540 para California.

Pero el tema de los recursos para pagar sus estudios es uno de tantos a los que se enfrentan los estudiantes sin documentos, o *dreamers*, y sus familias. Otro tiene que ver con su condición de clase social desaventajada, de bajos salarios e incapaz de mejorar su bienestar económico, si no se reconocen sus capacidades para obtener mejores empleos. La pobreza, la

falta de oportunidades, los bajos niveles de educación, la segregación y el racismo, son parte de la cotidianidad de las familias mexicanas de donde provienen esos estudiantes; sin embargo, a pesar de la adversidad, continúan su camino de ascenso social. Estas restricciones no son nuevas, podría decirse que, incluso, las han padecido históricamente, al menos así se observó en el caso de San José, California, lugar donde se llevó a cabo el trabajo de campo. La evidencia documental observada, así como las entrevistas realizadas a mexicanos indocumentados, muestran que los "viejos" y "nuevos" mexicanos han sido constantemente perseguidos y reclusos dentro de la Ciudad (y el país) y que, ante esas adversidades, han optado por refugiarse en sus valores y prácticas culturales como una forma de encontrar en su identidad el orgullo y honor de ser sujetos de derecho, como cualquier ciudadano del mundo. Así parece que lo hicieron los primeros ciudadanos novohispanos -luego mexicanos- que no pudieron regresar ya, después del fin de la guerra de 1848, y así lo siguen haciendo actualmente los mexicanos en San José. A diferencia del pasado, ahora la "ventaja" para ellos es que sus necesidades de consumo de bienes nacionales son también ya un mercado redituable⁴², aunque su condición socioeconómica sigue siendo su principal desventaja, como veremos en el capítulo siguiente.

⁴² En los últimos años, y ante el crecimiento demográfico de la población hispana, diversos mercados de consumo han orientado sus productos a satisfacer la demanda de la población hispana o mexicana en Estados Unidos, de allí que ya no sorprenda encontrar diversas formas de manifestación cultural o culinaria en EU y que cada día se potencien más los beneficios económicos que este sector provee a la economía estadounidense.

CAPÍTULO III:

CARACTERÍSTICAS Y CONDICIONES SOCIALES, ECONÓMICAS Y EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN MEXICANO EN SAN JOSÉ, CALIFORNIA

Introducción

Lo que fuera el pueblo de San José de Guadalupe, en California, fundado en el siglo XVIII por los españoles para brindar apoyo a las milicias destacadas en la bahía de San Francisco, es, hoy en día, la emblemática Ciudad de San José, no sólo por ser actualmente el corazón del Valle del Silicio, sino porque, durante gran parte del siglo XX fue el espacio donde se asentaron algunas de las principales enlatadoras de alimentos que se proveían de los fértiles campos del valle de Santa Clara y que, después, distribuían en Estados Unidos e, incluso, México. Por su pujanza económica, allí llegaron a trabajar, en distintos momentos, oleadas de mexicanos, olvidándose de las posibilidades que otro valle, el de San Fernando, y la Ciudad de Los Ángeles podían ofrecerles en términos de "comodidad" cultural. También es cierto que no sólo llegaron nuevos mexicanos, sino que los que se encontraban asentados allí durante la época colonial y los primeros años mexicanos de vida independiente nunca se fueron, en cambio, al quedarse, debieron padecer los procesos de exclusión y persecución a los fueron sometidos por los "nuevos californianos", compuestos por los anglosajones que llegaban desde el *este* de Estados Unidos y, después, atraídos por la fiebre del oro a los territorios de la Alta California, ganados a México en 1848.

Las prácticas de exclusión y discriminación en contra de la población de origen mexicano no se detuvieron durante el siglo XX, sino que se asentaron e "institucionalizaron" a través de persecuciones policíacas o redadas realizadas con el pretexto de detener a las

personas por su apariencia física, práctica que perdura todavía entre algunos de los cuerpos policíacos, que detienen a las personas por "sospechar" que, por sus rasgos hispanos, se encuentran en el país sin documentos, pasando por alto que la presencia de la población de origen mexicano en la Ciudad de San José se remonta a los años de su fundación.

Por otra parte, es cierto que junto con esa población nativa de origen mexicano conviven nuevas familias mexicanas en la Ciudad, lo que ha incidido en que la población de ese origen, hoy en día, represente el segundo entre todos los grupos étnicos, sólo por debajo de la población blanca, como lo probó el censo de 2010. De los 945,942 habitantes de la Ciudad, 313,636 eran hispanos (33.2%), mayoritariamente de ascendencia mexicana (28.2%). Estos datos explican que lo común sea encontrar mexicanos en la ciudad y, en general, en el condado de Santa Clara; muchos de ellos, efectivamente, no cuentan con documentos que prueben su estatus legal en el país. La probabilidad de encontrar personas con ascendencia mexicana aumenta al moverse hacia el lado *este* de la Ciudad, pero, también, en el centro, centro sur y sureste de San José. Las excepciones son los vecindarios con mayor ingreso per cápita, donde la población es mayoritariamente blanca o asiática. De alguna forma, la población de ascendencia mexicana es la primera minoría en la Ciudad, sobre todo, si consideramos que la de origen asiático representa el 31.7%, pero dividida entre vietnamitas (10.4%), chinos (6.7%), filipinos (4.6%), hindúes, coreanos, japoneses, camboyanos y pakistaníes, entre otros (10), además de la población blanca (28.7%), que resultaría ser la mayoritaria.

Los datos censales también han logrado estimar que los mexicanos son el grupo con menor nivel de desarrollo económico, aunque difícilmente han logrado acercarse a la realidad de la población mexicana indocumentada, dados los temores que ésta manifiesta ante toda actividad de carácter gubernamental, incluyendo el censo nacional. De allí que uno de los objetivos de este capítulo sea presentar un acercamiento a la realidad socioeconómica de la población indocumentada de origen mexicano que habita en San José y que no necesariamente se pudo observar en el censo de 2010, con el fin de mostrar que las condiciones de vida de las familias pueden también repercutir en el éxito o fracaso de un estudiante indocumentado en la educación universitaria.

Los primeros mexicanos

La Ciudad de San José fue fundada en 1777 y, durante una época, fue la capital del Estado de California. Sus primeros habitantes de origen novohispano llegaron de los Estados de Sonora y Sinaloa. A partir de entonces, y durante cerca de 70 años, la población fue en aumento, pero, al finalizar la guerra entre México y Estados Unidos (en 1848), la población de origen mexicano comenzó a descender, aunque sin desaparecer por completo. Mientras tanto, la población angloamericana se incrementó de manera importante como consecuencia de los descubrimientos de oro en los "nuevos territorios" estadounidenses⁴³. Con la llegada de estos nuevos pobladores inició la etapa de persecución y pérdida de los derechos políticos y de propiedad de la población mexicana⁴⁴, obligándola a concentrarse en lugares específicos y a formar sus propios barrios separados del resto de la población blanca⁴⁵.

Esta separación evidenció las primeras formas de segregación en contra de los mexicanos, las cuales prevalecerían durante gran parte del siglo XX. En estos barrios a los que fueron reclusos harían valer los elementos de su cultura como las fiestas patrias y religiosas, pero también el idioma e incluso la música. En estos espacios se recrearon y mantuvieron los lazos con el "país"⁴⁶ de sus padres y abuelos pero, sobre todo, se refugiaron en las particularidades de su identidad cultural, como lo eran la religión, la cercanía familiar, el idioma,

⁴³ Mora Torres (1994) sostiene que el mayor arribo de los anglosajones comenzó a partir de 1850 y, a partir de entonces, las población de origen mexicano pasó a ser una minoría y a perder influencia política.

⁴⁴ Uno de los casos de despojo más conocidos en la literatura es el de la familia Barreyesa, y la historia de despojo y violencia en contra de Joaquín Murrieta, de la que Irineo Paz recuperaría la historia de su vida en la obra *Vida y aventuras de Joaquín Murrieta, famoso bandolero mexicano*.

En cuanto a las formas que asume el despojo, Mora Torres (1994) descubre dos: a través de los altos impuestos a los que fueron sometidos los propietarios mexicanos, quienes ante la imposibilidad de pagarlos debieron vender sus tierras, y por la creencia de los nuevos ocupantes ("squatters") de las tierras californianas, que pensaban que, por el hecho de haber sido derrotados en la guerra y conquistados, los mexicanos habían perdido sus derechos de propiedad y cualquier acto de violencia en contra de ellos para llevar a cabo el despojo era justificado.

⁴⁵ Durante la época del auge minero, las compañías mineras solían utilizar mano de obra de origen chino y, sobre todo, mexicano. Dada la demanda de trabajo, los mineros mexicanos vivían cerca de las minas, en barrios segregados, como el que se conoció en su momento como "Spanishtown". Algunas casas fueron construidas por las compañías minera y otras por los mismos residentes del barrio (Regua & Villareal, 2009, p. 27).

⁴⁶ Es difícil establecer que, para esa época, la idea de país se refiriera a México, pues hay que recordar que la mayoría de los primeros colonizadores de la alta California tenían un origen hispano o novohispano. Posteriormente, algunos de sus hijos, sobre todo quienes nacieron después de 1821, ya eran considerados como mexicanos. Una estadística de edades de la población de esos territorios ayudaría a entender qué porcentaje de sus habitantes estaban dentro de una u otra categoría; lamentablemente, para los fines de este trabajo ello no fue un tema por desarrollar.

la música y la comida; "defensas naturales" a las que apelaban ante un entorno hostil (Regua & Villarreal, 2009).

También es cierto que hacia las postrimerías del siglo XIX e inicios del XX, la estrategia de persecución y despojo tuvo efectos importantes sobre los procesos de aculturación de la población mexicana en San José a las nuevas formas de vida angloamericana, en tanto que se vieron obligados a aprender inglés y, en algunos casos, los nombres hispanos fueron cambiados por nombres anglos. Por otra parte, la mano de obra se transformó, pasando de ser particularmente centrada en las necesidades del campo a una que atendía las nuevas demandas de la modernidad; los mexicanos comenzaron a trabajar en actividades como la construcción, las minas, como vaqueros, carpinteros, reparadores de calzado, herreros y diversos oficios que no eran comunes entre los grupos anglos. No obstante la incorporación a las formas de vida dictadas por el estilo anglosajón, mantuvieron sus asentamientos originales, como fue el control de la propiedad de la tierra en lo que había sido el original pueblo de San José (Mora Torres, 1994)⁴⁷.

El siglo XX inició con los mexicanos casi incorporados -y aculturados- al patrón de vida estadounidense, a tal grado que comenzaron a realizarse matrimonios con otros grupos nacionales o étnicos. Esta tendencia se revirtió durante y después de haber finalizado la Revolución Mexicana, cuando inició una nueva ola de migración a Estados como California, Arizona y Texas y, particularmente, a ciudades como San José, donde las oportunidades para el trabajo agrario en la naciente industria de enlatados (*canning industries*) iban en crecimiento. La llegada de nuevos mexicanos a la región muy probablemente debió de renovar la identidad y los lazos con la cultura mexicana, tal y como lo señalara Jiménez (2005 y 2008) en su estudio sobre trabajadores mexicanos en Kansas City.

La renovación de los lazos culturales entre mexicanos también trajo consigo el resurgimiento y la intensificación de la segregación y la discriminación en su contra, durante las primeras décadas del siglo XX, aunque las leyes federales estadounidenses de inmigración de la época no tuvieran como objetivo a los mexicanos, sino a las minorías italianas y de Europa del Este que llegaban por oleadas a la Isla Ellis (*Ellis Island*) en Nueva York. Las estadísticas de la

⁴⁷ La presencia mexicana en el pueblo original, que posteriormente pasara a ser el centro de la ciudad de San José, se extiende hasta la octava década del siglo XX.

época reportaron un crecimiento de la migración mexicana, entre 1910 y 1924, de alrededor de 423,000 personas en todo el Estado: 82,588, entre 1909 y 1914, y 340, 323, entre 1915-1924 (Menchaca, 1995, p.29), sólo en 1924 la cifra alcanzó los 89,336 (Zolberg, 2006). En el caso de California, estos flujos se concentraron en los barrios ya segregados de las "modernas" ciudades californianas⁴⁸, entre ellas, San José.

El censo de 1920 evidenció este crecimiento exponencial de la población mexicana en Estados Unidos. De acuerdo con los resultados encontrados, se observaba que había medio millón de residentes en EU nacidos en México, y la población méxico-americana era de alrededor de 800,000 personas, aunque el flujo migratorio de los residentes mexicanos era circular. En el periodo que abarca de 1910 a 1929, se registraron más de un millón y medio de entradas de mexicanos, aunque la estimación neta fue de 400,000 (Zolberg, 2006, p. 256) para todo el periodo, por aquellos que de manera voluntaria se movían entre los dos países (migración circular).

El hecho de que la migración mexicana no fuera permanente, y de que los mexicanos tuvieran una alta tasa de retorno a su país de origen, se reflejó en las particularidades de la Ley de Inmigración de 1924 (*Immigration Act of 1924*), cuyo objetivo fue regular la entrada de otros grupos nacionales de inmigrantes, y no necesariamente de mexicanos. La reducción en los permisos de entrada para mexicanos aparecerá hasta 1928, a través de medidas administrativas tomadas por la Oficina de Visas, cuyos efectos se hicieron notar para 1930⁴⁹ y en los años posteriores, cuando la negación de visas fue una práctica institucionalizada.

La década de los 30 es considerada como una época durante la cual la migración mexicana a Estados Unidos tendió a descender. El éxodo de mexicanos, de acuerdo con el mismo Zolberg (2006), fue de cerca de un millón de familias en el periodo de 1929 a 1939. El retorno obedeció a múltiples factores, entre ellos, el racismo y la segregación que ejercía la comunidad angloamericana en contra de los mexicanos, a quienes no les facilitaba su

⁴⁸ Y también de otros Estados como Texas, Arizona y Nuevo México. De igual forma, Illinois, en el *noreste*, tuvo un incremento importante como consecuencia del crecimiento de la industria del acero.

⁴⁹ Zolberg (2006) documenta de manera exhaustiva el proceso mediante el cual ocurrieron las restricciones administrativas de visas a mexicanos por la Oficina de Visas. Las restricciones fueron consecuencia del aumento de presiones por ciertos miembros del Congreso de Estados Unidos para establecer cuotas a los mexicanos, pero no necesariamente eran apoyadas por el Departamento de Estado de la Administración del Presidente Hoover.

integración al país. Aunque del lado de los propios mexicanos también había poco interés de buscar la ciudadanía estadounidense, por considerar que con ello se traicionaba a su patria e, incluso, a sus padres⁵⁰. De igual forma, el desempleo ocasionado por la crisis económica de la Gran Depresión de 1929 tendría sus implicaciones sobre la migración de retorno; al respecto, Escobar (2012) ha caracterizado con acierto el retorno de esos inmigrantes mexicanos en la década de los 30 y las condiciones en que lo hicieron. Vale la pena la larga cita para comprender el drama de la repatriación en esa época.

A partir de 1929, el desempleo creciente en Estados Unidos motivó un conjunto de repatriaciones a México (Alanís (2007)). Se estima que a lo largo de los siguientes diez años se "repatriaron" a México aproximadamente 400,000 personas, entre mexicanos y estadounidenses de origen mexicano. Las repatriaciones ocurrieron de muchas maneras, y el gobierno mexicano participó activamente en algunas y no en otras. Entre otras cosas, una de las acciones visibles del gobierno consistió en la creación de Colonias Agrícolas en el norte del país, que fueron efectivamente colonizadas por estos migrantes retornados. [...]Se formularon políticas y criterios para invitar a mexicanos residentes en Estados Unidos a repatriarse a México voluntariamente. Sin, embargo, como señala Alanís, estas políticas y criterios eran contradictorios, ya que, por ejemplo, se indicaba que sólo se repatriaría a quienes tuvieran capacidades, oficios o profesiones valiosos para el desarrollo de México, [...].

Se afirmaba que los repatriados recibirían apoyo para reinstalarse productivamente en México. En la práctica, salvo las mencionadas colonias agrícolas, que por otra parte fueron escasas, los retornados recibieron poco apoyo gubernamental. Los gobiernos locales mexicanos y los diarios de la frontera norte en Tamaulipas no veían con buenos ojos las repatriaciones. [...]. Es interesante constatar que las repatriaciones de Estados Unidos continuaron mucho más allá del fin de la depresión, como lo es saber que esta época tuvo su fin hacia 1939-40, cuando el gobierno mexicano negoció con los estados de California y Texas que disminuyeran. La tesis de Alanís es que, en esta época, la actitud y la práctica verdaderas del gobierno mexicano ante las repatriaciones consistieron en favorecer que los mexicanos "se quedaran allá", aunque el gobierno tuvo que hacer lo necesario para que no se dijera que no se hacía nada, sobre todo porque se mostró una gran hospitalidad hacia los refugiados españoles. En suma, la participación del gobierno mexicano en las deportaciones de los años treinta, así como la escasa provisión de medios de trabajo a los deportados, llevaron a una relación tensa y distante entre la diáspora y el gobierno que se extendió por lo menos hasta los años setenta. (p. 5-6).

⁵⁰ Este sentimiento de traición aparecerá recurrentemente entre la población mexicana que migraba a Estados Unidos durante el siglo XX. Uno de los primeros en documentar este tipo de expresiones fue Manuel Gamio (2002), en su famoso trabajo "El inmigrante mexicano. La historia de su vida".

La migración mexicana a San José durante el siglo XX

Es difícil sostener que la migración mexicana tendió a desaparecer con las nuevas medidas tomadas por la Oficina Federal de Visas en 1928, porque constantemente llegaban nuevos migrantes, atraídos, sobre todo, por la demanda de mano de obra en diversos sectores de desarrollo industrial o agrario. Los mexicanos que comenzaron a llegar California durante la época del surgimiento de las empresas enlatadoras coincidieron con el surgimiento del Programa Bracero; estos inmigrantes se caracterizaban por ser pobres, con bajo nivel educativo y con pocas oportunidades de desarrollo en México⁵¹ y, en algunos casos, se trataba de personas que habían huido de México durante la época de la Revolución Mexicana e, incluso, después.

Para Zlolniski y Palerm (1996), la llegada de mexicanos a San José durante el siglo XX puede dividirse en al menos tres "oleadas", aunque ya podría considerarse como una cuarta oleada⁵² el flujo que se da posterior a la crisis económica mexicana de 1994-1995. Esta última se extiende hasta los primeros años del siglo XXI (2000-2005), durante la Presidencia de Vicente Fox, cuando los cruces alcanzaron, en promedio, 573,000 registros por año, pasando a ser, con ello, uno de los mayores flujos en la historia de la migración mexicana a Estados Unidos⁵³.

La primera oleada inició en los años 30 y se extendió hasta los años 60. Se caracterizaba por los flujos migratorios atraídos por la demanda de trabajo en el sector agrícola en las industrias enlatadoras (*cannery industries*). Durante estos años, que coinciden con el desarrollo del Programa Bracero, los trabajadores se movían desde México a Estados Unidos en las épocas de cosecha o cultivo de los campos agrícolas del valle de Santa Clara. Algunos de ellos

⁵¹ Al menos así lo establecieron algunos trabajadores de origen mexicano que llegaron a trabajar a la enlatadora de El Monte durante el siglo XX. Estos trabajadores, ya en el retiro, fueron entrevistados a través del San Jose Del Monte Cannery Oral History Project, patrocinado por KB Home. Al que se tuvo acceso gracias a la revisión documental de las oficinas encargadas de la historia de San José (*Project of History San Jose*) y por la colaboración y apoyo de su curador Jim Reed.

⁵² En el trabajo de campo se pudo encontrar evidencia de que durante los primeros cinco años del siglo XXI ocurrió un nuevo flujo migratorio indocumentado, que se asentó en los espacios ya habitados por los mexicanos que habían llegado en alguna de las anteriores oleadas.

⁵³ En el periodo de 1975-1980, el promedio anual fue de alrededor de 88,000; para el periodo 1985-1990, de alrededor de 285,000, y, entre 1995 y 2000, por primera vez se rebasó el medio millón de inmigrantes (536, 411) por año (Moreno Pérez, 2008, p. 8).

se establecieron en la Ciudad de San José a partir del aumento de la demanda de mano de obra mexicana de las enlatadoras, de los viveros y del sector de la construcción.

Los inmigrantes que llegaron durante esta época se asentaron en espacios específicos de la Ciudad: en el centro, como ya había sido observado en el trabajo de Mora Torres (1994); en los barrios de mexicanos que ya existían desde las épocas de la fundación de la Ciudad, y en los nuevos barrios que comenzaron a surgir al *este* y al *sur*. Algunos de estos barrios surgieron en el Distrito de Mayfair, localizado, precisamente, en el lado *este* de la Ciudad; uno de los principales enclaves que aún subsiste y que en ese entonces formaba parte de una colonia México-americana importante dentro de la Ciudad, en la que Clark (1959) llevó a cabo uno de los primeros trabajos clásicos sobre la población mexicana en San José. Fue precisamente en ese espacio de la Ciudad donde César Chávez comenzaría su lucha por la reivindicación de los derechos de los jornaleros agrícolas mexicanos⁵⁴.

Para la época en que Clark llevó a cabo su estudio, la comunidad mexicana en el Distrito de Mayfair era una mezcla de inmigrantes llegados a lo largo de las primeras cuatro décadas del siglo XX, que tendían a concentrarse en los barrios del distrito, lo que no necesariamente significaba homogeneidad y completa solidaridad, sino, más bien, una aversión de los primeros pobladores -también inmigrantes- de más larga data a los nuevos, que llegaban a través del Programa Bracero, de quienes decían que eran "campesinos, indios y tontos y muy ignorantes" (Ibíd., p. 17). A pesar de estos conflictos, todos ellos convivían en un sector que les permitía aislarse y mantener a salvo su cultura y, sobre todo, refugiarse de la segregación (Regua & Villarreal, 2009, p.52) a la que los orillaba la mayoría blanca. Como ya se mencionó, en este distrito se gestaron los primeros pasos del movimiento pro derechos de los trabajadores del campo encabezado por César Chávez, que tuvo su punto culminante en la década de los 60, junto con el movimiento por los derechos civiles de Martin Luther King.

La segunda oleada inició a partir de los primeros años de la década de los 60 y se extendió hasta mediados de los 70. En este caso se trataba de mexicanos inmigrantes que fueron atraídos por los trabajos creados por el surgimiento del sector electrónico. Los

⁵⁴ El Distrito de Mayfair, hoy en día, sigue siendo un espacio que simboliza la lucha y la presencia de la comunidad mexicana en San José, y allí se desarrollan, actualmente, actividades reivindicativas de la cultura mexicana por algunos individuos, grupos y organizaciones pro mexicanas. En uno de los casos seleccionados se puede observar la participación de una estudiante mexicana (*dreamer*) en este tipo de actividades.

inmigrantes tendieron a asentarse no sólo en el Distrito de Mayfair, sino que se extendieron a otros barrios suburbanos del *este* de San José, particularmente, en el área que se conoce como el barrio del *Tropicana*. Este crecimiento fue un poco más acelerado y poco regulado. Con el tiempo, este barrio se transformó en uno de los más pobres y conflictivos. Incluso, las autoridades de la ciudad también se encargaban de resaltar las diferencias entre los distintos grupos que habitaban la Ciudad para justificar los distintos niveles de desarrollo, seguridad y organización entre el lado *este* y otras zonas con mejor nivel de vida, mencionando que las condiciones bajo las que vivían los habitantes del *este* podrían ser debido a la naturaleza propia de sus habitantes, la que no ayudaba a mejorar la seguridad y la calidad de vida de esa parte de la ciudad:

"The police tell me that families shun them because they do not trust their neighbors as much, sometimes speak different languages and are more privacy oriented rather than neighborhood oriented". (Entrevista a la Alcaldesa Janet Gray Hayes, realizada por Dennis Rockstroh, 1978, *San Jose Mercury News*, 26 de abril de 1978).

El movimiento chicano combatió estos elementos de desigualdad presentes en la relación entre la población blanca y la población de origen mexicano⁵⁵ y, aunque el movimiento tuvo repercusiones importantes, al parecer, las condiciones de los barrios mexicanos del *este* no mejoraron y las distancias entre grupos se mantuvieron, como lo muestran las declaraciones de la Alcaldesa Janet Gray Hayes.

Desde el inicio de los 80 y hasta mediados de los años 90, se extendió la tercera oleada de inmigrantes a San José. En este caso, la inmigración estuvo motivada por la oferta de trabajos no calificados en industrias relacionadas con el sector hotelero y restaurantero; el mantenimiento de edificios y los servicios domésticos, además de otras actividades que requerían pocas habilidades. Quienes inmigraron en esta época debieron enfrentar situaciones distintas a los que lo habían hecho años atrás. Por ejemplo, las posibilidades de ser propietario de una casa desaparecieron ante el aumento de precios de las viviendas, ocasionado por la

⁵⁵ El papel jugado por César Chávez en el origen de movimiento chicano es clave, en tanto que los reclamos de los México-americanos fueron incluidos en la demanda de los derechos civiles y lograron mejoras importantes para la comunidad. De allí que en el *este* de San José, César Chávez sea ampliamente reconocido y sea honrada su memoria.

creciente demanda y, en consecuencia, los nuevos trabajadores que llegaban se vieron obligados a rentar espacios más reducidos y compartirlos con muchas personas, a precios por encima del valor de mercado, generándose así un negocio redondo para los arrendadores, basado en el abuso y la necesidad de los inmigrantes de habitar en barrios mayoritariamente mexicanos. Otra característica importante de esta tercera oleada es que reforzó la presencia femenina y, en consecuencia, adquirió un carácter más familiar, que ya había comenzado a notarse en la segunda oleada, y que se fortaleció con la aprobación de la Ley de Reforma y Control de la Inmigración⁵⁶ (*IRCA* por sus siglas en inglés) a mediados de los años 80.

Así, durante la tercera oleada y después de *IRCA*, se incrementó la migración de parejas indocumentadas cuyos hijos nacerían en EU, generándose, con ello, una característica muy particular de algunas familias mexicanas, que se reproduciría también en San José: padres "sin papeles" con hijos nacidos en EU y que por esa razón adquirirían la ciudadanía estadounidense, pero también con hijos que habían cruzado con ellos la frontera, o bien, que habían sido llevados tiempo después, ya fuera en sus primeros años de infancia o entrada la adolescencia. Estos hijos nacidos en México mantendrían la condición de indocumentados, como sus padres. Con ello se dio paso a lo que se conoce con las familias transnacionales y/o familias con diversos estatus migratorios. Tanto los hijos que nacieron en EU, como los niños que fueron llevados en sus primeros años de vida, fueron educados en el sistema escolar de EU y se convirtieron en bilingües, constituyendo, por ello, un gran apoyo para la comunicación de sus padres que no dominaban o entendían el inglés. En algunos casos, los hijos que migraron con más años de edad también lograron incorporarse al sistema escolar y tener un dominio casi completo del inglés.

Desde las primeras oleadas de la inmigración mexicana a San José, ha habido una concentración de esta población en lugares específicos de la Ciudad que los ha mantenido segregados del resto de la población. En los años 50, Clark (1959) hizo una primera caracterización del grupo; a principios de los 90, lo haría también Zolniski (1996), para lo que denominó el barrio de "Benfield" (el Distrito de Mayfair). En su estudio señalaba que los barrios mexicanos eran problemáticos, pobres, sobrepoblados, con infraestructura inadecuada,

⁵⁶ Diferentes trabajos han subrayado el efecto de "impulso" que tuvo *IRCA* para el incremento de los flujos migratorios, las reunificaciones familiares y la disminución de la migración de retorno, entre estos se encuentran los de Martín (2008), Lowell, Perdezini y Passel (2008) y el de Massey, Durand y Malone (2003).

altas tasas de desempleo y subempleo y crimen (características que también había mencionado Clark). Incluso, encontró que los departamentos donde habitaban los mexicanos se caracterizaban por estar en deplorables condiciones: "techos, paredes y pisos en mal estado, alfombras con hoyos, ventanas sin estructuras, clósets con puertas rotas y estufas con dificultades para trabajar, además de plagas de roedores y de otro tipo" (p.9).

Algunos otros elementos que también identificó Zlolniski fueron los altos costos de las rentas que pagaban los mexicanos por habitar esos departamentos. Por ejemplo, en 1993, la renta de un departamento de dos recámaras oscilaba entre 650 y 750 dólares, a pesar de las pésimas condiciones de los edificios.

También observó que había una alta densidad de personas por departamento o casa. El censo de 1990 estimó que había cerca de 23 personas por construcción y 5.8 por departamento; sin embargo, de las 25 familias seleccionadas en el estudio de Zlolniski, fueron identificadas 7.76 personas por departamento y mencionaba que se trataba normalmente de barrios habitados por familias jóvenes. Es decir, no se trataba de comunidades dormitorio, sino de comunidades donde vivían familias de inmigrantes compuestas por hombre, mujer e hijos (Zlolniski, 1996). El promedio de edad en el barrio era de 21.6 años y, del total de los residentes del barrio, 42.6% eran residentes con menos de 18 años, es decir, familias jóvenes con muchos hijos.

El salario promedio de sus entrevistados iba de 4.50 a 6.25 dólares por hora, la mayoría empleados en trabajos no especializados, sin beneficios sociales como seguro de salud, vacaciones o sindicato. La mayoría de los hogares del barrio tenían uno o más miembros trabajando de tiempo completo o medio tiempo. A pesar de tener ingresos provenientes de varios miembros de la familia, la mayoría de esos hogares vivía en pobreza. Dentro del área de Benfield, alrededor de 33% de la población vivía bajo la línea de pobreza, mientras que, en todo San José, no era mayor a 6.5%. Además, el ingreso per cápita de la población estudiada era de 4,696 dólares, por debajo de la estimación censal de 1990 para la población hispana, que era de 6,474 dólares; de 16,904 dólares para toda la Ciudad de San José, y de 20,423 dólares en todo el Condado de Santa Clara.

En suma, el estudio de Zlolniski, al igual que en su momento lo había hecho Clark, identificó familias trabajadoras pobres en las que la mayoría de sus miembros experimentan

bajos salarios, inestabilidad laboral y falta de beneficios de empleo. Condición que, al parecer, se mantiene para la población mexicana que actualmente habita San José, como lo muestra la encuesta levantada para este estudio en la misma zona que años antes lo habían realizado los autores citados líneas arriba.

Mexicanos en San José en los primeros años del siglo XXI

En los albores del siglo XXI poco había cambiado la condición socioeconómica de los mexicanos que habitaban el *este* de San José. Si bien la infraestructura de los barrios y los servicios de seguridad se mejoraron (de la década de los 90 en adelante), no ha sucedido lo mismo con las condiciones generales relacionadas con la educación, los ingresos, las oportunidades laborales, el acceso a la educación, las experiencias de discriminación y la segregación de los barrios en las que vive un inmigrante mexicano, como veremos a continuación.

Para 2010, de acuerdo con el Censo, en San José vivían 945,942 personas; de ellas, 33.2% eran de origen hispano y, de ese grupo, 85% eran mexicanos. El 20% restante se distribuía entre puertorriqueños (1.5%), cubanos (.5%) y otros grupos (12.5%), que incluían salvadoreños, hondureños, nicaragüenses, brasileños, colombianos y otros, de tal forma que la población hispana en San José sigue siendo mayoritariamente mexicana.

En San José vive 55% de la población total el Condado de Santa Clara y 69% de toda la población hispana de Santa Clara. Dado que esta es mayoritariamente mexicana, no es raro encontrarse con manifestaciones sociales y culturales de origen mexicano, como es el caso de la comunidad oaxaqueña que año con año celebra la Guelaguetza en distintas ciudades de Estados Unidos⁵⁷.

La población mexicana se ha venido concentrando en áreas específicas dentro de la Ciudad, principalmente en reacción a la persecución de la que fue objeto, durante diferentes

⁵⁷ Durante el periodo de trabajo de campo correspondió a San José recibir la Guelaguetza. Este evento consiste en la puesta en escena de los principales bailes y trajes de las 8 regiones oaxaqueñas, donde cada región muestra sus atuendos y bailes representativos de cada región. El evento se acompaña con la degustación de algunos de los sabores más representativos de la comida oaxaqueña.

épocas, por parte de la población blanca. Como ya se señaló, el crecimiento de los barrios habitados por mexicanos se concentra aun en el *este* de la ciudad y, recientemente, se ha extendido a algunas nuevas áreas en el *sur*, sobre todo, porque a partir de la década de los 80 del siglo pasado los enclaves mexicanos del centro de la Ciudad, que databan del siglo XIX, fueron removidos por las autoridades con motivos de las obras de remodelación del centro histórico de San José. Algunos de estos habitantes se desplazaron al *este*, pero también lo hicieron hacia nuevas zonas.

A diferencia de los 90, la población que vive por debajo de los índices de pobreza ha disminuido, pasando de 33%, en 1990, a 13%, en 2000, y de 11.1% para 2010 (Census Bureau, 2013a). Lo que no se ha modificado es que esa población es mayoritariamente mexicana y habita los barrios más marginados de la Ciudad; aunque, a diferencia de los 80 y 90, las condiciones han mejorado y, hoy en día, el *este* de la Ciudad ha sido rehabilitado y luce como una zona segura, aunque persiste un área de venta de documentos apócrifos que se ofrecen a las personas que necesitan un número de seguridad social para poder trabajar y, de manera más escondida, la prostitución⁵⁸.

Hay también en el barrio mexicano la presencia de bandas que no son visibles durante el día, pero que comúnmente son mencionadas por los habitantes de la zona. Estas características están aún presentes en el cruce de algunas de las principales avenidas del distrito (K & H), aunque no necesariamente son indicativos de un área ingobernable o violenta, en tanto que se trata de casos aislados y, más bien, la zona luce limpia, accesible y segura durante el día.

Desde hace algunos años, San José es considerada una de las ciudades más seguras en Estados Unidos. Para lograrlo se implementaron, desde mediados de la década de los 80, una serie de acciones cuyo objetivo fue reducir los niveles de violencia y de proliferación de bandas en la Ciudad. A través de programas de recuperación de espacios y zonas marginadas, particularmente en el lado *este*, se buscó cambiar las dinámicas de comportamiento de la ciudadanía; por ello, la Ciudad y los barrios mexicanos que describía Zlotniski en su estudio de

⁵⁸ Durante el trabajo de campo se pudieron encontrar grupo de varones entregando tarjetas de presentación, donde supuestamente se promovía la venta de "fresas frescas", cuando en realidad se trataba del ofrecimiento de compañía femenina para clientes hombres. Por la forma en que se acercaban y se ponían en contacto, se puede suponer que se trataba de un asunto relacionado con el trato de blancas y ofrecimiento de mujeres jóvenes.

principios de los 90 cambiaron para la primera década del siglo XXI. Uno de los programas de recuperación con mayor impacto fue el de *Crackdown*⁵⁹.

En tanto que la presencia de la población de origen mexicano ha sido constante, permanente y mayoritaria en San José desde el siglo XVIII, es normal que el uso del español prevalezca tanto en los hogares como en los espacios laborales y en las calles. En los hogares de mexicanos, el español permanece entre los padres, que le piden a sus hijos que no hablen otra lengua que no sea la materna. Esto lo hacen porque, al no dominar el inglés, se les dificulta la comunicación con sus hijos, aunque, de cualquier forma, entre los hijos la comunicación suele ser en ambos idiomas o, mayoritariamente, en inglés, a pesar de que los padres no puedan entenderlo o hablarlo. También es cierto que la comunicación en español con los padres les ha ayudado a practicar y no olvidar su idioma materno, aunque han perdido dominio del mismo. Por parte de los padres, escuchar el inglés entre sus hijos les ha ayudado a mejorar un poco la comprensión de ese idioma⁶⁰. En resumen, más que ser visto como una restricción, el uso del español en el hogar y el aprendizaje del inglés en las escuelas son activos importantes para el desarrollo de las capacidades biculturales de los individuos, principalmente de los jóvenes.

No cabe duda que el idioma constituye en un importante legado de la herencia cultural del país de origen de estos jóvenes que, al mezclarse con los elementos culturales de la sociedad receptora, impulsa el fortalecimiento de una cultura híbrida o el fortalecimiento de la biculturalidad. Aunque el uso del español en los hogares ha sido criticado como un elemento que retrasa la incorporación de la población inmigrante a la nueva sociedad, también puede ser tomado como una ventaja respecto a las poblaciones monolingües y, lo más importante, un

⁵⁹ El programa *Crackdown* es el resultado de una serie de acciones que inició con la participación activa de sacerdotes y curas católicos con acciones centradas en resolver "la epidemia de la droga, el dolor asociado a ella y la violencia que ha alcanzado a un gran número de familias que habitan en el área de la bahía" (Swarts, 2003, p. 88), de este activismo surgió *People Acting in Community Together* (PACT), en 1985. Para la década de los 80 del siglo pasado, PACT se convirtió en un grupo de interés con fuerte influencia en la agenda de resolución de problemas de la Ciudad de San José; después de reuniones con el Consejo Municipal (*City Council*) y con el Alcalde de la Ciudad, Tom McEnery, lograron impulsar acciones de política para combatir la drogadicción y la delincuencia juvenil, de allí que el surgimiento del programa *Crackdown* haya sido visto como un triunfo de PACT. El programa incluyó la participación de vecinos y diversos departamentos de la Ciudad, como fueron los de *Parques, Recreación y Servicios Vecinales*; la *Policía de San José* y el *Code Enforcement Division* (Reed, 2011). Hacia la misma década, se llevaron inversiones cuantiosas e importantes para desarrollar nuevos proyectos en el centro de la Ciudad, mientras las periferias se mantuvieron un tanto abandonadas en términos de infraestructura (Swarts, *Íbid.*).

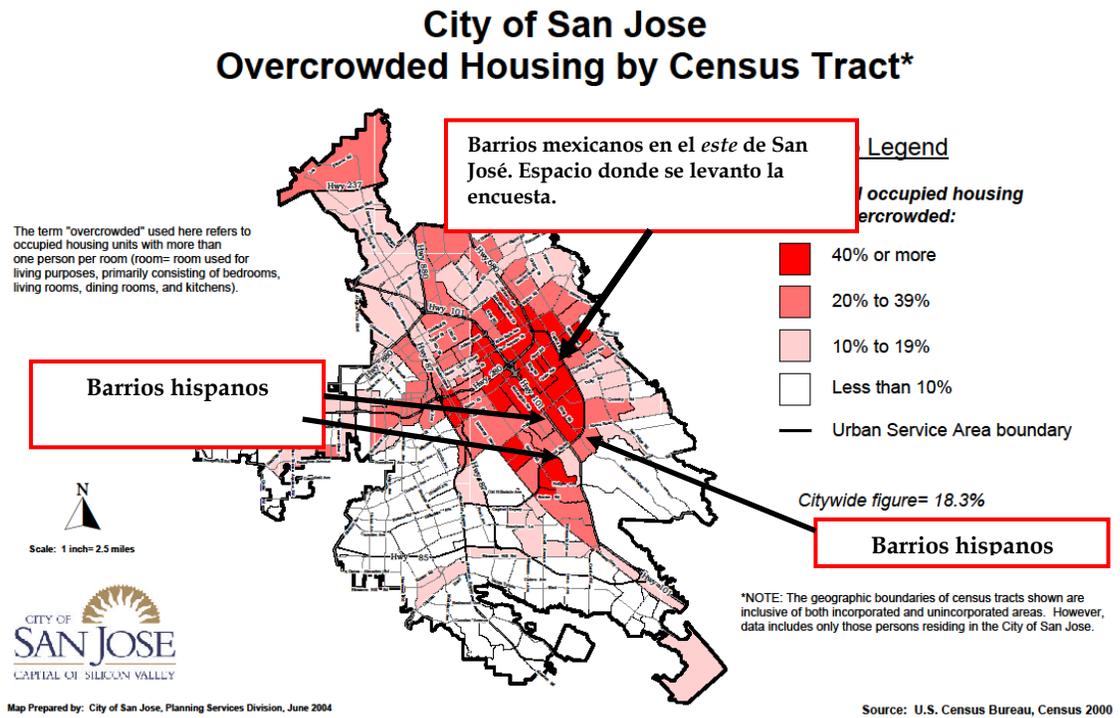
⁶⁰ También hay evidencia de que algunos mexicanos que llevan más de 10 o 20 años en el área de San José siguen ignorando por completo el idioma inglés.

factor de adaptación que facilita la experiencia de inmigración en las condiciones desfavorables en que esta ocurre, de allí que el idioma no restrinja, sino que amplíe las posibilidades de comunicación de un grupo considerado minoritario como el mexicano.

En San José, los espacios donde el español es de uso común coinciden con la localización de la población más pobre de la Ciudad; es decir, con los barrios mayoritariamente mexicanos. En ellos, el idioma es una manifestación cotidiana de una sociedad que se mueve entre dos realidades: la del español y la del inglés, es decir el bilingüismo que forma parte de expresiones biculturales de la vida en la Ciudad.

En los barrios habitados por mexicanos, que son normalmente los más pobres, el hacinamiento es una de sus características. La comunidad mexicana suele vivir en espacios pequeños y compartiendo departamentos/casas con miembros de su misma familia, o bien, con otras personas que no lo son. Esto obedece a una estrategia económica para evitar que el pago de la renta consuma gran parte de su salario.

ILUSTRACIÓN 4
Barrios con sobrepoblación en San José, California



Por la estrategia de compartir los costos de renta del hogar, se suele pensar que los mexicanos son propensos a impulsar la cercanía familiar, al extremo de compartir una misma casa entre varios miembros de una misma familia (hermanos, primos, tíos, padres o la mezcla de todos ellos) sólo por sus filiaciones o porque simplemente "no pueden vivir separados". Efectivamente, las relaciones familiares entre los inmigrantes mexicanos son en extremo importantes y, cuando las familias coinciden en una misma ciudad o condado, suelen acercarse un poco más, pues a partir de ellas se construyen las primeras redes de apoyo, pero ello no debe llevar a pensar que el hacinamiento es resultado de una práctica cultural basada en la cercanía familiar a costa de la comodidad, sino que, son razones relacionadas con lograr que alcance el dinero que llega al hogar. En tanto que las rentas de casas consumen un porcentaje muy alto de los ingresos de una familia, éstas se ven obligadas a sacrificar espacios en el hogar para albergar a otra familia y, así, reducir los costos fijos del hogar, lo que tiene implicaciones no sólo sobre la comodidad, sino sobre las mismas relaciones familiares.

Se sabe que los mexicanos tienen uno de los ingresos más bajos entre las minorías en Estados Unidos; en muchos casos, podría decirse que es el menor entre todos los grupos

étnicos. Una de las razones por las que sus percepciones son de las más bajas en EU es porque suelen ocupar los trabajos menos remunerados; es decir, existe y se propicia una discriminación laboral a la que se le ha puesto poca atención, pero que permite aumentar los márgenes de ganancia de quienes contratan mano de obra mexicana (algo que ya ha sido señalado por Vélez Ibáñez, 2004), en tanto se considera a esta mano de obra como la apropiada para llevar a cabo labores que otras minorías o mayorías étnicas no deberían hacer, y por el que deben recibir un menor ingreso, dado el bajo nivel de especialización que se necesita para llevarla a cabo.

Los argumentos que suelen esgrimirse para justificar esta relación de desigualdad se basan en que se trata de una minoría con bajos niveles de educación, incapaz de dominar el idioma, racialmente distinta y, sobre todo, "ilegal". Estos pretextos han sido los argumentos propicios para que algunos grupos se apropien de los servicios de una mano de obra de bajo costo. Estos elementos que propician la desigualdad parecerían desaparecer en cuanto se cambia el estatus legal, pero no siempre sucede así. Algunos de los elementos que prevalecen en contra de la población de origen mexicano -aun después de obtener los documentos como residentes o ciudadanos - son nuevamente la raza y la educación. Aunque es cierto que la vulnerabilidad del grupo es más grave cuando se trata de personas sin documentos, en tanto que están limitados para ejercer cualquier tipo de derechos, incluso los laborales. Por ejemplo, los indocumentados suelen temer que cualquier demanda por mejoras salariales los podría llevar a perder el trabajo o ser deportados.

H: ¿Cuál es su salario?

E1: 7.50 dólares la hora.

H: ¡Pero el mínimo es 8.50!

E1: Es que no tenemos papeles...

H: Pero la ley de California señala que, independientemente de tu estatus legal, tienes el derecho y, quien te contrata, la obligación, de pagarte 8.50 la hora.

E1: ¡No lo sabíamos! Pero, además, si les pedimos lo que nos corresponde, quizás hasta nos corran y ahora es bien difícil encontrar trabajo. A lo mejor hasta nos deportan, mejor nos quedamos así, pues ¿qué podemos hacer?

(Inmigrante indocumentado mexicano entrevistado en San José, California, 2010).

Los bajos salarios, las condiciones de hacinamiento y la pobreza colocan a los mexicanos, quizás, en la peor condición económica en comparación con el resto de las minorías que habitan en Estados Unidos. Estas características han sido una y otra vez

señaladas en los trabajos sobre migración mexicana; sin embargo, hay detalles que han sido pasado de largo. Por ejemplo, el estudio Demográfico de los Hispanos en California, de 2009, del *Pew Hispanic Center (PHC)*⁶¹, calculaba que los ingresos medios anuales por persona nacida fuera de Estados Unidos oscilaba entre 20,000 y 25,000 dólares. Sin embargo, durante el trabajo de campo sobre familias hispanas, mayoritariamente mexicanas, se detectó que este ingreso era menor.

Para los casos encuestados se pudo observar que los ingresos mensuales obtenidos por *PHC* sólo se alcanzan si se suman los salarios de más de una persona, lo que significaría que las condiciones de ingreso para los miembros de estas familias son menores a las estimaciones censales.

En la primera década del siglo XXI, la división de los Servicios de Planeación de la Ciudad de San José detectaba que las zonas con ingresos por debajo de los 50,000 dólares anuales (considerado como bajo) regularmente eran las habitadas por las familias mexicanas. La localización no era errónea y coincidía con otros elementos relacionados con la sobrepoblación, pobreza y dominio del idioma español; es decir, con los barrios mexicanos. Lo erróneo quizás sea la sobreestimación salarial realizada, pues ésta, de acuerdo con lo encontrado en el trabajo de campo, es muy inferior.

La presencia de mexicanos en San José es evidente y las estimaciones censales han tratado de mostrar su realidad socioeconómica, dada la importancia del grupo en el Condado y la Ciudad; sin embargo, aún quedan vacíos importantes de información por conocer sobre la realidad de las familias mexicanas. En su momento, Clark (1959) y Zolniski (1996) ofrecieron información relevante sobre el grupo, pero, para principios del siglo XXI, la información era nuevamente insuficiente. De allí que uno de los objetivos del presente trabajo fuera tratar de entender la situación de las familias indocumentadas mexicanas, así como los principales problemas que enfrentaban en 2010. Para ello fueron encuestadas más de 80 familias indocumentadas que habitaban el *este* de San José⁶².

⁶¹ Se puede consultar en la página: <http://pewhispanic.org/states/?stateid=CA> (consultado el 31 de mayo de 2011).

⁶² Esta encuesta la titulé: "Encuesta de aproximación a las realidades de las familias mexicanas en San José".

Los resultados encontrados permitieron tener un perfil más cercano de la realidad de las familias de inmigrantes mexicanos, sobre sus condiciones de vida y los retos que enfrentaban para salir adelante –en el caso de las familias con hijos estudiando en *High School* y/o *college*-. Por otra parte, los datos también arrojaron información valiosa para desmitificar la idea de que al que se va para "el otro lado" le va mucho mejor y que el ingreso que percibe le alcanza para ahorrar lo suficiente y regresar a México a la brevedad.

Familias indocumentadas en el *este* de San José, California

Entre los meses de julio y agosto de 2010 se aplicó una encuesta, de 44 preguntas, entre familias hispanas en el lado *este* de la Ciudad, cuyo fin fue obtener información sobre la realidad socioeconómica de la población mexicana. En tanto que se conocía que la mayor cantidad de población de habla hispana se concentraba en la zona, se sabía que la mayoría sería de familias mexicanas, aunque también se encontraron personas de origen centroamericano. También se acudió a ese espacio para tratar de obtener información sobre algunos comportamientos y costumbres mexicanas que pudieran prevalecer aún a la distancia, así como tratar de identificar cuál era el valor que le daban al tema de la educación de sus hijos y las características familiares de algunos de los estudiantes que deseaban ingresar a la universidad. Como ya se mencionó, se eligió ese espacio pues allí la población mexicana lleva a cabo diversas actividades relacionadas con la compra y venta en tiendas de autoservicio, acude a degustar platillos mexicanos (e, incluso, sólo escuchar música mexicana) o únicamente camina por la zona para encontrarse con conocidos, amigos, vecinos o familiares.

A diferencia de otros espacios de la Ciudad de San José, en esta zona las dinámicas de convivencia son distintas, más cercanas entre las personas pero también prevalece la desconfianza cuando se observan personas de otro origen étnico, o bien, cuando la presencia de la Policía es más notoria, por el simple hecho de considerar que se están llevando a cabo actividades de vigilancia y persecución sobre la comunidad, como ocurre cada vez que se establece un reten policiaco sólo para detener autos de personas que, por su apariencia mexicana, resulten "sospechosas" para la Policía de la Ciudad.

En ese lugar también es común escuchar que el idioma que habla la mayoría de la población es el español y observar expresiones de distinto tipo, desde el activista de la comunidad mexicana que convoca a las transeúntes a sumar sus firmas para pedir el respeto de los derechos de la minoría y el alto a las persecuciones de parte de la Policía, hasta la convocatoria a participar en diversos eventos, ya sea culturales y/o festivos, organizados por mexicanos para la comunidad mexicana. También, cada 5 de Mayo, de allí parten las manifestaciones de representación y celebración de la mexicanidad, o bien, es el espacio por excelencia donde se reúnen activistas, familias, estudiantes y organizaciones diversas para demandar un mejor trato para los mexicanos y marchar por sus derechos. Por ejemplo, de allí salieron, en 2009, las primeras manifestaciones a favor de los derechos de acceso a la educación para los estudiantes indocumentados, impulsadas por los *dreamers* de San José.

Uno de los primeros hallazgos de la encuesta fue que la proporción de jefes de familias mexicanas que no contaban con documentos que acreditaran su estancia legal era cercano a 80% y que en sus familias contaban con hijos que habían migrado de México siendo pequeños e hijos que ya habían nacido en EU, es decir familias mixtas.

TABLA 5
Inmigrantes hispanos en San José entrevistados,
por situación legal en EU

Documentados	%	Indocumentados	%	Total Documentados e indocumentados	%
21	19	88	81	109	100

Fuente: Elaboración propia, con datos de la "Encuesta de aproximación a las realidades de las familias mexicanas en San José".

El total de indocumentados es la suma de mexicanos (86) y de otros países centroamericanos(2).

La identificación de las personas indocumentadas tuvo dos etapas, la primera se dio a través de preguntas directas sobre su estatus. En algunos casos la respuesta fue un tajante "no"; en otros; una sonrisa nerviosa mezclada con pena o con un simple "¿usted qué cree?" fueron las respuesta. En otros casos, en un primer momento señalaron que "tenían papeles", pero,

conforme avanzaron las preguntas del cuestionario, fueron revelando pistas⁶³ que señalaban lo contrario.

En principio, las personas que mencionaron no contar con documentos fueron alrededor de 70. El hecho de que las personas se declararan con documentos obedece a un temor bien fundado en el peligro de la deportación. Esta actitud resulta normal, sobre todo, en el ambiente de persecución y temor al que se ven sometidos constantemente y que afecta directamente sus vidas.

El origen de los mexicanos encuestados era de Estados como Michoacán, Jalisco, Oaxaca, el Distrito Federal, el Estado de México y Veracruz, (alrededor de 8 de cada 10). Estos Estados se encuentran entre los 10 que Pederzini⁶⁴ (2009, p.52) identifica como los de mayor migración a Estados Unidos.

TABLA 6
Origen de la población mexicana indocumentada encuestada

ESTADO	Indocumentados Número	%
Michoacán	23	27
Oaxaca	12	14
Jalisco	10	12
Distrito Federal	9	10
Veracruz	7	8
Estado de México	6	7
Otros Estados*	19	22
TOTAL	86	100

Fuente: elaboración propia con datos de la “Encuesta de aproximación a las realidades de las familias mexicanas en San Jose”. No se incluyen los México-americanos, quienes ya nacieron en Estados Unidos.

*El 21% restante provenía de los Estados de Guerrero, Puebla, Guanajuato, Hidalgo, Durango, Querétaro, Nayarit, Colima y Zacatecas.

⁶³ Por ejemplo, dos preguntas que servían para aclarar las dudas sobre el estatus era una que cuestionaba la fecha de su próximo viaje y otra más sobre su último viaje a su lugar de origen. En el caso de la primera la respuesta solía coincidir con respuestas como “está difícil”, “no tengo fecha”, “no sé”, “si voy ya no regreso”, entre otras. Para el segundo caso su último viaje realizado a México coincidía con el año de arribo a los Estados Unidos.

⁶⁴ Usando los datos de la ENADID de 1992 y 1997 y del Censo de Población 2000 y ENE 2002, Pederzini determinó que los 10 estados de la Republica Mexicana con el mayor porcentaje de migrantes mexicanos en EU eran: Guanajuato, Jalisco, Michoacán, San Luis Potosí, Zacatecas, México, Oaxaca, Puebla, Hidalgo y Veracruz.

En esta encuesta, siete Estados coincidieron con la lista de Pederzini y apareció uno que no estaba dentro de los primeros: el Distrito Federal (DF)⁶⁵. La "tradicón migratoria"⁶⁶ de Michoacán y Jalisco se refleja también en los datos obtenidos en la encuesta. Estos Estados, junto con Oaxaca, aparecen entre los tres primeros lugares de expulsión de población mexicana a California. En los datos recogidos en campo, alrededor de 7 de cada 10 entrevistados provenían de esas entidades. Por último, respecto al año de arribo a Estados Unidos, la mayoría de la población encuestada se ubicó dentro de la última gran ola migratoria mexicana, que inició en la década de los 90 y que se extendió hasta los primeros años del siglo XXI. Una parte importante de la población que llegó en estos años tiene hijos en edades que oscilan entre los 8 y 25 años; es decir, los años escolares que van de la educación primaria a la universidad.

Con el fin de encontrar características propias de los mexicanos indocumentados, sólo se tomaron en cuenta los 86 casos referidos en el Cuadro 2 para trazar un perfil de la población mexicana sin documentos que vive en el *este* de San Jose, aunque también se revisaron algunas características de las familias mexicanas que ya tenían documentos, pero sin que ello fuera relevante para la investigación, de allí que se hayan descartado. De los 86 casos, sólo 11 familias contaban con al menos un hijo en instituciones universitarias (13%) y, en todas ellas, se trataba de estudiantes que tampoco contaban con documentos que acreditaran su estancia legal en EU, pero de algunos de estos casos hablaremos en el capítulo siguiente. Ahora es importante entender las condiciones bajo las que puede vivir una familia indocumentada en Estados Unidos.

⁶⁵ Lo que pudo notarse para el caso particular es que la migración desde el DF era relativamente reciente y que se trataba de un grupo que había llegado entre los años 90 y la primera década del siglo XXI.

⁶⁶ Sin duda, la idea de si la migración forma parte de una "tradicón" es debatible, pues, en el fondo, la salida de personas desde las poblaciones de expulsión pareciera responder más a una lógica económica que a una idea de patrón de comportamiento heredado de generación en generación; aunque, sin duda, las redes de apoyo construidas en los países de recepción pueden ayudar a una mayor expulsión en ciertas zonas del país.

Condiciones de riesgo y vulnerabilidad de las familias indocumentadas

Normalmente, se cree que la distinción entre inmigrantes documentados e indocumentados es un elemento a tomar en consideración para determinar la situación de vulnerabilidad de cualquiera de los grupos, pues el estatus migratorio es uno de los factores de riesgo que más afectan a la personas que emigran, en tanto su condición legal limita su acceso a ciertos mercados laborales (Ibarra Mateos, 2009) y, en consecuencia, a mejores salarios; los segrega a los barrios de menor ingreso dentro de las ciudades; los hace susceptibles de persecución policiaca (Ángel, 2011); los racializa y excluye de la sociedad de recepción (Massey, 2008b) y, en el aspecto escolar, limita un desempeño adecuado en los diversos niveles, porque los hijos de familias inmigrantes enfrentan contextos de discriminación y hostilidad que afectan su aprendizaje y provocan el abandono de la escuela (Tinley, 2006, y Pérez & Douglas Cortés, 2011).

De forma adicional (principalmente en los últimos años), se ha fortalecido el discurso antiinmigrante, tanto por la generalización y surgimiento de marcos legales que los "criminalizan" como por la constante popularización de imágenes antiinmigrantes que han tenido efectos importantes sobre el discurso político⁶⁷ y sobre las creencias de la población con respecto –y particularmente- a los inmigrantes indocumentados. Estos elementos, por el lado estadounidense, según Chomsky (2007), generan un debate lleno de mitos y estereotipos, así como de concepciones erróneas acerca del funcionamiento de la sociedad, la economía, la historia, la ley y las razones de la migración, lo que ha llevado a que la población nativa construya ideas prejuiciadas sobre las personas de origen hispano o mexicano y que establezca juicios sociales⁶⁸ acerca del otro. En años recientes, un académico que contribuyó en gran medida a fortalecer esta imagen distorsionada de los mexicanos fue Samuel Huntington⁶⁹.

⁶⁷ Sobre el incremento de legislaciones antiinmigrantes, se recomienda revisar Ángel (2011) y *NCJL* (2010). Para la construcción de imágenes populares que afectan la percepción ciudadana con respecto a la migración, los ya citados trabajos de Chavez (2001) y Chavez (2008).

⁶⁸ Massey (2008b), citando a Fiske (2002), señala que los juicios sociales son un mecanismo de evaluación de las personas, que toma en cuenta las dimensiones psicológicas de la calidez y la competencia: "La calidez refiere a qué tanto puede gustarse de una persona y, a la vez, qué tanto permite que se le aproximen (...). Encontramos a personas que son bajas en la dimensión de calidez, como personas que no nos reciben adecuadamente, y, por lo general, las evitamos para minimizar la cantidad y el rango de contactos sociales; no gustamos de ellas y las encontramos "frías". Además de estos sentimientos subjetivos de atracción y gusto, evaluamos a la gente también

Junto a estas características del contexto de recepción, no debe perderse de vista que una gran parte de la población migrante proviene, crecientemente, de hogares y zonas pobres, golpeados por el desempleo y la falta de oportunidades en sus lugares de origen, con bajos niveles de educación y escaso acceso a servicios de salud, aunque la presencia de los estados tradicionales y de ingresos medios sigue siendo también permanente. De allí que la migración de familias completas desde México a Estados Unidos forme parte de las estrategias de sobrevivencia y de reproducción social puesta en práctica por los hogares para enfrentar situaciones de crisis; incluso, las familias acuden a los apoyos ofrecidos por programas gubernamentales para impulsarla (González de la Rocha, 2006, y Escobar & González de la Rocha, 2008), en lugar de destinarlos a mejorar su situación en sus lugares de origen, adquiriendo bienes que mejoren la calidad de vivienda o alimentos. La migración, en este sentido, puede entenderse como una estrategia de largo plazo que resolvería con mayor rapidez el problema de falta de trabajo y lograría una mejora económica, lo cual no es garantizado por los programas sociales con los que son beneficiados.

Las condiciones educativas, de ingreso y de acceso a bienes que se tenían en el lugar de origen tienen, al parecer, implicaciones importantes para el desarrollo de los migrantes en los lugares de recepción, en tanto cuentan con escaso conocimiento sobre el idioma, del costo promedio de vida, ignoran sus derechos laborales (el acceso a un salario mínimo sin distinción del estatus migratorio), son incapaces de defenderse ante situaciones de injusticia y desconocen gran parte de las dinámicas y prácticas sociales.

en términos de competencia y eficacia –su capacidad de actuar de manera que reflejen seguir un propósito para lograr que las cosas se hagan (...)" (p.4).

⁶⁹ En su número de abril de 2004, la Revista Letras Libres publicó el artículo de Huntington (2004), previamente publicado en el número de marzo / abril de la revista *Foreign Policy*, con el título "*The Hispanic Challenge*". En su número de abril de ese mismo año, la revista mexicana *Letras Libres* lo publicó con el título "*El desafío Hispano*". En ese trabajo, Huntington señala que la mayor amenaza que habrá de enfrentar Estados Unidos durante el siglo XXI provendrá del *sur*, particularmente de la migración mexicana que no ha sido capaz de integrarse a la sociedad estadounidense. Esta amenaza será capaz de "desafiar los sistemas cultural, político, legal, comercial y educativo para realizar un cambio fundamental, no sólo de lengua, sino de las instituciones mismas sobre las que llevan a cabo sus actividades". Incluso, para el autor, cualquier intento por regularizar a la población de origen mexicano no es la mejor solución, en tanto para él "la posesión de la ciudadanía facilita la expansión de la comunidad" y, el otorgamiento de derechos políticos, la promoción "de intereses de su comunidad", en detrimento del resto de los estadounidenses. A todas luces, la posición de Huntington resulta paranoica y no toma en cuenta los beneficios del surgimiento de una sociedad bicultural respetuosa de las normas del país en el que se asienta y que contribuye al desarrollo económico de la nación, actitudes que son posibles de encontrar a partir de la que se conoce como la generación "1.5", en adelante.

En general, dentro del grupo de encuestados, el principal factor que impulsó a los individuos (y sus familias) a salir de México fue la difícil situación económica que enfrentaban, y la escasez de oportunidades laborales en sus regiones, aunque también es cierto, y particularmente es el caso de las mujeres, que se presentaron casos motivados por la intención de lograr la reunificación de la pareja, con el fin de formar una familia, aunque al poco tiempo hubiera ocurrido una separación.

Las personas que migraron, en tanto pertenecían en México a un estrato de la población con recursos económico limitados, difícilmente conocían de los contextos con los que habrían de enfrentarse y lo que solían escuchar de Estados Unidos, antes de viajar hacia allá, era que se trataba del lugar donde podrían encontrar trabajo y donde se "gana en dólares y se vive mejor". Si bien, en muchos casos se trataba de personas que provenían de ciudades medias, en otros, su origen eran pequeñas poblaciones que no contaban con todos los servicios necesarios, o bien, estaban limitados (por ejemplo los educativos y de salud); adicionalmente, la información que recibieron sobre EU fue idealizada a tal grado que no alcanzaron a comprender la problemática que podrían enfrentar, de allí que la aventura iniciara sin tomar en cuenta las grandes dificultades en los que los colocaría la exclusión social. Si esta población ya era vulnerable en su lugar de origen, por las circunstancias económicas y laborales que enfrentaba, tal condición no cambió en el lugar de recepción, sino que, en algunos casos, se agravó. Sin embargo, los jefes o jefas de familia mantienen una constante lucha por sacar adelante a sus hijos para que estos no reciban el trato que ellos padecen de manera cotidiana.

Del rancho a Estados Unidos

En 2005, Esperanza vivía en Orizaba, Veracruz, y, sus padres, en uno de los pueblos que se encuentran en las zonas más altas, a las faldas del Volcán Citlaltepetl, donde el frío puede alcanzar los -2° centígrados en invierno. Quizás por el clima es que ella se sintió "aliviada" cuando sus padres le pidieron, al terminar la primaria, que dejara el pueblo, Santa Ana Atzacan, y se fuera a vivir con una tía, hermana de su papá, que trabajaba en Orizaba, limpiando casas, labor que Esperanza, a sus 13 años, ya podría realizar adecuadamente, le dijeron.

Desde entonces, y hasta los 18 años, se dedicó a trabajar en distintas casas, por un sueldo semanal de alrededor de 350 pesos; eso sí, siempre buscaba que los "patrones" le garantizaran el desayuno y la comida, pues, sin el apoyo para esos dos alimentos, no saldría para pagar la renta, mandarle dinero a sus papás y tener un ahorro para sus necesidades. Afortunadamente para ella, cuando acaba de cumplir 18, encontró trabajo en una tortillería que se encontraba frente al mercado municipal, en pleno centro de la Ciudad. Eso tenía una ventaja, pues, dado que su trabajo iniciaba a las 7 am y terminaba a las 6 pm, no debía recorrer grandes distancias para comprar lo que necesitara para su casa, ya que todo estaba a la mano. Además, en torno al mercado podía hacer múltiples amistades, como su amiga Lupita, por quien conoció a su novio, José María (Chema), quien trabajaba en una jarcería que se encontraba a unos 100 metros de la tortillería donde ella laboraba. Fue así que tuvo una motivación más para sentir que su trabajo le permitía tener muchas cosas: un mejor salario (550 pesos a la semana), amigos y pareja, con quien primero se fue a vivir a la misma casa y, luego, juntos cruzaron la frontera, por el desierto de Arizona, para, de allí, moverse hasta Idaho, donde un primo los esperaba para "colocarlos en un buen trabajo".

Del cruce del desierto, prefiere olvidarlo todo, pues sólo recuerda que fue como una pesadilla muy larga y llena de angustias, donde se sintió morir, pero que, cada vez que eso pasaba, tomaba fuerzas del recuerdo de sus padres y sus suegros, quienes viejos, sin ingresos y con nada para comer, se habían quedado esperanzados en que sus hijos pudieran tener una mejor vida en el "otro lado", allá donde la mitad de los campesinos del pueblo se habían ido después de que los precios de la papa, el maíz y el frijol dejaron de ser buenos y que lo producido era mejor comérselo que regalárselo a los acaparadores que apenas pagaban 1 o 2 pesos por kilo de producto. Pero no sólo el recuerdo de sus padres y sus suegros eran su motivo, sino también el terror que sintió cuando el grupo en el que iban debió dejar en el desierto a una mujer, de más de 50 años, y a su hijo, de unos 17, en medio de "ese calorón infernal" y que "seguramente se iban a morir" –confesó- "y, la verdad, a mí no me gustó eso, pues, ¿qué le iba decir mi Chema a mis papás? ¿Que me morí así, nomás?".

Después de llegar a Estados Unidos, Chema y Esperanza tardaron más de tres semanas en llegar a Idaho, pero lo bueno fue que "casi llegando" encontraron trabajo en las empacadoras, en dos turnos distintos, uno en el día y, otro, en el de la noche; las tardes les quedaban para dormir. Pero también encontraron mucha discriminación, porque como

"somos morenitos y chaparritos, hasta nuestro compañeros mexicanos nos veían y trataban mal; además, el frío era mucho y no teníamos tiempo para nada, y como ya iba a nacer mi hija, pues mejor decidimos venirnos a California, pues aquí nos dijeron que no discriminaban".

Cuando llegaron a San José, buscaron casa en el único espacio donde les dijeron que podrían sentirse como en México; fue así que supieron de un cuarto en un departamento que se encontraba en las calles de Christopher y Florida, cerca de King, atrás del almacén "Mi Ejido".

"La primera sorpresa, cuando llegue aquí, fue que en la calle donde íbamos a vivir ya vivían muchos orizabeños, compañeros, amigos y vecinos de la infancia y del trabajo, que tenía años que no veía. Por ejemplo, en la primera semana me encontré a un amigo de la primaria que se acordó de mí cuando me vio y ,también, a unos vecinos de mis papás, que sabíamos que se habían venido hace muchos años, pero que no sabíamos en dónde estaban".

Aunque Esperanza y Chema comparten su hogar con otra familia de cuatro miembros, ellos sólo procuran estar en su recámara cuando el tiempo y el trabajo se los permiten, lo cual considera que ha sido bueno, pues así no se enteran de las discusiones de la otra familia o no les toca ver escenas desagradables; por eso, cuando estando en casa les toca ver que las cosas se ponen difíciles con la otra familia, prefiere irse a dar una vuelta a "Mi Ejido", "como para recordar que estoy en México".

Tanto Esperanza como Chema tienen la idea de que regresarán a México y, por eso, mandan la mayor cantidad de dinero posible a su pueblo. De esa forma lograron comprarse un terreno y una casa. Para ellos, la idea de ir a Estados Unidos fue para ahorrar y, por eso, tratan de aprovechar las oportunidades que se les presentan. Así fue como un domingo, volviendo de la misa en español, se percataron de que la gente solía quedarse a platicar en el atrio de la iglesia después de la misa, tal y como ocurría en México; entonces, les surgió la idea de poner un pequeño negocio de frutas afuera de los templos a los que acuden los mexicanos. Ese puesto de frutas es el que les permite vivir y tener un ingreso mayor a que si se emplearan en alguna oficina como limpiadores, en un restaurante o el campo. A diferencia de los 1,800 dólares que ganaban los dos, trabajando como limpiadores de edificios, el puesto de frutas les da ganancias mensuales de alrededor de 2,500 dólares a ella y a su esposo, quienes se turnan para atenderlo.

Afortunadamente, su hija aun es pequeña y no les demanda mucho tiempo, pero pronto va a entrar a estudiar la primaria y quizás sea necesario que se busquen otros trabajos. Por eso intenta que la contraten en el área de tortillería de "Mi Ejido", con eso no sólo aumentaría el ingreso de la familia, sino que podría llevar a su niña a una mejor escuela y, con el tiempo, juntar más dinero para regresar a México, "aunque mi hija ya nació aquí" –dice ella-, cree que no vale la pena quedarse para seguir padeciendo y que la rechacen por ser morena y bajita "como nos pasa siempre a su papá y a mí".

La condición legal de los inmigrantes mexicanos tiene efectos importantes en los procesos de inclusión y exclusión social, en tanto que contar con documentos que acrediten su estancia en Estados Unidos propicia mejores oportunidades laborales, salarios, propiedades, vecindarios y genera mayor confianza sobre sus posibilidades de movilidad social en la sociedad receptora.

Domínguez (2004) ya había reparado en la importancia de tal condición⁷⁰, pero puso poca atención al valor que los grupos de inmigrantes le dan a este factor como una de las condiciones que creen que facilita su inserción en la sociedad estadounidense. Contar con los documentos de acreditación de un estatus legal es un activo que acelera el proceso de inserción en la sociedad receptora y que garantiza mejores salarios, al igual que cuando se tienen más y mejores redes sociales. Esto explica que la iniciativa de la Acción Diferida (*Deferred Action for Childhood Arrivals*), lanzada por el Presidente Barack Obama en junio de 2012⁷¹, haya generado entusiasmo inusitado entre la población sin documentos, pues no sólo implica la posibilidad de permanecer en Estados Unidos sin ser perseguido, sino la esperanza de alcanzar un mejor nivel de vida.

Ya se ha mencionado que los migrantes indocumentados son parte de un grupo que se encuentra marginado y segregado en espacios habitacionales y laborales que dificultan su

⁷⁰ Silvia Domínguez (2004), mostró en su trabajo sobre movilidad social de mujeres pobres en el sur y en el este de Boston, que la condición legal restringe fuertemente las oportunidades de movilidad social de inmigrantes indocumentados (p.105-106).

⁷¹ Para conocer las consideraciones específicas de la Acción Diferida, se recomienda consultar el artículo de Preston y Cushman (2012) publicado en junio de ese año en *The New York Times*.

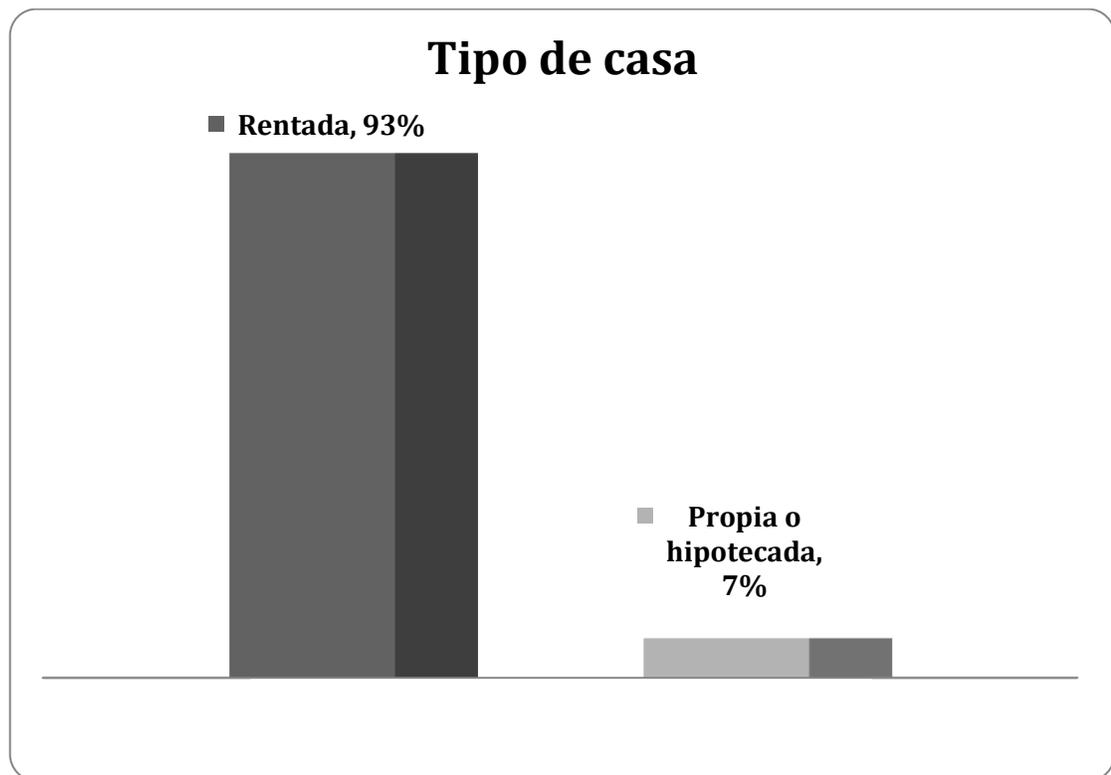
acercamiento a la sociedad receptora. Una gran mayoría vive en vecindarios habitados por su mismo grupo, lugares que se caracterizan por encontrarse en zonas de mayor riesgo para las familias, por la presencia de bandas (*gangs*) formadas por los mismos hispanos, la venta de droga y donde hay menor plusvalía. Adicionalmente, los migrantes suelen vivir en espacios reducidos⁷² y compartirlo con otras familias o "conocidos".

Los mexicanos suelen dividir el pago de su renta entre el primer círculo familiar (esposa, hijos, yernos, nueras); después, entre un segundo círculo, en caso de que algún primo(a), sobrino(a) o tío(a) esté trabajando, o bien, entre un tercer círculo, compuesto por otras familias que suelen conocer en Estados Unidos o que llegaron a conocer en sus lugares de origen. Es común que estos tres círculos puedan coincidir en un mismo espacio habitacional. En el caso de las familias encuestadas, 6 de cada 10 se encontraban compartiendo estos costos con cualquiera de los últimos dos círculos y, 3 de cada 10, había decidido no compartir la renta con alguien más que no fuera miembro del primer círculo, pero arrendaban departamentos pequeños de una o dos recámaras, habitados por un promedio de cuatro a seis personas. Es decir, si bien no compartían casa con alguien ajeno, sí padecían de hacinamiento. En general, la condición de hacinamiento prevalece en el grupo, ya sea que compartan la renta con familiares o lo hagan con otras familias distintas a la suya; en esta condición se encontraban 64% de los encuestados que declararon que vivían en departamentos; el resto lo hacía en casas, pero también compartidas, y un porcentaje muy menor (7%) señalaba que se encontraba comprándola o la tenía con una hipoteca, aunque, como casa, se refirieran a la compra de un *mobile home*. Quienes declararon estar comprando un vehículo como éste, pagaban, adicionalmente a la hipoteca, la renta del espacio donde estaba asentado el vehículo.

⁷² Dados los bajos ingresos que perciben por el tipo de trabajo al que los tiene destinados su condición indocumentada, no tienen la posibilidad de adquirir un bien inmueble, ni siquiera de rentar un espacio privado para ellos y sus familias, sino que se ven obligados a compartir la casa o el departamento como una estrategia de sobrevivencia. Eso es lo que se observó en el grupo de familias encuestadas, quienes suelen vivir en departamentos o casas rentadas, aunque también se detectaron casos donde la situación de marginación y pobreza los ha llevado a vivir en las condiciones menos favorables, como son los *mobile homes*.

Estos asentamientos no necesariamente se caracterizan por reflejar un mayor nivel de vida, sino que pueden encontrarse en espacios aún más depauperados⁷³ y alejados de los lugares más urbanizados y, por lo tanto, con mayor riesgo para las familias y con más problemas para acceder a cualquier tipo de servicios.

ILUSTRACIÓN 5
Tipo de espacio de los hogares de indocumentados
en San José, California



Fuente: elaboración propia, con datos de la "Encuesta de aproximación a las realidades de las familias mexicanas en San José".

Nota: los propietarios de lo que se conoce como casas móviles (*mobile homes*) fueron agregados a la barra de "propia o hipotecada".

⁷³ Durante el trabajo de campo se logró identificar un espacio habilitado para los *mobile homes*, donde los inmigrantes rentan el espacio que ocupará su vehículo. Los inmigrantes asumen que esta propiedad es lo más parecido a hacerse de una casa habitación, aunque, en sentido estricto, sigue siendo un automóvil. Se observó que el espacio habilitado para este tipo de casas móviles en el este de San José se localizaba en un barrio inseguro y de baja plusvalía, sobre la avenida McLaughlin, casi esquina con Appian.

Tanto Dreby (2009), como Cortina (2004 y 2007) y CONAPO (2006), ya habían observado estas características en los hogares hispanos, aunque no alcanzaron a señalar los riesgos de compartir la renta con personas que no son cercanas o conocidas. Al hacerlo, los inmigrantes quedan expuestos a diversos conflictos, por ejemplo, de adaptación con las costumbres de otros arrendatarios o de seguridad, como fue el caso narrado por Claudia, una mexicana que rentaba un departamento con sus hermanas y con otra persona que no era de su familia:

La experiencia más complicada y más difícil fue cuando, hace algunos años, compartimos el departamento con un chavo que no se veía de malas mañas, pero que estaba metido en problemas, pero mis hermanas y yo no lo sabíamos y, pues, compartíamos departamento con él ... y, para nuestra sorpresa, pasó que una noche llegó la Policía a nuestro departamento, preguntando por él. Porque se dedicaba –creo a la venta de droga y, como vivía con nosotras, pensaron que éramos de su banda o no sé qué, pero ya, después de que nos hicieron muchas preguntas y les explicamos, nos creyeron y nos dejaron en paz. Para esto, ya habían pasado muchas horas con la Policía en el departamento. A las tres semanas, más o menos, el muchacho regresó y le dijimos que se fuera y se llevara sus cosas y, afortunadamente, se fue y, gracias a Dios, no nos pasó nada malo, porque hemos sabido que hay mucha gente que le ha ido mal cuando renta con alguien que no conoce...

La estrategia de compartir renta no puede entenderse sin conocer el tipo de trabajo y salario al que pueden acceder los inmigrantes en la sociedad de recepción, por su condición indocumentada. Para ellos, como ya ha sido resaltado por Vélez Ibáñez (2004) y Massey (2008b), se reservan los trabajos menos especializados, que son rechazados por otras minorías, por su bajo salario.

Ingreso y vulnerabilidad económica

La manutención familiar implica responsabilidades diversas y tener garantizados, al menos, un trabajo y un ingreso para cubrir las necesidades de renta, alimentación, vestimenta y pago de otros servicios. En algunos casos, también debe agregarse un monto de dinero que será enviado al país de origen, ya sea para apoyar a los familiares que se han quedado –regularmente los padres– o para ir creando un fondo de ahorro para cuando se decida llevar a cabo la migración de retorno, aunque esta posiblemente nunca se lleve a cabo. Dos hallazgos son

importantes en este sentido: con los datos obtenidos en el trabajo de campo, el primero es que la población indocumentada que fue encuestada vive con salarios que se encuentran por debajo del nivel oficial de pobreza⁷⁴ en Estados Unidos y con una alta inestabilidad laboral, algo que se sobreestimó en el censo de 2010 y en los trabajos de estimación salarial del *Pew Hispanic Center*, porque, en mi opinión, las personas aquí encuestadas no respondieron al censo, dada su condición migratoria. El segundo es que un porcentaje muy bajo de indocumentados está en la posibilidad de enviar dinero a sus lugares de origen y, quienes lo envían⁷⁵, agravan su condición de marginalidad en Estados Unidos. Canales (2008) detectó que, en torno a las remesas se han generado varios mitos e ideas equivocadas⁷⁶ respecto a su potencial para generar desarrollo en las comunidades de expulsión. A ello hay que agregar lo dicho anteriormente de que no se toman en cuenta los efectos que el envío de dinero puede ocasionar en el ingreso de un inmigrante que sólo gana lo suficiente para ir pasando.

Este es el caso de Ricardo Sandoval, inmigrante que lleva viviendo en Estados Unidos más 15 años, y para quien la vida ha sido más complicada de lo que se imaginó cuando sus amigos le dijeron que "en el otro lado" no se padecía tanto. Cuando llegó, solía enviar dinero a su lugar de origen, pero después se dio cuenta de que lo mejor era tener a su familia a su lado, por ello "mandó traer a su esposa e hijas". Después de un tiempo de vivir juntos, se presentaron problemas en la pareja y terminaron separándose. Desde entonces, le ha sido muy difícil ver a sus hijas, pues su exesposa se mudó con sus hermanas un poco después de que ellas llegaran a EU. Ricardo señala que en Estados Unidos nunca ha dejado de trabajar y que, a pesar de ello, no ha podido "hacerse" (comprar) de algunos bienes. "Las casas son muy caras y no se las venden a quienes no tienen papeles" –señala-, y los coches que ha comprado los ha

⁷⁴ El *US Census Bureau* considera un ingreso bajo el que se percibe debajo de los 50,000 dólares anuales, tal y como se puede ver en el mapa de la Ciudad de San José de la página 84.

⁷⁵ También se observó que el envío de remesas se detiene cuando la familia nuclear se ha reunificado en EU y lo que se sigue enviando es para apoyar a los padres o abuelos, en caso de que aún vivan.

⁷⁶ En el Mito 5, relacionado con "la importancia microeconómica de las remesas", se señala: "En primer lugar, hay que considerar que el volumen global de remesas encierra una ilusión monetaria. En realidad, los 23 mil millones de dólares que reporta el Banco de México para 2006 no existen como tales. Lo que sí existe es una infinidad de transferencias familiares de pequeños montos cada una. En concreto, de acuerdo con las mismas cifras del Banco de México, en 2006, los 23 mil millones de dólares se habrían transferido a través de 66 millones de transacciones de 300 dólares cada una, en promedio (Canales, 2008, p. 293).

tenido que vender o, algunas veces, le han sido recogidos por la Policía por faltas inexistentes, sólo porque se trata de un mexicano sin documentos:

[...] Nomás te paran para ver tus papeles y, como no traemos licencia, nos detienen el carro y nos levantan multas que no se pueden pagar porque son muy caras, de más de 1,300 o 1,500 dólares, por ello he preferido dejarles los coches... al menos ya van unos dos que les dejo.

Él siente que no ha visto su suerte desde que llegó a EU, aunque cree que, si se hubiera quedado en México, no estaría en una situación mejor. Sin embargo, en múltiples ocasiones, la pobreza que ha padecido en Estados Unidos lo ha llevado a límites que nunca se imaginó:

Aquí, una vez toqué fondo y tuve que dormir en mi carro, porque no tenía dinero para pagar una renta; en aquella ocasión, también la Policía amenazó con detenerme. Yo había buscado un lugar tranquilo para dormirme y llegaron con la linterna, preguntándome que qué hacía yo en el carro, les dije que era mío y que sólo dormía porque no tenía dinero para pagar un lugar para vivir y sólo tenía mi auto para vivir. Me dejaron ir, pero en ese momento me sentí muy mal y es que, la verdad, usted no sabe lo difícil que es la vida aquí; por ejemplo, para ir al baño, lavarse y esas cosas y no poder hacer nada... fueron mucho meses así y ¿Con quien recurría si no tenía a nadie?... Ni modo de avergonzar a mis hijas.

Después de varios meses viviendo en su auto, logró conseguir nuevamente un trabajo, donde ganaba 1,200 dólares al mes, insuficientes, sobre todo, cuando una de sus hijas había decidió mudarse a Tennessee para estudiar y trabajar. "Ella cree que puede iniciar su trámite para obtener la residencia porque un abogado así se lo hizo saber y, pues, debo de enviarle dinero, pero no tengo mucho", confiesa.

En medio de esas condiciones de vida, Ricardo siempre ha considerado que debe mantenerse trabajando para poder ayudar a sus hijas en sus estudios, en particular, a la mayor, que aspira ingresar a la universidad, lo cual supone que logrará con facilidad, aunque desconoce por completo tanto los costos como el proceso de postulación que debe seguir su hija para continuar estudiando. Él cree que, si la universidad es pública, quizás sea gratis como lo fue la *High School* en California. Su optimismo lo lleva a pensar que, con los estudios universitarios, sus hijas podrán "agarrar" sus papeles.

Este caso es uno de los tantos que se observan entre la población mexicana que vive en San José. A pesar de estas condiciones, su situación es mejor en relación con el tipo de pobreza que enfrentaría en su lugar de origen. Si bien, la pobreza de la que huyeron personas como Ricardo la padecían en los medios rurales, ésta ya no es exclusiva de esos lugares, sino que está presente en los espacios urbanos, como es el caso de la Ciudad de México o de Guadalajara, de donde salieron una buena parte de los encuestados y de las familias de los estudiantes entrevistados.

La encuesta aplicada también permitió observar que el envío de remesas, al menos para estos casos, oscilaba entre los 50 y 100 dólares mensuales o bimensuales. En casos donde la situación mejoraba, el envío alcanzaba los 200 o 300 dólares cada tres meses, aunque hay periodos donde se deja de enviar por falta de empleo. Con la cantidad de dinero enviada, es poco probable que los recursos se destinen para impulsar el desarrollo de proyectos productivos, como pretenden las instancias gubernamentales mexicanas y, más bien, sólo se utilizan para aliviar la lacerante pobreza de su familia mexicana⁷⁷.

Esta realidad es poco conocida por la autoridades mexicanas, que apuestan a la inversión de las comunidades migrantes en sus lugares de origen, bajo el supuesto de que el envío de remesas es un parte de un ingreso estable de los migrantes⁷⁸, sin tomar en cuenta las fluctuaciones de los mercados laborales ni el sacrificio en el bienestar que implica para un migrante enviar dinero a México.

Es posible que esta lógica de cierta "obligatoriedad" del envío de remesas siga contribuyendo a fomentar la creencia de que la persona que emigra ha logrado rebasar la vulnerabilidad económica que padecía en su lugar de origen y que su bienestar económico y

⁷⁷ Se recomienda revisar el capítulo VII del libro de Canales (2008).

⁷⁸ Es el caso del Programa 3x1 para Migrantes, que inició operaciones durante el sexenio de Vicente Fox y que considera que las comunidades de mexicanos en EU pueden invertir parte del dinero que les sobra en proyectos que sean de utilidad para sus comunidades de origen; sin embargo, Octavio Rodríguez Lara (2011) encontró en su investigación, que las personas que envían dinero para el programa lo hacen a través de recolectas, rifas o eventos diversos que les permitan generar los dólares que les correspondería poner como parte de la comunidad migrante de Acatic, pero no se trata de dinero que les sobre de sus ingresos mensuales o anuales.

desarrollo individual ya está garantizado en Estados Unidos⁷⁹, provocando así el mito del "dinero sobrante"⁸⁰.

Este mito es completamente erróneo y los ingresos del migrante son bajos en un país donde los servicios son extremadamente caros; por ejemplo, las familias encuestadas en San José, como ya se mencionó arriba, reportaron ingresos anuales promedio menores a las estimaciones de ingreso oficiales (Cuadro 4). Es decir, en términos de bienestar, los mexicanos padecen condiciones de riesgo y vulnerabilidad económica que tienen implicaciones sobre la estabilidad y la sobrevivencia de los hogares. En el siguiente cuadro se muestran los ingresos y el gasto promedio de las familias en el tiempo en que fueron encuestadas:

⁷⁹ Este tema, sin duda, es debatible, en tanto que en el trabajo de campo se encontraran ambas posiciones: los que señalaban que el bienestar económico y el desarrollo individual no eran mayores en EU que en México, y la de aquellas personas que argumentaban que era "mejor ser pobre en EU" que en su lugar de origen. No obstante que también padecían carencias económicas y, además, afectivas, de acoso y de temor por su situación indocumentada.

⁸⁰ Me he permitido usar este juego de palabras para tratar de ilustrar algunas de las ideas de los migrantes en torno a cómo son vistos en sus lugares de origen, "como máquinas de hacer dinero", "adinerados", "con buenos salarios", "sin problemas económicos", "ricos", "que nos sobra dinero", entre muchas otras que, me confesaron, les son atribuidas en sus lugares de origen por trabajar y vivir en Estados Unidos.

TABLA 7
Número de hijos, ingresos y gastos de hogares de mexicanos indocumentados en San José, California (en dólares)

	Porcentaje	Promedio de hijos por familia	Ingreso mensual promedio de la familia	Alquiler promedio*	Remanente para otros gastos	Ingreso promedio anual por familia
Familia con hijos, donde sólo un padre trabaja	58%	2.22	\$1,736	\$918	\$818	\$20,832
Familia con hijos, donde los dos padres trabajan	39%	2.1	\$2,225	\$918	\$1,307	\$26,700
Familia con hijos, donde trabajan tres personas**	3%	1	\$6,000	918	\$5,082	\$72,000

Fuente: Elaboración propia, con datos de la "Encuesta a inmigrantes de origen hispano en San José, California".

* El alquiler se calculó tomando en cuenta los datos sin desagregar; es decir, sólo bajo el criterio de familias con hijos, en tanto que el número de hijos no modificaba el monto de la renta que se buscaba pagar por parte de los migrantes.

** En el caso donde tres personas trabajaban dentro de una familia, se debe a que tanto el padre como la madre lo hacen, pero, además, lo hace una persona más, que es parte de la familia nuclear y que contribuye al gasto de la casa.

La tabla anterior refuerza lo observado en relación con que el nivel de ingresos del grupo encuestado se encontraba por debajo de la estimaciones del *Pew Hispanic Center (PHC)*, realizadas en 2009, que eran de \$45,000 para un trabajador de tiempo completo en California⁸¹, sin tomar en cuenta su origen nacional.

⁸¹ Véase en <http://pewhispanic.org/states/?stateid=CA>

TABLA 8
Ingreso promedio individual, al año, para los distintos grupos en Estados Unidos,
según *Pew Hispanic Center*, 2009
(en dólares)

Todos los grupos		No-Hispanos		Hispanos		
		Blancos	Negros	Todos	Nacidos en EU	Nacidos fuera de EU
Todos (a partir de los 16 años, con ingresos)	\$30,000	\$40,000	\$30,000	\$20,500	\$24,000	\$20,000
Trabajadores de tiempo completo	\$45,000	\$58,000	\$43,000	\$30,000	\$37,000	\$25,000

Fuente: *Pew Hispanic Center, Demographic Profile of Hispanics in California, 2009* (<http://pewhispanic.org/states/?stateid=CA>)

Es importante señalar que los ingresos de los encuestados eran familiares y no *per cápita*. Por ejemplo, en los hogares donde tanto el padre como la madre trabajan, el salario mensual promedio es de \$26,700. Este ingreso se encuentra muy por debajo del ingreso individual calculado para los no nacidos en EU (para todas las edades) y sólo alcanzaría alrededor de los \$13,350 dólares al año para cada una de las personas que laboraban en el hogar.

Este panorama ejemplifica la situación de pobreza, carestía y desigualdad económica en la que viven las familias mexicanas indocumentadas en San José. La carencia de ingresos tiene muchas repercusiones y hace altamente vulnerable a la población ante situaciones no imprevistas que puedan demandar de la familia el uso de recursos económicos con los que no cuentan. Si consideramos, además, que es una población que no es fácilmente sujeta de crédito, entonces, el problema para la adquisición de bienes es más grave. Ya otros estudios, como el de Ibarra (2009), señalaban que el limitado acceso a los servicios de salud afectaba las posibilidades de desarrollo y, en tanto que difícilmente podían obtener seguridad social en su primer trabajo, aumentaba exponencialmente su vulnerabilidad social, ya que tenían que recurrir a servicios médicos privados que debían pagar con sus limitados recursos. En el mismo

sentido apunta el diálogo binacional sobre migrantes mexicanos en Estados Unidos y México, que, en su capítulo sobre salud, encontró que las tasas de cobertura de seguros médicos de los mexicanos en Estados Unidos bajaron de 40% a 35%, entre 2000 y 2010, a pesar de que la migración disminuyó y de que aumentó la cantidad de personas con estancia legal en Estados Unidos (Salgado de Snyder *et al.*, *en prensa*).

Este es el tipo de condiciones socioeconómicas de los migrantes que no impiden que las familias traten de mantener a sus hijos en el camino del ascenso social, incorporándolos al sistema educativo. Afortunadamente y gracias a la resolución de la Corte a través del caso *Plyler vs. Doe*⁸², todos los niños, incluso aquellos que no cuentan con documentos para acreditar la residencia, pueden acceder a la educación pública sin restricción alguna y alcanzar el nivel medio superior o la *High School*. Pero los problemas se agravan cuando intentan dar el paso hacia la educación superior.

Aunque los padres impulsan el desarrollo escolar de sus hijos, no cuentan con el conocimiento suficiente sobre el funcionamiento escolar estadounidense, incluso, los conocimientos adquiridos en sus estudios en México son de poca utilidad para entender el funcionamiento del sistema. La falta de preparación en México y el desconocimiento del sistema educativo limitan los apoyos de los padres hacia sus hijos, de allí que estos recurran a sus compañeros de escuelas, a ejemplos de vida en su comunidad o bien a algún consejero escolar.

La escuela es también un instrumento de las familias sin documentos que les ayuda a reducir el tipo de vulnerabilidad que se padece, en tanto que los hijos pasan a ser los intérpretes de los padres y su principal canal de comunicación con la sociedad receptora; es decir, un tipo de capital social importante para las familias inmigrantes que puede serles útil para conseguir trabajo, relacionarse con otras personas y conocer sus derechos laborales. De tal forma que los

⁸² En 1982, la Suprema Corte de Justicia aceptó la resolución conocida como *Plyler vs. Doe*, 457 U.S. 202 mediante la cual se les prohibía a las escuelas públicas negar el acceso a los estudiantes inmigrantes a la educación pública. La resolución de la Corte señalaba que los niños indocumentados tenían el mismo derecho a la educación pública gratuita tal y como lo tenían los ciudadanos y los residentes permanentes. De tal forma que los estudiantes indocumentados estaban obligados a asistir a la escuela pública como cualquier otro estudiante, al menos, hasta alcanzar la edad establecida por cada Estado para atender a este nivel de educación. En la actualidad, y ante el creciente debate por el acceso a la educación de nivel superior para los *dreamers*, diversos estudios han recuperado la resolución *Plyler vs. Doe* en sus análisis, como es el caso del trabajo de Olivas (2012), Pabón y López (2010) y Rincón (2008).

hijos que van a la escuela son parte de los factores de protección⁸³ de las familias mexicanas. Junto con este tipo de factores habría que agregar los *valores familiares* y la *integración o biculturalismo* que Domínguez y Polo (2009) identificaron como específicos de la población migrante. Los padres transmiten a sus hijos costumbres, prácticas y tradiciones propias de su lugar de origen, además del reconocimiento por la educación escolar como fuente de movilidad social y mejora, aunque ellos, precisamente, hayan debido trucar su formación educativa para lograr un mejor nivel de vida a través de la migración a Estados Unidos. Estas prácticas culturales de la familia mexicana les son útiles para enfrentar la discriminación y para sobrellevar de mejor forma las carencias económicas.

Discriminación y persecución

A principios del siglo XX, las autoridades estadounidenses responsables de la categorización de las personas por su origen racial, tenían grandes dilemas para clasificar a la población mexicana; por ejemplo, en los censos de los años 30, los mexicanos fueron clasificados como blancos y no como pertenecientes a una raza específica y distinta a la angloamericana (Telles, 2008, p. 37). No obstante que esta clasificación no establecía diferencias fenotípicas en ese momento, sí se mantuvieron actitudes discriminatorias contra el grupo, en tanto que se trataba de la principal mano de obra no calificada de los territorios del *oeste*. Por su condición de clase trabajadora, incluso podría señalarse que hubo un reavivamiento importante del rechazo contra las personas de origen mexicano, que duró hasta el inicio del Programa Bracero y que se mantuvo durante su implementación. En el segundo lustro de los años 60 del siglo pasado, reapareció la racialización y la estigmatización de los mexicanos, misma que, según Chavez (2001, 2008), ha durado hasta nuestros días, como ha mostrado en su estudio de las imágenes populares sobre "lo mexicano" difundidas en los principales medios gráficos estadounidenses, que denostan y discriminan a la población de este origen.

Para la segunda mitad del siglo pasado, la práctica de señalamiento, criminalización y acosamiento siguió recibiendo un apoyo constante de los medios de comunicación, con lo que

⁸³ De acuerdo con Domínguez y Polo (2009) los factores de protección pueden incluir: características personales, y factores familiares, escolares y comunitarios. De estos factores y su incidencia en el comportamiento de los estudiantes documentados e indocumentados de origen mexicano hablaremos también en los siguientes capítulos.

se fomentó la ansiedad del público norteamericano en los temas relacionados con la raza, la identidad nacional y los valores del ser americano (*American way of life*); de tal forma que la perspectiva antiinmigrante de la sociedad estadounidense no fue un resultado repentino, posterior a las últimas grandes olas migratorias de los años 80, 90 y primer lustro del siglo XXI, sino que se ha tratado de un discurso que ha recibido una atención creciente y que ha ido reforzando un imaginario nacional contra la inmigración mexicana en las últimas cuatro décadas, cuyas implicaciones se reflejan en la vida cotidiana, no sólo de parte de los grupos nativos blancos, sino de los mismos nativos de origen hispano o mexicano de generaciones más avanzadas, quienes aprovechando su mejor manejo del inglés, ignoran o desprecian a las personas que acaban de llegar a EU e, incluso, abusan cuando les es posible, en tanto que normalmente los nuevos inmigrantes ignoran sus derechos laborales, como, por ejemplo, el acceso al salario mínimo por hora de trabajo, derecho que debería cumplirse sin importar la condición indocumentada.

Yo entré como jornalero y trabajaba 12 horas al día; desde que amanecía hasta que anochece. Me acuerdo que por nosotros venía un capataz mexicano que hablaba muy bien inglés y que nos llevaba con su patrón tanto cuando llegábamos como cuando nos íbamos y, los días de paga, él mismo nos daba el dinero. Así estuvimos como tres meses hasta que unos compañeros que empezaron a entender lo que él decía y se dieron cuenta que se estaba quedando como con el 25% de nuestro sueldo, además de que entendieron que cuando nos hablaba nos insultaba porque acabábamos de llegar y no sabíamos inglés. Eso sí, sus amigos eran puros blancos como rancheros y otros mexicanos que ya tenían mucho tiempo aquí. (Inmigrante jornalero, entrevistado en San José, California, 2010).

El desprecio hacia los inmigrantes mexicanos de una parte de la sociedad estadounidense adquiere matices agresivos y violentos. Ello parece ser conocido por la población mexicana, que prefiere mantenerse en silencio ante ciertas manifestaciones de abierto racismo e insultos por su cultura. Una sensación de aceptación de su condición de población con derechos limitados y deprimida se puede encontrar, sobre todo, entre la población que no tiene documentos y que se asume como destinada a ocupar los niveles más bajos de la escala social. En cierto sentido, la constante agresión de la que son objeto predispone, incluso socialmente, a los individuos y familias a callar y observar. Tal es el caso de un estadounidense entrevistado en el *este* de San José, señalando lo siguiente:

El gran problema es el '*nasty*' President que tenemos. Todos los mexicanos traen problemas y Obama no hace nada, cuando debería darles una patada en el culo a todos los '*fucking*' mexicanos y enviarlos de regreso, poner soldados en la frontera y dispararles a esos sucios mexicanos⁸⁴. (Ciudadano estadounidense en barrio mexicano, entrevistado en San José, California, 2010).

En algunas ocasiones, las actitudes discriminatorias prevalecen independientemente del estatus migratorio, con la salvedad que la persona con documentos, al defenderse, apela a la situación de regularidad legal en la que se encuentra y le es más fácil evitar una agresión que pudiera terminar con la deportación, aunque no está exenta de ser racializada y observada por su "aspecto mexicano", lo cual es motivo de sospecha, amenaza y acoso por parte de las autoridades :

Un día estaba en el centro de la Ciudad, buscando un lugar para sentarme. Era el mediodía y, si bien no había mucha gente en las calles, tampoco estaban abandonadas, además, se trataba de un barrio seguro. Mi idea era descansar un poco para después regresar a trabajar; entonces encontré una banca afuera de una tienda de antigüedades y decidí sentarme, vi que el dueño de la tienda me observaba con detenimiento desde adentro, pero no presté mucha atención, finalmente salió y me preguntó que qué hacía y le respondí, en inglés, que descansando. Entró de nuevo a su tienda y vi que tomó el teléfono e hizo una llamada. En menos de 10 minutos, una patrulla estaba parada a lado de la banca y dos policías se dirigieron a mí. (Heriberto, mexicano ciudadanizado estadounidense, entrevistado en San José, California, 2010).

El caso de Heriberto es más interesante cuando, incluso, se repara en su aspecto físico: blanco y de ojos de color, características que podrían haberlo hecho pasar por un ciudadano estadounidense, aunque, para ciertos grupos, tales características no resultan suficientes e, incluso, suelen fijarse en la forma de vestir, en la estatura, el bigote y en el acento para determinar el origen de la persona:

⁸⁴ Estos insultos ocurrieron en el barrio mexicano, enfrente de un grupo de mexicanos con diferentes tiempos de arribo. Algunos de ellos, con un manejo del inglés que les permitía comprender lo que se decía. Sin embargo, dadas las libertades de expresión de la que presume la población nativa y, sobre todo, por la condición de población sin documentos que se asume como "fuera de casa", los mexicanos que escucharon este dialogo se mantuvieron en silencio y con la mirada baja. La traducción se hizo de lo conversado en ese momento con el entrevistado y que fue plasmado en el diario de campo inmediatamente después de haberse suscitado el hecho.

Me pidieron mis documentos, yo les pregunté por qué los pedían y me dijeron que porque era mexicano y quizás era ilegal; además, al dueño de la tienda no le había gustado mi aspecto. Me defendí y alegué que como ciudadano estadounidense estaban violando mis derechos, pero no me dejaron ir hasta que comprobaron que efectivamente era ciudadano; eso sí, me dijeron que me moviera y me fuera a sentar a otro lado. Cuando llegué a mi casa y mis hijos me vieron tan enojado y frustrado, me preguntaron que qué tenía, les conté y me dijeron 'es que en este país no nos quieren porque aún somos mexicanos'.

En algunos casos este tipo de persecución toma cada vez matices más agresivos, aunque es justo decir que no es de parte de toda la población estadounidense, sino de un sector conservador y de la Policía que, aún sin tener atribuciones de detener a las personas por su aspecto físico, lo hacen de manera constante; incluso, amedrentando con las armas:

(...) Yo venía de la tienda y el *sheriff* estaba del lado contrario, yo estaba a tres carriles, ... dos carros nos separaban, pero, cosas que uno hace, pasan una canción en la radio y se me ocurre subirle al estéreo, pero, si estaba al otro lado, ¿Cómo se movió para ponerse atrás de mi carro? ¿Cómo hizo para pasar tres líneas de carros?... Cuando se pone la flecha del semáforo doy vuelta despacio, pues yo siempre manejo despacio sobre todo porque estaba él allí y con más razón cuando uno sabe 'cómo anda'... doy la vuelta, pero como traía el ruido del estéreo, no escuché que me puso la sirena ni nada, entonces no supe y volví a dar la vuelta y se me ocurre alzar la cara para ver por el retrovisor y vi las luces de la patrulla y veo que me tenía apuntando con el rifle y ahí fui donde yo me espanté... (Señora Silvia Sotelo, inmigrante mexicana sin documentos, entrevistada en San José, California, 2010).

La Señora Silvia Sotelo ha pasado los últimos 17 años de su vida en California, en un barrio multicultural pero con mayor presencia mexicana. Oaxaqueña de origen, comparte casa con su hija menor y su pareja, con nietos nacidos en Estados Unidos. Considera que difícilmente se mudaría a México porque su círculo familiar inmediato no tiene intenciones de hacerlo, además de que las posibilidades laborales para ella son mejores en EU. Como si fuera cualquier ciudadana estadounidense, contribuye al pago de impuestos y forma parte de esa fuerza laboral que ha permitido el crecimiento de los sectores que demandan mano de obra no calificada. Sin embargo, su situación de inmigrante indocumentada la hace vulnerable a los abusos de poder, como narró en su experiencia, aunque considera que ante esas situaciones sólo les queda a los mexicanos conformarse y no decir nada, pues la deportación es una

amenaza real para ella y su familia y, con una hija yendo al *college*, el costo es mucho mayor, pues no está dispuesta a ver truncados los sueños de su hija.

Para algunos autores, como Jiménez (2005), la discriminación y los prejuicios aparecen (o más bien no desaparecen) debido a que la constante entrada de mexicanos sin documentos renueva las aversiones hacia esa población, aunque se encuentre completamente incorporada, como es el caso de las personas que ya cuentan con papeles o de generaciones más avanzadas, como la tercera generación, que es analizada en su tesis doctoral. Los hallazgos de este autor son interesantes en más de un sentido; por ejemplo, muestra que, si bien la tercera generación logró incorporar prácticas y gustos familiares propios de la sociedad estadounidense y que la disposición por ciertas actividades de grupo o clase social son también norteamericanas, ello no es suficiente para impedir que esta población siga recibiendo tratos discriminatorios, racialización y segregación, tal y como sucede aún en San José.

La educación de los padres y la importancia del biculturalismo

Uno de los factores a los que se hace referencia como elemento determinante del desarrollo educativo de los hijos de inmigrantes es la educación de los padres. Por ello, se sostiene que la asistencia a la escuela, pero, sobre todo, el aprovechamiento en el aula, no se puede reducir a cuestiones de ingreso o desigualdad, sino, también al bajo capital cultural de la población migrante. Las familias entrevistadas carecían de los instrumentos intelectuales y de hábitos culturales que harían más fácil su adaptación a los modelos, reglas y valores que hay en las instituciones educativas a las que acudirán sus hijos.

Estos hábitos, entendidos como la propensión cultural heredada de los ámbitos familiares crean un comportamiento específico en torno al consumo de bienes académicos y culturales; también se componen de una "herencia de saberes y un saber-hacer" (Bourdieu & Passeron, 2008, p. 32) que podrían facilitar una adaptación al medio educativo conforme se avanza en los años escolares. Las escuelas también crean y refuerzan este capital cultural que es aprendido y heredado de los círculos familiares, pero dada la estructura de competencia que existe en el sistema educativo estadounidense, es más difícil acceder a los recursos de capital cultural que ofrecen las escuelas. Por ejemplo, en el nivel bachillerato, el sistema funciona

como colocador de talentos e, incluso, establece clases diferenciadas para estudiantes avanzados y menos avanzados, lo que, por una parte, agrava las diferencias entre los grupos, aunque tiene la virtud de impulsar el desarrollo de los mejores estudiantes, e identificar a quienes se encuentran más rezagados, para darle un trato distinto, no necesariamente benéfico o perjudicial. Lo cierto es que los estudiantes que no logran entrar a las clases más avanzadas deben desarrollar sus propias estrategias para sobrevivir al sistema y no son considerados como aptos para continuar avanzando hacia el siguiente nivel de educación, en este caso, el universitario.

Al respecto, Gándara (1995)⁸⁵ ya había ilustrado casos atípicos y excepcionales que son del tipo que interesan a esta investigación. Y aunque estas excepciones han mostrado que ni la escasez de capital económico o cultural impiden, aunque sí entorpecen, el avance escolar de ciertos individuos, no se puede despreciar la herencia escolar de los padres como un determinante que puede afectar los logros educativos de los hijos.

La educación de los padres suele situarse en el nivel básico (primaria y secundaria). En la mayoría de los casos, también se trata de una educación a la que los padres no le pusieron la mayor atención y, por ello, su desempeño, en muchos casos, fue mediocre. La deserción de los padres del sistema escolar se dio en circunstancias similares a la que ocurría con sus hijos: falta de ingreso y necesidad de trabajar a edades tempranas para contribuir al ingreso familiar; es decir, el círculo de pobreza que se vivía en el lugar de origen se trasladó y reprodujo en el lugar de arribo aunque, a diferencia de México, en Estados Unidos los hijos de inmigrantes tienen la posibilidad y el derecho de cursar los 12 primeros años de educación (K-12), obligatorios para cualquier ciudadano estadounidense debido a la resolución de la corte del caso *Phylar vs. Doe* ya señalada.

La formación educativa de los padres parece ser insuficiente para terminar de entender el comportamiento de sus hijos dentro del sistema educativo en Estados Unidos. El problema del aprovechamiento y el desempeño se agrava conforme se avanzan en los años escolares y tiene sus efectos más notorios cuando los hijos tratan de pasar del bachillerato (*High School*) a la universidad (*university o college*). Normalmente la educación recibida por los padres y madres de

⁸⁵ En su trabajo *Over the Ivy Wall*, Gandara (1995) muestra los logros educativos de hijos de inmigrantes cuyas condiciones económicas y de posesión de capital cultural no eran las que supone Bordieu en su trabajo.

estos estudiantes se concentra en la educación primaria y secundaria y, en muy pocos casos de los entrevistados, se cuenta con algunos años de estudios universitarios.

TABLA 9
Nivel de estudios de padres inmigrantes sin documentos

Nivel de estudios de los padres	Porcentaje
Primaria	35%
Secundaria	42%
Bachillerato	17%
Universidad	6%
Postgrado	0%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la "Encuesta a inmigrantes de origen hispano en San José, California".

Sin embargo, la idea de que la educación es clave en el proceso de adaptación de los hijos prevalece entre los padres, aún cuando ellos tengan niveles educativos inferiores, no hablen inglés y, quizás, no tengan los recursos que señalaba Bourdieu como esenciales para el desarrollo educativo. Los padres inmigrantes suelen enviar a sus hijos a las escuelas desde sus edades tempranas y se sienten más tranquilos y satisfechos cuando descubren que la educación es gratuita y que no los puede discriminar por el estatus legal de la persona, además de que desaparecen los cobros o "cooperaciones" tan comunes de las escuelas mexicanas:

En México, todo el tiempo te están pidiendo dinero en las escuelas. Dicen que son gratuitas y no es así: tienes que comprar uniforme, a veces libros, los profesores te piden dinero todo el tiempo, y aquí no es así, aquí todo te lo dan y si no los llevas a la escuela, te llaman a la casa. La escuela es mejor aquí que allá. (Madre mexicana, al describir la escuela en Estados Unidos, entrevistada en San José, California, 2010).

Las familias inmigrantes envían a sus hijos a los distintos niveles de educación básica (*Elementary School* y *Middle School*) no importando su condición económica, pero la dificultad inicia en la adolescencia, cuando los hijos comienzan a tomar sus propias decisiones respecto a su futuro profesional, lo que sucede con mayor frecuencia en el penúltimo y último año de la educación preparatoria; etapa en la que deben decidir si habrán de continuar con la educación

universitaria y escoger la universidad a la que les gustaría asistir. Entonces, toman conciencia de las implicaciones y las limitaciones que su estatus migratorio les impone, o bien, hacen conciencia de las diversas manifestaciones de rechazo⁸⁶ que han experimentado en su vida por parte de algunos sectores o instituciones de la sociedad que los acoge. Incluso, pueden interpretar ciertas situaciones familiares como causadas por el rechazo permanente de la sociedad estadounidense hacia su grupo. Estos eventos, como observaremos más adelante, son determinantes en la decisión de seguir estudiando y tienen distintos efectos para cada uno de los miembros de la familia. Las razones de estos efectos son variadas, pero una que se podrá observar de los casos revisados en los siguientes capítulos es la siguiente: la vulnerabilidad que padece el grupo familiar puede afectar de manera diferenciada a cada uno de sus integrantes, porque su agravamiento o disminución depende de la capacidad del actor/individuo de construir redes sociales y actividades que le permiten reponerse más rápidamente de algún evento disruptivo, o bien, de usar sus "capitales" biculturales para adaptarse con mayor rapidez.

Las familias mexicanas que viven en Estados Unidos ponen en práctica costumbres y tradiciones asociadas al país de origen, pero, también, adoptan algunas del país de recepción. Las primeras suceden al interior de los hogares y sirven para reforzar los elementos y características propias no sólo del lugar de nacimiento, sino de las costumbres familiares que fueron dejadas atrás al llevar a cabo la emigración hacia Estados Unidos, mismas que son transmitidas a los hijos como una forma de mantenerlos vinculados con sus orígenes. Las segundas, las costumbres adoptadas, son parte del proceso de la adaptación del grupo a la nueva realidad, y son más comunes entre los hijos, tanto en los que nacieron en México y que fueron llevados en la niñez a EU, como los que ya nacieron en EU, en tanto que estos hijos de inmigrantes (generación "1.5", como generación "2.0") han vivido y estudiado durante la mayor parte de su vida en Estados Unidos y lograron adoptar costumbres y prácticas de ambos países. Como ya se mencionó, unas fueron adquiridas en la familia y con el contacto con la comunidad mexicana con la que comparten vecindad y, las otras, al ir a la escuela y también con el contacto con compañeros de diverso origen racial. La suma da como resultado el

⁸⁶ En los siguientes capítulos veremos cómo los estudiantes de origen mexicano han percibido en diversos momentos de su vida actitudes poco favorables de la sociedad receptora, ya sea por haber sentido rechazo y crítica hacia su cultura nacional, o bien, por el tipo de discriminación de la que son objeto por diversas autoridades del Estado, que los juzgan por su fenotipo, es decir, un tipo de racismo para nada oculto.

surgimiento del *biculturalismo México-americano*, dentro del que el manejo adecuado de ambos idiomas les permite a estos hijos de inmigrantes desenvolverse con naturalidad en cualquiera de los dos países, previo aprendizaje, entendimiento o recuperación de prácticas que sólo se adquieren estando en el lugar en el que residen, como ocurrió con los *dreamers* que decidieron retornar a México a estudiar, o bien, que fueron deportados, como se verá en el capítulo final.

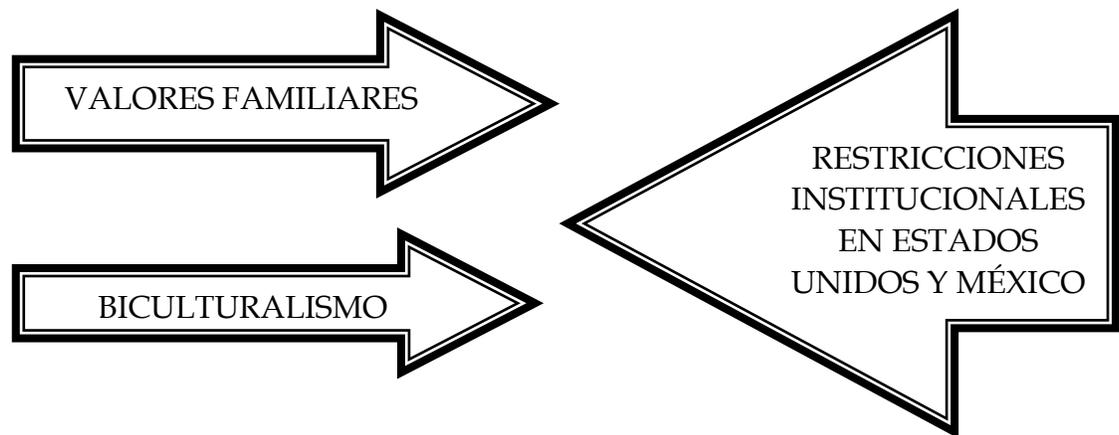
La *cultura de origen* se pone en práctica en las acciones más básicas, como pueden ser las costumbres asociadas al tipo de comida que se prepara en el hogar, la organización de los roles familiares, la religión que se practica, la música que se escucha, el sentido de pertenencia a una comunidad antes que un sentido de individuo y, en especial, el idioma. La *cultura del lugar de arribo* se asocia principalmente con el conocimiento de las reglas y las instituciones no familiares, valores individuales y el idioma que se habla en el entorno en general. Estos dos tipos de influencias culturales son constantes en la vida de los hijos de mexicanos en Estados Unidos y son, quizás, una de las estrategias más adecuadas para lograr la integración, y que las personas se puedan "identificar con mayor rapidez a cualquiera de los dos grupos culturales" y que experimenten "menos estrés que aquellas cuya identidad es rígida", en tanto que no deben debatirse entre lealtades culturales o traiciones al origen.

Es difícil saber si los padres o las familias tienen la total intención de crear valores biculturales en sus hijos, o bien, si los limitan inconscientemente, en tanto que la evidencia señala que, más bien, los padres tratan de evitar la aculturación de los hijos y de que se vulneren los valores familiares del país de origen, a través de la obligatoriedad del uso del español en el hogar, el tipo de música a escuchar, las tradiciones y, sobre todo, el tipo de alimentos que se preparan en casa⁸⁷. En todo caso, la familia sí tiene un peso importante en el proceso de adaptación a la nueva realidad, ya sea que al fomentar la *cultura de origen* esté garantizando el sentido de pertenencia de sus hijos a una cultura que nos los rechazará conforme se den cuenta de su situación de personas sin documentos. De allí que los *valores familiares* funcionan como un factor de protección que, a diferencia de lo que sugirieron (Domínguez & Polo, 2009, p. 153), no actuarían en sentido contrario al *biculturalismo*, ni crearían algún tipo de confusión para desarrollar la "habilidad de moverse entre dos culturas",

⁸⁷ Sin excepción, los entrevistados señalaron que el uso del español era común en el hogar, llegando a ser una obligación en muchos casos. Las tradiciones, la música y la comida fueron elementos que estuvieron todo el tiempo presentes en las conversaciones con los encuestados.

sino todo lo contrario, pues sumados a la apertura de los hijos para aceptar la *cultura del lugar de arribo*, fomentan tal habilidad de moverse entre dos culturas y, más bien, lo que limitaría la movilidad serían las restricciones institucionales que pueden encontrar en uno u otro país.

ILUSTRACIÓN 6
Factores de Protección de la inmigrantes indocumentados ante las restricciones del ambiente



La adaptación y aceptación de ambas culturas es mayor conforme los hijos de los inmigrantes alcanzan espacios escolares más avanzados en la sociedad receptora, para entonces, el *biculturalismo* no sólo es un factor de protección, sino toda una ventaja para los hijos de migrantes que han alcanzado llegar a la universidad⁸⁸, quienes suelen manejarse en los dos idiomas, entender el funcionamiento del sistema escolar estadounidense e identificarse como miembros de dos culturas distintas; una, en la que nacieron y fueron criados, y, la otra, donde llevaron a cabo toda su formación escolar y de la que han recibido una formación basada en principios de respeto por la libertad y la tolerancia. El potencial que estos estudiantes tendrían para el desarrollo de cualquiera de los países es poco observado, sobre todo del lado mexicano ,pero no del estadounidense donde uno de los debates en torno al plan

⁸⁸ En los siguientes capítulos observaremos cómo la biculturalidad (junto con la familia y otras redes) forma parte de un activo importante para los estudiantes que alcanzaron los estudios universitarios.

de reforma migratoria⁸⁹ incluye la posibilidad de reclutar a estudiantes provenientes de las carreras asociadas a los campos de las ciencias, la tecnología, las ingenierías y las matemáticas que, además, se sabe son ya bilingües.

Conclusiones

Dos fueron los objetivos de este capítulo. El primero de ellos fue mostrar que, en la Ciudad de San José, siempre ha existido una población de origen mexicano que puede ser observada desde el primer asentamiento de colonos; de tal forma que la Ciudad puede ser pensada como un espacio donde la presencia mexicana siempre ha estado presente y que se ha renovado constantemente, tal y como se pudo observar a través de las cuatro grandes olas migratorias del siglo XX y la primera década del siglo XXI. Por decirlo de alguna forma, la Ciudad de San José ha tenido un pasado y un presente mexicanos, con un futuro que lo seguirá siendo, dada la composición de su población, de acuerdo con el censo de 2010.

El segundo objetivo del capítulo fue mostrar las condiciones en las que vivía la población de origen mexicano al finalizar la primera década del siglo XXI y a comienzos de la segunda, en particular, la indocumentada. Los resultados encontrados a través de los cuestionarios aplicados a 86 personas brindaron información valiosa que permitió identificar que la marginación y la pobreza de la población mexicana poco ha variado en la Ciudad desde su fundación a la fecha. Esto es posible observarlo al comparar los datos recabados de los cuestionarios de este trabajo con los resultados y comentarios que tanto Clark (1959) como Zolniski (1996) encontraron en sus estudios sobre esta misma población. Si bien, a diferencia

⁸⁹ Tanto en el Plan de Reforma Migratoria del grupo bipartidista conformado por los senadores Republicanos (John McCain y Jeff L. Flake, de Arizona; Marcos Rubio, de Florida, y Lindsey Graham, de Carolina del Sur) y Demócratas (Micahel F. Bennet, de Colorado; Richard J. Durbin, de Illinois; Robert Menendes, de New Jersey, y Charles E. Schume,r de Nueva York), como en el plan del Presidente Barack Obama, el tema de la regularización migratoria para estudiantes indocumentados y formados en las universidades estadounidenses está presente, aunque con restricciones, una de las cuales es la edad (18 a 31 años), lo que excluiría a algunos de los primeros *dreamers*, que deberán buscar otro camino para llevar a cabo su proceso de regularización migratoria. Sobre el tema del plan de la reforma migratoria del grupo de los ocho senadores y la propuesta presidencial, se pueden consultar múltiples notas periodísticas desde el 28 de enero de 2013 a la fecha. Un resumen de la propuesta de los senadores se puede consultar en: <http://www.vertigopolitico.com/articulo/9430/10-puntos-que-debes-saber-sobre-la-reforma-migratoria-en-EUA>; para la revisión de la propuesta del Presidente Obama, se recomienda revisar <http://www.redpolitica.mx/nacion/los-principales-puntos-de-la-propuesta-migratoria-de-obama>.

de los barrios y la ciudad que describen ambos autores, se observan mejoras, reducción de condiciones insalubres y mejora de provisión de servicios públicos, persisten la segregación; la discriminación; los bajos salarios; los trabajos poco calificados; los abusos de los jefes sobre los subordinados; la influencia de pandillas sobre los jóvenes; el abuso de personas de otro origen étnico, o bien, México-americanos, en la vida cotidiana; la desconfianza hacia las personas de origen mexicano; las detenciones policíacas sin justificación alguna y los retenes en los barrios mexicanos, así como un flujo constante de inmigrantes a la Ciudad, el uso del español como la lengua principal en la zona *este* de la Ciudad y prácticas cotidianas de esta población en los espacios públicos en los que desarrollan sus actividades, como es la vendimia de productos típicos de los lugares de origen a las salidas de los templos católicos. También prevalecen expresiones culturales mexicanas que se manifiestan a través de la música popular mexicana e imágenes propias del catolicismo y la fe, como es la presencia de la Virgen de Guadalupe en casas, ya sea representada en lienzos, en paredes o en cerámicas colocadas en las verjas de las casas de los barrios mexicanos.

Como se señaló líneas arriba, la condición de la población mexicana emigrada en la cuarta ola ha variado poco en relación con los inmigrantes de la primera a la tercera ola, pues, al igual que aquellas, escasea entre las familias el activo educativo, lo que ha tenido efectos sobre el ingreso familiar. Los datos aquí recabados contrastan con lo que las estadísticas oficiales consideran como el ingreso *per cápita* de un hispano sin documentos en el Estado de California, mostrando que este puede ser mucho menor, lo que sitúa a las familias en una condición de alta vulnerabilidad económica y con escasas posibilidades de ascender socialmente en el futuro. Para las familias indocumentadas y sus hijos, la marginación no sólo es una cuestión económica, sino también social, como se mostró en algunos pasajes de este capítulo, donde se observaron situaciones de riesgo y decadencia provocados por la condición migratoria. Esta condición no sólo limita el acceso a derechos básicos, sino que es detonadora de procesos más complejos que ocurren al interior de las familias y con las cuales también lidian los sujetos de estudio de este trabajo, los *dreamers*.

En el siguiente capítulo, y habiendo observado que las condiciones socioeconómicas de la típica familia indocumentada -de las que provienen algunos de los estudiantes indocumentados o *dreamers* entrevistados- son una restricción adicional a las ya observadas en el Capítulo 3, pasaremos a describir la forma en que los hijos de estas familias, que han logrado

acudir al colegio o a la universidad, han lidiado con estas restricciones y llevan a cabo una lucha constante por alcanzar sus sueños. Para alcanzar sus metas, han desarrollado diversas estrategias y, en principio, se han respaldado en sus activos familiares y también en su biculturalismo. A partir de allí, han tomado el principal impulso para continuar con su objetivos de alcanzar la universidad; en muchos momentos han debido enfrentar adversidades mayores y las has resuelto en soledad, pero ello no ha impedido que sigan adelante, como veremos.

CAPÍTULO IV:

INDOCUMENTADOS, *DREAMERS* O ESTUDIANTES AB540: PERSEVERANCIA Y LUCHA CONTRA LA ADVERSIDAD

Introducción (*Dreamers* en San José, California)

El camino hacia la universidad para los estudiantes conocidos como *dreamers* no sólo está plagado de los obstáculos que observamos en las páginas previas, sino de eventos muy particulares que son determinantes en su vida como estudiantes y como inmigrantes, cuyos efectos pueden mantener o desviar el rumbo hacia la universidad u otra opción de vida. La mayoría de estos eventos pueden ser disruptivos de la estabilidad familiar y, en consecuencia, tener implicaciones importantes sobre algunos valores y prácticas de la *cultura de origen*, pues, al perderse la unión familiar, se ponen en riesgo las fortalezas que podrían ser tomadas de ella. Dada su relevancia dentro del esquema bicultural de los estudiantes, un evento que vulnere una de las fortalezas internas de la *cultura de origen* puede tener implicaciones sobre una mejor adaptación a la *cultura del lugar de arribo*, en tanto que puede generar un rechazo a las propias condiciones relacionadas con su estatus legal, familia y origen, generándose en ellos sentimientos de culpabilidad, los cuales son comúnmente fomentados desde el discurso de las autoridades del país de recepción, como ya lo había señalado Chavez (2001 y 2008). Pero esto también puede ser un factor que detone una serie de potencialidades adicionales en los estudiantes, cuyo único fin es que se reconozca el valor de su trabajo escolar, de sus capacidades y de sus competencias, para sobrevivir en un ambiente hostil y adverso, al que sólo buscan integrarse en las mejores condiciones.

Otros elementos que son importantes a tener en cuenta son las restricciones legales que, hasta 2011, enfrentaban los estudiantes en el Estado de California para acceder a apoyos

económicos que les permitieran pagar sus colegiaturas y cuotas semestrales en las universidades públicas, en tanto que las privadas, por sus altos costos, no eran opción para ellos.

Dadas las condiciones económicas, legales e institucionales, el acceso a la educación para los *dreamers* es realmente complicado. Sin embargo, las restricciones observadas líneas arriba no son las únicas que enfrentan, sino que hay muchas asociadas con su condición de minoría inmigrante, con mínimas posibilidades de movilidad y ascenso social. Ello se pudo observar durante las diversas entrevistas realizadas a los *dreamers* mexicanos en la Ciudad de San José.

Aunque las experiencias son diversas, el común denominador se encuentra en el difícil camino que todos esos estudiantes comparten para alcanzar su sueño de estudiar y graduarse de la universidad, conseguir con ello un mejor empleo que les permita ayudar a su familia y ascender en la escala social y económica, tal y como sucedió con algunos de sus modelos de vida (*role models*), pero sin desviarse de su *cultura de origen*, la que consideran completamente compatible con la *cultura del lugar de arribo*. Estos estudiantes se mueven entre dos mundos y se nutren con lo mejor de ambos países. De ninguna manera amenazan los valores de alguno de ellos y, por el contrario, constantemente refuerzan las particularidades de las dos culturas a través del respeto que ellos mismos le profesan a ambas.

Después de haber revisado las particularidades de las familias indocumentadas en San José, se procedió a tratar de detectar a aquellas familias que, al menos, tuvieran un hijo o hija (en un caso se trató de una sobrina) que se encontrara cursando sus estudios universitarios. Estos estudiantes podían encontrarse entre los estudios generales de las instituciones de educativas dos años, o bien, los estudios en una universidad con carreras terminadas (de cuatro años). En medio de este proceso, también se ubicaron estudiantes en proceso de transferencia del *college* a una universidad.

En total, fueron entrevistados 20 estudiantes universitarios que habían cursado sus estudios en alguna de las instituciones educativas de dos años o universidades del área de la bahía -como se le conoce al espacio conformado por las ciudades que se encuentran cercanas a la bahía de San Francisco-, de los que se seleccionó sólo a aquellos que estudiaban en alguna de las instituciones educativas de San José, en tanto que el perfil trazado de las familias mexicanas sin documentos correspondía a esa ciudad. Al hacer esto, los casos se redujeron a 17, de los

que 14 correspondían a estudiantes sin documentos y tres con documentos; en ambos casos, la mayoría de entrevistados eran mujeres. De los 14 casos, se seleccionaron los nueve más emblemáticos e ilustrativos de la realidad de los estudiantes sin documentos en EU. De estos casos, cinco provenían de alguna de las familias que fueron encuestadas en el capítulo anterior.

En el siguiente cuadro se observa la totalidad de los 14 casos que fueron revisados a lo largo del trabajo de investigación; como se puede observar, la mayoría son mujeres. Encontrar a estudiantes varones sin documentos realizando estudios a nivel universitario fue más complicado, al parecer, porque los varones se incorporan a edades más tempranas y con mayor rapidez a los mercados laborales, para poder apoyar a la economía familiar (Fry, 2002) y desertan más rápidamente que las mujeres.

TABLA 10
Estudiantes entrevistados durante el trabajo de campo
en San José, California

Nombre*	Colegio/Universidad	Edad	Intento de pasar a institución de dos a cuatro años	Éxito en la transición	Edad al llegar a EU
1. Eugenia Zárate	SJCC/SJSU	22	Sí	Sí	8
2. Miriam Robles	SJCC/SJSU	21	Sí	No	5
3. Liliana Gómez	SJCC	25	Sí	No	10
4. Andrea Sotelo	SJCC	19	No	-	9
5. Esmeralda Plascencia	SJCC	22	No	-	9
6. Carlos Castillo	SJCC	41	No	-	14
7. Elsa Cisneros	SJCC	19	Sí	Sí	15
8. Rafael Valenzuela	EC	24	Sí	No	12
9. Brenda Luna	EC/SJSU	22	Sí	Sí	15
10. Rubí Luna	SJCC	20	No		2
11. Nayeli Cruz	SJCC/SJSU	24	Sí	Sí	8
12. Ana María Ramírez	SJCC	45	No		20
13. Perla	EC/SJSU	21	Sí	Sí	3
14. Alejandro	EC/SJSU	21	Sí	Sí	5

* Los nombres han sido alterados. La identidad se oculta por seguridad de las personas entrevistadas.

Es importante señalar que no todos los estudiantes que fueron entrevistados pueden ser considerados como *dreamers*, aunque la mayoría lo son. La razón de ello es que esta característica se va adquiriendo conforme los estudiantes van tomando conciencia de sus limitaciones impuestas por su situación migratoria. En algunos casos tal conciencia se adquiere en los últimos años de preparatoria; en otros, durante la etapa de transición de una institución

universitaria de dos años a una universidad de cuatro años. Aunque adquirir conciencia de las limitaciones impuestas por la situación migratoria es un primer paso, éste no resulta suficiente para que el estudiante se asuma como *dreamer*, sino hasta que logra entrar en contacto con estudiantes que se encuentran en circunstancias similares a las suyas (otros *dreamers*), se organizan y toman acciones específicas para hacer valer sus derechos, formando grupos estudiantiles cuyo fin es impulsar y motivar a estudiantes en circunstancias similares; es decir, participan de diversas formas con estas organizaciones y eso le permite tomar una posición política respecto a su situación, asumiendo las demandas del grupo como suyas, o bien, sumando las suyas al grupo y demandando los derechos que les han sido negados históricamente. Es decir, el estudiante que se asume como *dreamer*, antes de hacerlo, debe adquirir conciencia de las limitaciones que su situación le impone.

Eugenia Zárate

Eugenia Zárate fue llevada a San José desde el Puerto de Veracruz, cuando tenía 8 años. Para entonces, su padres llevaban más de cinco años de separados y ella se había quedado al cuidado de su abuela desde que su papá había decidido emigrar a California. También su hermano Manuel quedó a cargo de su abuela, quien les procuraba una educación estricta, incluso violenta, y cuyo resultado fue un aumento de la rebeldía de Manuel, lo que provocó que su padre se lo llevara a Estados Unidos cuando acaba de cumplir 14 años. Un año después se fue Eugenia.

Manuel y Eugenia siguieron dos procesos distintos en su adaptación a la nueva vida en Estados Unidos y en un ambiente familiar que podría ser considerado como inestable; sus padres, aunque separados se fueron a vivir a California, cada quien por su lado, pero los niños quedaron al cuidado de su papá, quien, por su trabajo no podía atenderlos ni llevarlos a la escuela; de allí que fuera necesario que la abuela que los había cuidado en Veracruz se trasladara en más de una ocasión a San José, para atender a su hijo y sus nietos. Para ello, debió cruzar varias veces la frontera sin documentos, ya que se movía de manera constante entre ambas ciudades, incluso cuando ya había cumplido 60 años.

Los dos hermanos pasaron su adolescencia en medio de modificaciones en la estructura del hogar, bajo el estricto cuidado de la abuela y los constantes cambios de pareja de su padre, que, en más de una ocasión, generaron algún tipo de conflicto entre hijos, madre, pareja y familia de la pareja en turno, ya que comúnmente solían tratarse de mujeres con hijos que llevaban consigo al formar nuevamente un hogar con el papá de Manuel y Eugenia.

Al juntarse dos familias en un mismo departamento se incrementaban las tensiones entre los hermanastros, la madrastra y los hijastros -y cuando la abuela se encontraba de visita-, también con ella. En esos momentos, el número de personas viviendo bajo un mismo techo aumentaba:

H: ¿Y la casa de ustedes era grande?

EZ: No, era un apartamento, pues sí era grande, pero no...

H: ¿Entonces tenían que vivir tú, tu hermano, tu papá su novia y... cinco personas en un departamento?

EZ: Sí.

H: ¿De cuántos cuartos?

EZ: De dos.

H: ¿En dónde dormía tu hermano, entonces?

EZ: En la sala, pues la señora nunca quiso a mi hermano, porque decía que ya estaba grande y bien huevón y pues que no tenía algo estable ni nada y siempre peleaba con él...

La inestabilidad familiar y el proceso frustrante de adaptación al nuevo entorno, provocaron que Manuel optara por asociarse con muchachos de su edad que también eran rebeldes a la disciplina escolar y propensos a conformar bandas (*gangs*), normalmente formadas por adolescentes en conflicto constante con otros grupos, como era el caso de la rivalidad entre el grupo de los sureños –a la que pertenecía Manuel- y el de los norteños⁹⁰. Esta vinculación con los sureños le costó pasar un año en la cárcel, por el caso de un joven apuñalado y muerto en un enfrentamiento entre ambos grupos en un barrio hispano. A pesar

⁹⁰ Ambos grupos se conforman por muchachos jóvenes de origen hispano, la diferencia es que los sureños son las personas de más reciente arribo, que no alcanzan a dominar por completo el idioma, y el norteño es una persona que pudo haber nacido en Estados Unidos y que domina el idioma. Entonces, a través del dominio o la carencia en el manejo del idioma, forman sus afinidades y filiaciones de grupo, con los que hacen actividades que resultan atractivas y dotan de identidad al joven que adquiere esa membresía.

de la acusación y del año en la cárcel, Manuel no fue deportado⁹¹ y, al salir, pudo seguir viviendo en San José.

Al salir de la cárcel, Manuel se reformó y se reintegró con su familia. Posteriormente, se casó y tuvo un hijo con una joven México-americana de tercera generación y logró estabilizarse emocionalmente. En los aspectos educativos no logró avanzar y no terminó la preparatoria, aunque decidió emprender un negocio de limpieza de alfombras de manera independiente. Actualmente, su esposa, él, su hijo, su hermana y su padre siguen compartiendo el mismo departamento de dos recamaras y, esporádicamente, cuando su padre tiene pareja, el número de personas viviendo en el mismo lugar aumenta durante un tiempo. La abuela falleció en Veracruz, por lo que el número de personas viviendo en la misma casa se mantiene estable.

En el caso de Eugenia, el proceso de adaptación fue asumido de manera distinta, aunque también enfrentaba los mismos problemas familiares, incluso agravados por el manejo de la situación de tener a su hermano en la cárcel, el aumento de los conflictos con las parejas de su padre, la falta de dinero y de mejores oportunidades laborales y, algunas veces, el acoso policiaco. El enfrentarlo de forma menos conflictiva fue determinante para que lograra otros resultados escolares, como llegar a la universidad de dos años como paso previo a la universidad, de cuatro.

Al igual que su hermano, ella también enfrentó la desatención de su padre mientras se encontraba estudiando, particularmente en lo relacionado con los temas escolares o actividades extraescolares relacionadas también con la formación educativa. La desatención era más grave cuando el padre se encontraba en medio de una nueva relación de pareja; por ejemplo, en diversas ocasiones le fue imposible darle a conocer comunicados que la escuela le dirigía a él en su calidad de tutor de ella: "[...] recuerdo que a veces tenía papeles de la *High School* que él tenía que firmar, permisos o lo que sea y a veces tocaba la puerta de su recámara y no me abrían [...]"

⁹¹ Manuel fue encarcelado antes del endurecimiento de las medidas durante la Administración Obama en contra los inmigrantes indocumentados y, aunque los cargos que se le imputaban eran de gravedad, el juez que lo sentenció no tomó en cuenta su condición migratoria como un cargo adicional de la sentencia; de allí que no haya sido deportado del país. Actualmente eso es imposible y la violación a las leyes federales de migración es una razón suficiente para la deportación.

Ante la desatención familiar y las situaciones de estrés ocasionadas por los conflictos con su padre, madrastra y hermanastros, así como el encarcelamiento de su hermano, Eugenia se concentró en la práctica de actividades deportivas, particularmente el fútbol y el atletismo y optó por el acercamiento a los consejeros escolares de su preparatoria, que habrían de jugar un papel relevante para impulsar su anhelo de continuar a la universidad. Uno de los principales consejeros en el nivel de preparatoria fue su propio entrenador de atletismo que, a su vez, era su profesor del área de ciencias. De origen asiático, este profesor tenía especial interés en que los estudiantes combinaran sus actividades deportivas con un buen aprovechamiento escolar. En esa transición, donde los problemas familiares la mantenían alejada de la casa, sustituyó la estancia en el hogar con tiempos más prolongados en la escuela:

Sí, con las tarea que las hiciéramos bien y entrenábamos después de escuela y ya después de escuela, nos quedábamos a hacer la tarea allí, porque él checaba que la hiciéramos, por eso llegaba tarde a mi casa, porque todo el día me la pasaba allí a veces me iba como a las siete y media de la mañana y luego llegaba a mi casa a las nueve y media de la noche, porque allí hasta comíamos, nos daba de comer y todo.

También de su desarrollo deportivo estuvo ausente su padre, por diversos factores, la mayoría de las veces ocasionados por compromisos laborales. A diferencia de otros compañeros -de otras minorías- donde sus padres acudían a sus partidos de fútbol soccer, en su caso solía estar sola, sin poder compartir los logros que tuviera con su equipo, algo común – señala- entre los padres de sus compañeros hispanos que se pasan el tiempo trabajando.

En la transición de un sistema escolar a otro, también se enfrentan otros problemas. Algunos de ellos tienen que ver con el tipo de escuela a las que se acude, en tanto que la calidad de la enseñanza puede variar en los distritos escolares. Eugenia, por ejemplo acudió a una institución mayoritariamente hispana, con escasos recursos para apoyar a los estudiantes en la transición hacia la universidad. Las escuelas conformadas por minorías como la hispana suelen generar, incluso, poco respeto de sus estudiantes por el tipo de enseñanza que allí se

imparte⁹² y por los recursos a los que tienen acceso, una resistencia que Ogbu (2008) había encontrado en sus estudios previos:

[...] En college muchos estudiantes te pueden decir eso, de que en ese distrito donde se encontraba mi High School la mayoría son hispanos, o sea mucha minoría [sic], y los maestros no te enseñan bien, no te ponen atención, van a lo que es el libro y nada más... y a veces ellos mismos ni saben o no hay mucha disciplina y, uno igual, te cae bien de que no tienes que hacer mucho por, pero ya, cuando llegas al colegio, ya te enfrentas... de que pues debes de saber esto y aquello y no sabes nada, no te ayuda nada de que allá pasaste fácilmente, pero aquí no, ya no sabes nada... yo creo que por eso aquí, ya cuando tope con el programa Puente, digo que me fue bien difícil, que no pasé ninguna clase.

Y el respeto sólo es otorgado a las personas de las que reciben ayuda, como los consejeros. Aparte del entrenador de atletismo, otro profesor -éste sí con un antecedente hispano- fue clave en el impulso recibido por la estudiante para continuar sus estudios universitarios. Incluso, en este caso, el nuevo consejero fue quien generó los primeros atisbos de confianza respecto a la posibilidad que tenía Eugenia de continuar con sus estudios universitarios, propiciando un activismo político que no practicaba anteriormente:

EZ: Sí, incluso por él me involucré mucho, era como bien activista. Hace como dos, tres años, hubo mucho lo de las marchas por el derecho a la educación para nosotros, así como masiva; él iba con nosotros.

H: ¿Y tú fuiste a las marchas?

EZ: ¡Todas las marchas! Yo antes estaba como más metida, sabía todo como lo que salía de nuevas leyes o cosas que podíamos hacer.

H: ¿Estabas como más comprometida o te activabas más?

EZ: Participaba más y él era de los que nos decían que 'no nada más vayas a marchar y hacer tu huelga porque sí, sino que también tienes que estar informada' y como él era maestro también, como en su clases también era estudiar, ver lo que salía en las noticias y ya tú empezabas a ver y, pues, era un grupo más reflexivo...

⁹² En este trabajo no se pudo probar lo que señala la estudiante respecto a la calidad de la enseñanza en su preparatoria, aunque es sabido que los distritos escolares como el de Gabriela cuentan con menos recursos económicos y humanos que las escuelas de los distritos más ricos, donde normalmente acude la población blanca o minorías que han logrado ascender en la escala social y económica en EU.

Si bien, estudiantes como Eugenia parecerían avanzar en relación con otros estudiantes, porque son apoyados por consejeros y pueden saber y conseguir apoyos económicos mínimos –como se verá adelante-, siguen padeciendo la principal restricción de todas: falta de recursos para pagarse la escuela y dificultad de la familia para poder conseguir un dinero adicional para apoyar su esfuerzo académico. Esto los obliga a mantenerse trabajando para poder solventarse sus gastos escolares, o bien, para apoyar el ingreso familiar, que se puede encontrar por debajo del mínimo calculado para la población hispana, incluso por las estadísticas oficiales.

La familia es un apoyo importante, pero este soporte está limitado por las condiciones económicas particulares en las que una familia indocumentada se desenvuelve, algunas de las cuales ya observamos en el Capítulo 2. En el caso de Eugenia, el apoyo de su padre era claramente moral e intentaba ser anímico, aunque en el discurso se manejara con una ambivalencia que bien podría llevar a una situación de estrés aún mayor. Por ejemplo, ante la necesidad de recursos para pagar la escuela, el padre aceptaba que no tenía los recursos para apoyar, pero que lo haría, si los tuviera. Esta condición de escasos recursos también se reproduce entre los estudiantes indocumentados:

Y hay mucha gente que, igual, no tiene sus papás o que sus papás le exigen también que les paguen la renta, que, a veces, viven en la casa y tienen que aportar. Entonces ya por eso ya no van (a la escuela), porque es difícil, porque además de que no tiene los papeles, mucha gente no sabe de programas como este o en muchas escuelas no los hay y, entonces, ellos dicen: 'no, para ir a la escuela tengo que seguir trabajando y, luego de ir a la escuela, hacer la tarea'. A veces también ya se acostumbraron a que tienen un trabajo que no pagan ni muy bien, ni muy mal y ya trabajan tiempo completo y ya están acostumbrados a ese cheque y, entonces, ya no quieren hacer otra cosa, como el extra, sacrificarse, porque es difícil.

Eugenia logró mantenerse en el Colegio gracias al apoyo económico recibido de ciertos programas para estudiantes indocumentados; sin embargo, los recursos con los que contaba sólo alcanzaban para mantenerse en un *Community College* y debía obtener más dinero para poder continuar sus estudios en una universidad de cuatro años. Para ella, la única universidad a la que podría asistir era, precisamente, la que se encontraba en la Ciudad, aunque sus aspiraciones fueran acceder a instituciones educativas del sistema de Universidades de

California (UC), como *UC Santa Cruz, UC Berkeley o UC Los Angeles*. Todas ellas muy lejos de sus expectativas, dados sus altos costos y la imposibilidad de acceso a becas en el tiempo en que fue entrevistada⁹³.

Incluso, sus aspiraciones no se reducían a las universidades del sistema de UC, sino que tomaba en cuenta otras opciones que se encuentran en Estados como Florida, Nueva York o Texas, pero que, de inmediato, las descartaba por la distancia, el costo y el riesgo que le implicaría estudiar en un lugar alejado de su red familiar, debido que, para ella, la familia, a pesar del poco apoyo u orientación escolar que recibió en su trayectoria educativa, era el principal motivo o fuente de afectos que le permitirían mantener la iniciativa de seguir estudiando y alcanzar un grado universitario. En su caso, la familia no tenía un papel importante para impulsar su superación personal a través de la formación escolar, por lo que el principal esfuerzo provenía de su iniciativa individual, bajo la que se formó un comportamiento basado en el fomento de sus aspiraciones propias para lograr superar el estatus social en el que se encontraban ella y su familia.

El esfuerzo individual de Eugenia se podía ver reflejado en su interés por buscar y acercarse a personas de las que pudiera recibir apoyo al entrar al *college*, tal y como lo había recibido de los consejeros a nivel preparatoria. Ella comprendió que el sistema educativo podría proveerle de una figura similar a nivel universidad y, con el tiempo, supo de algunos estudiantes que, en condiciones similares a las suyas, se habían ido organizando en grupos como *Student Advocates for Higher Education (SAHE)*. Esta organización (que ha servido para impulsar a los jóvenes sin documentos a continuar sus estudios, además de desarrollar una conciencia particular de grupo que con el tiempo ha dado paso a una identidad⁹⁴ del estudiante, no como indocumentado sino como un AB540) fue fundamental para ella en la generación de confianza respecto a sus posibilidades de éxito al pasar del colegio a la universidad.

En el caso de Eugenia, su interés y el conocimiento sobre el funcionamiento de ciertas cosas, como los apoyos económicos, grupos o consejeros sí estaban presentes, lo que le permitió llegar al colegio de la Ciudad e intentar hacer su transferencia hacia la universidad, así

⁹³ Para 2012, estudiantes como Eugenia ya se podían beneficiar de la Ley estatal AB540.

⁹⁴ Tal identidad se localiza sólo en los grupos que asumen cierto activismo en relación al tema, quedando al margen muchos que deciden no hacerlo, ya sea por falta de interés, de tiempo o por desconocimiento.

como conocer, concursar y acceder por recursos de diversos programas como *Almas, Puente, SAHE* y programas de cofinanciamiento como "*Opportunity Funds*". Con esos programas pudo obtener recursos para comprar materiales y apoyar el pago de matrícula, o bien, obtener recursos para pagar el transporte público.

A sus frustraciones por acceder a una universidad donde pudiera continuar con sus estudios, se le unieron otras como las que se relacionaban directamente con su condición legal y su acceso a sólo ciertos mercados laborales en el sector de los servicios, en algunos de los cuales la paga le llegaba fuera de lo programado o tenía que hacer desplazamientos por carretera que, aunque no eran muy largos, la ponían en riesgo de una detención por parte de un agente de Policía, que posteriormente la pudiera enviar a algún centro de deportación, pues para entonces ella tenía apenas 17 años. Esto también le generó conflictos relacionados con la autoconfianza para desarrollar trabajos especializados, en tanto que ella sabía que, al haber llegado al nivel universitario, contaba con las capacidades y habilidades para desempeñar puestos que le demandarían una mayor especialización y conocimiento. Sin embargo, constantemente quedaba relegada a una condición de subclase trabajadora con bajos salarios, como le pasó cuando se postuló para una vacante dentro de la Administración de la Ciudad.

Para tal vacante debió aprobar dos exámenes, uno de inglés y uno de matemáticas; después de eso, fue llamada a entrevista y, finalmente, seleccionada para quedarse en un trabajo donde debería hacerse responsable del trabajo comunitario con niños. La última etapa del proceso consistía en revisar los documentos personales (entre ellos el número de seguridad social) y tomarse unas huellas digitales, etapa a la que ya no asistió, por temor a ser deportada. Incluso, la decisión para continuar con esta última etapa fue consultada a nivel familiar y con un abogado encargado de los trámites de legalización para inmigrantes; la recomendación fue en el mismo sentido que su temor: no postularse, para evitar tener problemas con las autoridades migratorias.

De tal forma que su condición legal la obligaba constantemente a postularse y aceptar trabajos que no le requerían mayor especialización y, sobre todo, con los salarios más bajos. Al recibir menores ingresos, dadas las características de los trabajos a los que aspiraba, le resultaba más complicado conseguir el dinero para pagar las cuotas escolares, por lo que debía recurrir a

trabajar en dos o más lugares, asumiendo riesgos importantes, como manejar sin licencia, para poder alcanzar a cumplir, en tiempo y forma, en sus distintos sus espacios laborales.

Los riesgos de deportación estaban presentes tanto en los espacios laborales como en sus momentos de ocio y, en general, en la vida cotidiana. Por ejemplo, Eugenia había tenido que resolver, en diversas ocasiones, algunas "faltas de tránsito" por las que había sido detenida por la Policía cuando se encontraba moviéndose con sus amigas a algún espacio de esparcimiento. En la mayoría de los casos, se trató de un tipo de detención "de rutina" que solían llevar a cabo bajo cualquier pretexto, aunque, en la realidad, la revisión se daba porque los Policías detectaban en ella un fenotipo hispano, lo que les resultaba una evidencia suficiente para detener "sospechosos" de violaciones a leyes de tránsito o de algún crimen. En general, los "encuentros" con la Policía se observaron como una forma constante de vulneración de la confianza y como generadores de tensión dentro de la población mexicana. Aunque las detenciones no necesariamente terminen en deportación, sí son una práctica común de abuso de las autoridades sobre el grupo:

EZ: Sí, porque te paran y dices 'no fue porque cometí una infracción... como no paré o no sé...'

H: ¿Por qué crees que te paró por el carro?

EZ: Por el carro, porque paré en la luz, todo lo hice bien; incluso, él me dijo no te estoy parando por nada, nada más porque quería ver tu carro. Y me dijo es que ahorita ando buscando muchísimos carros porque andan haciendo carreras y no es legal y luego traes el mofle que está muy grande. Y pues ya, fui a la Corte, me llegó una carta que iba a pagar 1,700 dólares.

H: ¿Del ticket, 1,700 dólares?

EZ: Sí.

H: Era mucho dinero, ¿no?

EZ: Pues sí, me estaban cobrando por el mofle, que eran como 300. Por tres cosas me estaban cobrando, por el mofle, por no licencia y no aseguranza, pero yo sí tenía aseguranza, y entonces eso sí me enojó, porque el día que él me hizo firmar el ticket, yo vi que no decía nada por la aseguranza. Y no me preguntó ni por la aseguranza, ese día nada más me paré, por eso sí me enojé con él, porque aunque sí me entendió, de todos modos no dejan de ser como son [sic].

Miriam Robles

Uno de los momentos más complicados que recuerda Miriam fue el día que internaron a su madre en un hospital de los que se encuentran en el lado *este* de la Ciudad⁹⁵, sobre la avenida Mckee, para atenderla de un problema en la vesícula. La última vez que conversó con su mamá fue antes de ingresara al quirófano, después de eso no volvió a verla con vida, pues, por una mala intervención, falleció 24 horas después de que la ingresaron. Poco, o más bien nada, pudieron hacer su padre y sus tías ante la negligencia médica, pues dada su condición de inmigrantes indocumentados, tuvieron que claudicar en su denuncia ante las autoridades por los errores médicos cometidos. La principal razón para hacerlo fue la amenaza de las autoridades del hospital de delatarlos ante la Policía y ante la oficina de Migración en caso de que decidieran llevar una acción en contra de los médicos que la atendieron. El cuerpo de su madre -de nombre María- ya no pudieron regresarlo a Guerrero, su estado natal, por falta de recursos económicos y porque no recibieron el apoyo que esperaban del Consulado mexicano, por lo que debió ser enterrada en suelo californiano. En consecuencia, los padres de María (abuelos de Miriam) no volvieron a verla viva desde el día que decidió emigrar a Estados Unidos, en 1996, junto con sus hijas Miriam y Rosa, y su esposo, Jaime.

El evento catastrófico de la muerte de su madre desencadenó diferentes problemas para la familia. Un proceso de desintegración familiar que sólo fue soportado por el apoyo de las tías; una crisis económica desatada por el endeudamiento en el que debió incurrir el padre para pagar los gastos médicos y funerarios, y una aversión hacia Estados Unidos, el hospital y las autoridades mexicanas. Después de la muerte de María, el distanciamiento y el desinterés de Jaime hacia sus hijas fue evidente, particularmente porque debió concentrarse en su trabajo para sacar adelante a la familia. Para ese entonces, Miriam tenía 13 años y, su hermana menor, 8 años. A esa corta edad, Miriam asumió el rol de atender a su padre y a su hermana, desempeñando, durante algún tiempo, el papel de la "mujer del hogar", siempre respaldada por una de las hermanas de su mamá, que vivía en una ciudad cercana, también en California.

⁹⁵ La informante nunca dio el nombre del hospital, pero sí la avenida donde se encontraba. En esa zona se encuentra más de un establecimiento médico, entre clínicas y hospitales.

No sé, pues antes era, yo creo, más callada, y siempre he sido muy responsable, pero después de eso me volví más, porque tenía una hermana, yo tenía 13 y, ella, 8 años. Obviamente, todo cambia, porque tengo que cuidarla a ella y tengo que ver por todo...

La responsabilidad "terminó" el día que su padre llevó a su nueva pareja y a su hijastra a vivir al departamento de una recámara en el que habitaba con Miriam y Rosa; entonces, la dinámica familiar se modificó: su madrastra pasó a ser el centro de atención de su papá y también la persona en torno a la que se organizaban las cosas del hogar; con la hermanastra, los problemas eran menores. El espacio físico dentro del departamento se redujo para todos, aunque pocos meses después se cambiarían a un departamento de dos recámaras. Para ese entonces, Miriam había cumplido 16 años, estudiaba ya la preparatoria y le costaba trabajo sentirse cómoda en el hogar, por lo que decidió que el lugar ideal para pasar el tiempo podría ser la escuela y allí comenzó a pasar la mayor parte de sus ratos de ocio.

No sólo la muerte de su madre y la llegada de la nueva pareja de su padre afectaron las dinámicas hogareñas, también lo hicieron las actividades laborales y los ingresos mensuales de la familia, disminuidos por el acontecimiento de la enfermedad y muerte de la madre y, después, por la inestabilidad laboral del jefe de familia. Su padre, como muchos otros inmigrantes, no tenía un trabajo seguro y, durante muchos años, se dedicó a lavar trastes, a ser mesero y, finalmente, cocinero (en diversos restaurantes), hasta que su salud se vio menguada por los cambios abruptos de temperatura a los que se exponía en la cocina, por lo que decidió dejar el trabajo de cocinero para dedicarse a la compra-venta de lotes de mercancías (subastas de tiendas). Esta nueva práctica, a diferencia del salario fijo que podía ganar en un restaurante, tenía más riesgos económicos en tanto que implicaba lotes de mercancías "a ciegas", es decir, en ocasiones podía adquirir buenos lotes, a bajo precio, y con un buen margen de ganancia y, otras, lotes sin ningún valor. Jaime vende las mercancías o productos que logra obtener de este tipo de transacción comercial en el mercado de pulgas de la Ciudad (tianguis) o a través del comercio electrónico (internet).

Por otra parte, su madrastra continuó haciendo lo de siempre, limpiar casas. Con cinco miembros en la casa, una renta por pagar y los servicios propios (agua, luz, etcétera), además de los medios de transporte, se hizo necesario que alguien más contribuyera al ingreso familiar, que en promedio alcanzaba los 3,000 dólares en las buenas temporadas. La persona elegida

para hacerlo fue Miriam por ser la mayor y por decisión de su madrastra, decisión que su padre asumió sin objeción.

De esta forma, Miriam se topó, de pronto, con la responsabilidad de contribuir económicamente a los gastos del hogar. Afortunadamente para ella, su trayectoria laboral fue menos azarosa que la de otros jóvenes mexicanos sin documentos⁹⁶ y consiguió una oportunidad como trabajadora social en un despacho de apoyo y asesoría jurídica y laboral a hispanos, esto, debido a que su jefe la contrató utilizando otro número de seguridad social⁹⁷.

En su trabajo, ella se encarga de asesorar en trámites a personas discapacitadas y asiste a la dirección de la organización en asuntos administrativos y en gestiones diversas. Antes de conseguir ese trabajo, debió desempeñarse en las labores típicas en las que suelen emplearse a los mexicanos: limpieza de ventanas, pisos y baños, acomodadora de ropa en un almacén y cajera en un restaurante de comida rápida. En todos esos trabajos, el común denominador era la poca especialización que le demandaban y los bajos salarios que percibía, que, para sus intenciones de continuar sus estudios, eran insuficientes y no le permitirían cubrir sus gastos del *Community College* al que asistía. Tampoco podía acudir al apoyo económico familiar, pues los ingresos familiares sólo servían para cubrir las necesidades básicas de la familia y proveerse de algunos bienes, como un auto propio.

Para el papá y la madrastra de Miriam, la educación puede ser motivo de orgullo, pero no necesariamente un factor que incida de manera inmediata y directa sobre el ingreso familiar. Su familia, en este caso, privilegiaba el beneficio inmediato que pudiera obtenerse de un ingreso salarial más, que la promesa, quizás nunca alcanzada, de un salario más alto y de una

⁹⁶ Miriam es compañera de Gabriela Zárate en algunas clases en el *college* y sabe que ella y otros jóvenes mexicanos han enfrentado mayores dificultades para acceder a un trabajo que les permita contribuir al ingreso del hogar y poder pagar sus estudios.

⁹⁷ Este tipo de prácticas es común entre los patrones y trabajadores. Muchas veces, la misma puede observarse como la posibilidad de abuso de una de las partes (la contratante), lo que puede ocurrir; pero, también es cierto que es el único camino que le queda a los "patrones" ante el incremento en las restricciones de contratación de indocumentados. En muchos casos, como fue el de Miriam, este tipo de contratación les permite tener mejores salarios, aunque la cotización en el seguro social no termine siendo para la persona que realmente trabajó y sólo se esté pagando la pensión sin que haya un beneficiario al final del periodo de cotización. En el caso de Eugenia Zárate, esto no fue posible porque, en los trabajos que lograba ser seleccionada, los contratantes no estaban dispuestos a correr el riesgo de ser sancionados por esta práctica, en caso de ser descubiertos.

mejor vida futura como consecuencia de una mayor educación. Pero este sueño, según comenta la propia Miriam, es difícil de lograr para una mexicana indocumentada como ella.

Aunque resulte contradictorio –al igual que como ocurre con Eugenia Zárate-, los procesos y acontecimientos internos de la familia terminaron por incidir en la decisión de continuar estudiando, no porque hubiera un apoyo abierto y orientación respecto a los pasos que deben seguirse para ingresar a una institución universitaria de dos o cuatro años, sino, precisamente por lo contrario. Es decir, la inestabilidad familiar que lleva consigo la ausencia de apoyos, la obligaron a refugiarse en la escuela como el espacio ideal para distraerse de los problemas del hogar. Ya estando allí, decidió buscar orientación entre sus compañeros en situación similar (estudiantes que tienen la intención de seguir estudiando) o en los consejeros escolares. Ante la necesidad de obtener recursos económicos para pagarse la escuela, su primer impulso fue actuar de manera individual, tratando de informarse sobre los requisitos que habría de necesitar para asistir al *Community College* más cercano a su hogar.

A diferencia de ella, su hermana menor, que se encuentra estudiando el bachillerato, ha tenido un comportamiento distinto mucho menos autosuficiente y más afectado por las situaciones familiares, lo que ha provocado desmotivación y falta de compromiso escolar, que se refleja en bajas calificaciones, ausentismo y problemas con las autoridades escolares que, en algunas ocasiones, la han llevado a la suspensión temporal de sus clases. Miriam observa que, a diferencia de ella, su hermana evita reunirse con los consejeros escolares, y su círculo de amigos no parece "el más adecuado para salir adelante en Estados Unidos". Aunque también acepta que ella misma, durante el penúltimo y último año del bachillerato, bajó su ritmo escolar, no por los acontecimientos familiares ya descritos, sino por el entendimiento de su situación de estudiante indocumentada sin posibilidades reales para asistir a las universidades.

MR: Del año 9 al 11, lo estuve haciendo muy bien, pero ya después, cuando llegué al 11, y que ya me faltaba un año -el 12- para terminar (la preparatoria,) ya como que me desanimé, porque ¿cómo le iba hacer para ir al college o a la universidad?

H: ¿Sentías que no ibas a poder continuar?

MR: Sí, dije, 'cómo le voy a hacer, cómo voy a entrar a la escuela, no hay nada de ayuda financiera, nada!'. Pero cuando estaba en el 12 (tercero de preparatoria), una consejera me dijo 'llena esta aplicación para una scholarship', aunque yo ya no quería. Le dije que no me van a dar (apoyo) y casi me forzó para que la hiciera. La llené y me dieron mil dólares y con eso comencé mi primer semestre en la universidad.

Cuando Miriam conoció que había posibilidades de recibir ayuda económica, entonces entendió que la estrategia debería ser estar en la búsqueda de los distintos apoyos que pudieran abrirse para estudiantes como ella. Fue así como encontró el apoyo económico del programa *ALMAS*, que le permitió pagarse la cuota de los cursos. También se unió al mismo programa de ahorro al que se había sumado su amiga Eugenia, que funciona de la siguiente manera: el estudiante ahorra una parte y una agencia privada u ONG da una aportación adicional; con este dinero se forma una cuenta exclusiva para usarse en la universidad. Lamentablemente, son escasos los programas a los que podría acudir, pero los apoyos para pasaje y libros siguen siendo incentivos importantes que los estudiantes no desdeñan. El hecho de haberse beneficiado de esos recursos y, sobre todo, entender que su situación migratoria hacía más vulnerable sus posibilidades de continuar sus estudios superiores, la dotó de una mayor conciencia sobre la importancia de impulsar acciones de apoyo para estudiantes como ella, fue así como también comenzó a comprometerse con ciertos grupos de estudiantes que se comenzaron a asociar para recaudar fondos para estudiantes AB540.

Una vez que ingresó al *college*, se dio cuenta de que el camino seguía siendo azaroso y que el apoyo que podría recibir de su familia sólo se reduciría al orgullo ya descrito de su padre por su tenacidad y esfuerzo para salir adelante; fuera de eso, el apoyo era inexistente. Incluso, Miriam debía mantener oculta la información relativa a las becas y apoyos que recibía de las instituciones a las que se había postulado.

[...], Mis papás no saben que me están pagando las clases. Si yo les dijera, imagínate, me pedirían dinero. Bueno, mi papá, no, pero mi madrastra me pediría más, me dijera [sic], 'si te están pagando la escuela ¿qué estás haciendo con el otro dinero?' Obviamente, lo estoy guardando para cuando me transfieran a la universidad.

Hasta qué punto el apoyo familiar afecta o impulsa un mejor desempeño escolar es difícil de evaluar, pero sus implicaciones pueden ser realmente relevantes en un esquema donde las condiciones socioeconómicas son difíciles de por sí:

H: ¿Qué dice tu papá?

MR: Siempre me preguntan '¿Cuándo vas a terminar?'. Es lo único que me preguntan, pero no preguntan '¿No necesitas dinero para la escuela?, ¿Qué necesitas?'

H: ¿No te preguntan cómo vas en la escuela?

MR: A veces me pregunta mi papá '¿Cómo vas en la escuela?', pero ya, es todo

H: ¿Su esposa te pregunta?

MR: Es raro cuando me pregunta, no sé si tratan de evadir el problema... el asunto, tal vez piensen que les voy a pedir dinero, no sé...

No es sólo la falta de dinero lo que ha hecho el tránsito de Miriam por la educación superior un proceso complicado, otros factores similares a los que hemos visto con Eugenia también han estado presentes (discriminación, acoso policiaco, falta de oportunidades laborales, etcétera); por ejemplo, uno de ellos ha sido el proceso de comprensión y aprendizaje del funcionamiento del sistema de educación superior estadounidense y el paso de un *Community o City College* a una institución universitaria de cuatro años; es decir, la transferencia de un sistema a otro.

Normalmente ocurre que la estancia de los jóvenes en los dos primeros años de estudios generales se alarga por la falta de recursos para el pago de la matrícula o por el desconocimiento de las oportunidades que pueden tener para adelantar materias, por ejemplo, los cursos de verano. Miriam, por ejemplo, ha durado tres años ya en la etapa de estudios generales y, antes de ser transferida, todavía le faltaba cursar un semestre más, aunque ya un semestre anterior había cursado una materia en la universidad de la Ciudad (*San Jose State University*), a la que se transferiría una vez terminado el semestre.

La elección de la universidad a la que pretendía asistir, una vez terminados sus estudios generales, estaba determinado por tres factores: la cercanía, el costo en tiempo y el dinero que le implicarían ir a otra universidad que no fuera en la misma Ciudad y no perder la oportunidad de seguir trabajando y estudiando en una Ciudad en la que se siente menos amenazada por una posible deportación, y, en caso de ser detenida, sabe que sería mucho más fácil comunicarse con su familia. La ilusión por ir a otras universidades también permanece, pero es sólo eso, ilusión, dado que sabe que por la falta de dinero le resultaría imposible ir a lugares como la Universidad de California, en Los Ángeles, o en Berkeley, incluso Santa Cruz, que se encuentra a una hora de distancia de San José.

A Miriam también le ha tocado padecer la presión de ser inmigrante sin documentos, una situación por la que se siente señalada y acosada. Su percepción cotidiana era que había

una discriminación permanente contra los mexicanos como ella; esta discriminación se daba a través de ciertos medios de comunicación, o bien, por personas de otras razas de las que solía escuchar críticas y manifestaciones de agresión. Pero, también, estas manifestaciones de rechazo ocurrían contra los México-americanos, aunque ya no conservaran demasiadas raíces mexicanas. Para ella, la condición mexicana o hispana no se pierde con el tiempo y es constantemente observada por los otros grupos raciales:

[...] Porque, fíjate, si eres hispano y naciste aquí y ya tienes mucho tiempo, o si tu papá nació aquí o si tu abuelito nace aquí, tú sigues siendo hispano. Todavía te dicen chicano o algo así, aunque unos ya no tiene la cultura de mexicanos, todavía te dicen que eres hispano y ellos no saben ni hablar español; siempre te van a considerar mexicano, [...].

La presión para estudiantes como ella suele llevarlos al límite de considerar que hay una vigilancia permanente sobre ellos y que se les persigue desde las instancias de seguridad como la Policía de la Ciudad. Aunque el acoso pudiera resultarles cotidiano y, de algún modo, aceptado por su condición migratoria:

MR: [...], hace días estaba escuchando que la Policía estaba haciendo redadas, casi en cada esquina, y dije '¿Qué pasaría si me deportan?, o sea, no voy a tener trabajo, no voy a ir a la escuela y ¿qué va a pasar con las clases que ya he tomado aquí?'. Es como si me voy a México y estoy empezando de cero, porque no va a haber nada.

H: Claro ¿el temor está todo el tiempo presente?

MR: No, no es siempre ese miedo, nada más, de repente, cuando pasan cosas así que dices '¿Qué voy a hacer si pasa esto?'

H: ¿Dónde pasó que te causó tanto miedo?

MR: La semana pasada, que estaban en la (avenue), aquí, has de cuenta allá, enfrente de la tienda, yo vivo allá en la Tully.

H: ¿Atrás? ¿Es un barrio mexicano, verdad?

MR: Incluso más allá, para la librería. Allí también se ponían y tengo que pasar por allí al trabajo, a la escuela; tengo que rodear estos rumbos y ver por qué lado me voy a ir, ni modo, te tienes que arriesgar, pero no se sabe si era verdad o si era mentira lo que estaba diciendo la gente.

H: ¿Quién te lo dijo?

MR: Pues ya ves que los amigos te mandan un mensaje y tú se lo mandas al otro

H: O sea, por celular.

MR: Por mensaje.

H: ¿Te dicen 'ten cuidado, porque posiblemente...?'

MR: Sí se los pasan a todos así, como una cadenita, nos la pasamos todos.

H: ¿El resto de tu familia también vive con ese temor?

MR: Pues sí, supongo que las familias hispanas que están en esa situación, es el mismo problema.

Estudiantes como Miriam necesitan recursos económicos suficientes para pagar sus matrículas escolares. Si bien en California esto es un poco más sencillo, dado que pueden aspirar a apoyos económicos no condicionados a su situación migratoria, los recursos no son suficientes o no están del todo asegurados, por lo que la mayoría de ellos decide mantenerse con uno o más trabajos y acudir a la escuela. Lamentablemente, los trabajos sí están condicionados por la posesión de un número de seguridad social, o bien, por una identificación que contenga este dato (ID). Por la circunstancia migratoria, la única forma de obtener un ID es a través del mercado negro; es decir, adquiriendo un número perteneciente a otra persona que sí esté de manera legal en el país. De esta forma, se van acumulando ingresos en el sistema de pensiones y se genera un historial económico, el mismo que incluye el pago de impuestos⁹⁸. Para trabajar, Miriam debió adquirir un ID falso -al igual que su familia, amigos y otras familias-, que le costo 120 dólares en el mercado negro. Afortunadamente para ella, en su trabajo actual conocían de su circunstancia y su jefe había asumido el riesgo de contratarla a pesar de conocer su situación legal. En caso de que no hubiera corrido con 'la suerte' de tener un jefe comprensivo, ella debía padecer la inestabilidad laboral que padecen muchos inmigrantes mexicanos:

MR: Bueno, sí, porque es un número social, se supone que ese es tu número y los puedes usar para cualquier cosa legal, vas a alguna aplicación y pones ese número

H: Pero lo tienen que registrar en alguna base de datos

MR: Sí, puede tomarles tres meses, un mes, depende en qué compañía vas a entrar, digamos que quieres entrar a una compañía como HP, no vas a entrar, porque ellos te van a hacer un estudio de tu background; entonces, no vas a entrar, si entras en algo pequeño como...

H: ¿Un Starbucks?

MR: Pero no por mucho tiempo, por que ellos se van a dar cuenta, te van a preguntar '¿Este es tu seguro social?' Y te van a pedir ID y todo.

H: ¿Es más difícil hoy en día?

⁹⁸ El sistema permite que personas indocumentadas con un ID falso (de alguien que quizás ya haya muerto o no se encuentre en el país) o sin ID, pero registrados como trabajadores, mantengan un pago de impuestos. Estos hechos permiten observar que los inmigrantes sin documentos mantienen sus obligaciones con el Estado, pero carecen de derechos para recibir ciertos beneficios sociales, como las pensiones al jubilarse.

MR: Sí, es más difícil, pues a horita, donde estoy trabajando, el director ejecutivo ya sabe, entonces no hay problema, porque me están dando permiso.

H: ¿Bajo su propio riesgo, digamos?

M: Sí, porque les pueden dar una multa a ellos .

Con los años, sobre todo, a partir del segundo año de preparatoria, Miriam adquirió mayor interés y conciencia sobre su situación indocumentada, que considera como su mayor impedimento para seguir adelante con sus estudios universitarios. Al igual que Eugenia, el concientizarse de su situación le permitió conocer y solidarizarse con otros estudiantes mexicanos que también intentan ir a la universidad y que se encuentran en situaciones similares⁹⁹. De la misma forma que Eugenia, el acercamiento a la agrupación *SAHE* le facilitó reunirse con estudiantes universitarios hispanos que habían logrado un activismo particular, tanto para hacer visible su situación, como para conseguir y gestionar apoyos económicos para estudiantes indocumentados o AB540.

Miriam, además de su trabajo y las actividades escolares, suele acudir un día a la semana a trabajar en la organización de las actividades de *SAHE*, junto con otros estudiantes, todos ellos supervisados o aconsejados por profesores interesados en apoyar su causa. Por otra parte, este activismo y conciencia de grupo adquirida a través de esta organización, y algunas más, le ha servido para reforzar su biculturalismo y mantenerse arraigada a prácticas culturales propias de México. Estudiantes como ella, aún cuando han pasado la mayor parte de su vida en Estados Unidos, desarrollan valores y prácticas culturales de ambos países, al mantenerse unidos en este tipo de organizaciones. En el caso de las prácticas mexicanas, éstas se renuevan por el contacto constante con la comunidad de origen.

MR: No, pues no siento que haya perdido mi cultura, siempre me la paso entre hispanos, celebramos el Día de los Muertos.

H: ¿Celebras el Día de los Muertos? ¿No es Halloween, sino Día de los Muertos?

MR: Sí, Día de los Muertos

H: ¿Con todo y altar?

MR: Las calaveritas

H: Pero, ¿con quién lo celebras? ¿En tu casa o con tus amigos?

MR: Yo, en mi casa, pongo un altar y en la escuela también ponemos

⁹⁹ Esta particular forma de adquirir conciencia sobre la propia situación y la de otros como ella, se observaron en la mayoría de los casos estudiados en el trabajo de campo que lograron, con relativo éxito, mantenerse estudiando, ya fuera en el *college* o en las universidades.

H: ¿En el College?

MR: Sí, o también, como en el año pasado me tocó ir a San Jose State y pusimos uno, hicimos varios y hablamos del Día de los Muertos con los compañeros de SAHE.

Liliana Gómez

Cuando Alfredo se enteró de que su hermana Cristina había sido asesinada por su pareja, en la lejana Guadalajara, decidió regresar a México a recoger a uno de sus sobrinos y ayudar, así, a su madre, con la responsabilidad de los dos niños y dos niñas que se habían quedado a su cargo. Previamente había conversado con Gladys, su esposa, sobre la necesidad de ayudar a su madre en tan difícil situación y recoger a Selene, la menor de las hijas de su hermana, para llevarla consigo a Estados Unidos. Sin embargo, al llegar a Guadalajara, se dio cuenta de que su madre le había estado mintiendo y que Selene había sido llevada a Arandas unos meses después del asesinato. La razón por la que Selene fue recogida por su padre (la segunda pareja de Cristina), fue por la petición expresa de la abuela que se había quedado a cargo de los niños, dado que las condiciones de pobreza no le permitían mantener a los cuatro hijos que había dejado Cristina. La abuela nunca le comentó a Alfredo que Selene ya había sido recogida por su padre, de allí que, al viajar a Guadalajara, él fuera con la idea de que sería a la hija menor de su hermana a quien llevaría a vivir a Estados Unidos, pero, para su sorpresa, la única sobrina que quedaba bajo el cuidado de su madre era Liliana, quien para entonces tenía escasos cinco años. Así es como Liliana recuerda sus últimos años en México: entre la incompreensión de lo que había pasado con su madre y la "promesa" de la abuela de que sus tíos de Estados Unidos la recogerían para llevarla a vivir al "norte":

H: ¿Te acuerdas de cuando llegaron por ti?

LG: Me acuerdo que desde antes [sic], mi abuelita me decía: "te vas a ir a Estados Unidos con tu tíos..." y yo decía: "¿y dónde está eso?" [...], "y vas a aprender inglés", todo eso me decía.

H: ¿No lloraba (tu abuela) cuando te decía que te ibas a ir a Estados Unidos?

LG: No, yo pienso que trataba de que no me sintiera mal y yo decía que sí, cuando iba con mi otra tía con la que vivíamos, que íbamos a la tienda o así [...], a tomar chocomiles, decía que yo me iba a ir al norte, que sabe qué [sic], siempre hablaban de eso, y ya.

Para Liliana el paso hacia Estados Unidos fue como el de otros tantos de niños en edad similar: en auto, por la línea, con una identificación de una niña que, en este caso, se trataba de su prima hermana, ya que sus tíos y sus primas tenían documentos para probar su residencia legal en EU. En este caso, no hubo grandes pagos ni riesgo de otro tipo para Liliana. De las pocas cosas que recuerda de aquellos años es el pequeño departamento al que llegaron, de una sola recámara, donde viviría con sus tíos y sus tres primos (dos mujeres y un hombre) y, ocasionalmente, algún familiar que llegaba necesitando pasar temporadas con ellos. A sus hermanos, que había dejado en Guadalajara y Arandas, no volvió a verlos, pero con los años fue recuperando la comunicación con ellos. Para ella es difícil comparar las condiciones de vida en México y en Estados Unidos, pero sí recuerda la palabra pobreza, para el caso mexicano, y hacinamiento, para su vida¹⁰⁰ en EU.

Posiblemente, las condiciones en las que Liliana llegó a Estados Unidos no difieran mucho de las de otros jóvenes de su edad, que, sometidos a distintos dramas o acontecimientos familiares, tuvieron que emigrar juntos con sus padres al *norte*, pero, en su caso, lo hizo sin el apoyo paterno o materno y, más bien, por "un engaño", por parte de su abuela, a sus tíos. Es decir, para ella, su salida de México se debe a un "rechazo" de su abuela y, su llegada a EU es, de alguna forma, un acto de resignación de sus tíos por su presencia en el hogar; entre esos acontecimientos y el proceso de entender lo que le había sucedido a su madre, el desempeño escolar de Liliana se vio afectado en los primeros años, lo que le complicó la incorporación y el aprendizaje del inglés al ingresar al 2º grado de primaria (*Elementary School*). Su acoplamiento escolar ocurrió hasta el 6º grado, no así su entendimiento sobre la situación en la que había sido puesta por la vida. Esto ocurrió algunos años después y, también, a través de un proceso de confrontación y rechazo familiar.

Uno de los momentos más complicados para Liliana ocurrió cuando llegó a la preparatoria (*High School*), en tanto que, después de haber logrado acoplarse a la educación primaria y secundaria (*Middle School*), debió enfrentar los problemas propios de la adolescencia, y la comprensión y entendimiento de su entorno familiar, lo que la llevo a tener actos de

¹⁰⁰ De esta condición se fue dando cuenta con el tiempo y con los constantes menajes que hacían sus tíos con el fin de encontrar espacios más grandes para habitar, los que realmente nunca fueron diferentes de tamaño entre sí, confiesa.

rebeldía, hacia su familia, y de rechazo¹⁰¹ a todo lo que hacía, incluidos el sistema escolar y la forma en que su vida se estaba desarrollando en Estados Unidos:

LG: Pero en la High School fue donde ya me fui para abajo.

H: ¿Fue entonces que tuviste que entrar al programa?

LG: Sí, al programa, para que me ayudaran [...].

H: ¿Te gustaba tomar de vez en cuando?

LG: Sí.

H: ¿Eso es lo que hace que te vengas para abajo?

LG: Era por los problemas de la casa.

Sus problemas con el alcohol comenzaron a partir del divorcio de sus tíos (que aunque no eran sus padres, le ocasionaron un sentimiento de abandono enorme, reconoce ella). La separación aumentó la tensión en el hogar y las peleas con sus primas, razón por la que decidió salirse de su casa durante un tiempo. A las pocas semanas regresó, pero con la condición de que comenzara a trabajar. Para entonces ya había cumplido los 16 años y había abandonado sus estudios. Dado que no había encontrado trabajo y que no podía reincorporarse a la escuela, su tío amenazó con regresarla a México si no buscaba trabajo. Por iniciativa propia consideró que debía tratar de terminar la preparatoria; para trabajar contaba con el apoyo de su familiar, pero, no así, para continuar sus estudios, sino hasta después de muchos intentos.

Y mi tío no quería y no quería, y me decía ¿que pa' qué?, si iba a valer madre otra vez, que me iba a largar o que no estudiaba. ¿Que pa' que quería ir? ¿Que pa' qué le iba a hacer gastar su tiempo?... Y así siempre, siempre... y yo hacía que le llamaran de la escuela y ellos estaban llame y llame... hasta que un día le dijeron que le juraban que me iba a graduar y sí fue, yo me acuerdo que mi prima se enojó tanto ese día porque mi tío fue y me inscribió, porque ella ya no quería ser la responsable [sic].

¹⁰¹ Este rechazo es el que John Ogbu (2008) identifica como *cultura opositora*, la que, desde su perspectiva, debe entenderse como una posición de grupo, pero, en los casos planteados se puede observar que no necesariamente lo es; es decir, que en un inicio se trata de un rechazo individual, pero no a la cultura en la que se vive, sino a la situación socioeconómica en la que se encuentra el individuo mismo. En lo que sí se puede coincidir es que la situación ocupada por la persona se puede deber a un condicionamiento de la cultura dominante sobre la el grupo étnico personal que pertenece.

Liliana no contaba con el apoyo familiar para continuar sus estudios, pero sí con el de un programa especial de apoyo para estudiantes rezagados (*Programa Pegaso*), donde se les brindaba ayuda psicológica (como en su caso, que acudió a terapias sin enterar a sus familiares) y apoyo tutorial a estudiantes en situación similar a la suya. Dentro de este programa fue que conoció a su mentor y asesor, quien la impulsó a continuar sus estudios y fue uno de los pocos apoyos con los que contó para mantenerse en la búsqueda de su sueño de llegar a la universidad. Para entonces, la familia ya había sido dejada atrás.

H: ¿Dejaste pasar cuánto tiempo antes de entrar al college?

LG: Como un año y medio, yo creo.

H: ¿Para trabajar y sólo trabajar?

LG: O dos años, más o menos, porque Mr. Randazo siempre me decía... porque nos movimos aquí bien cerquitas [sic]; aquí está el Colegio de San José y me mandaban los catálogos y me decía 'mira, escoge unas clases y vamos y te inscribimos' y le decía 'no, es que no puedo, es que estoy trabajando full time', pero para ese tiempo aún no me salía de la casa. Cuando me salí, sí vi que valía la pena.

H: ¿Te saliste por segunda ocasión?

LG: Sí.

H: Y, ¿ya la definitiva?

LG: Sí, fue cuando dije 'ok, voy a tratar la escuela'.

Los altos costos de cursar estudios universitarios representaban, para Liliana, conseguir un ingreso con el que no contaba, por lo que estaba obligada a trabajar para pagar la colegiatura, la renta de la habitación donde vivía y sus diferentes gastos fijos mensuales: alimentación, vestido, pago de celular, impuestos y salidas con amigos. En promedio, con sus dos trabajos -el primero, en una cafetería, y, el segundo, en una tienda de autoservicio-, sus ingresos rondaban entre 1,200 y 1,400 dólares mensuales, de los cuales 500 debían ser destinados al pago de la renta del cuarto (con baño) que ocupaba en un departamento de dos habitaciones y que compartía con una familia mexicana de tres miembros. De los 700 dólares restantes, podía ahorrar entre 100 y 150 dólares, los que guardaba para juntar lo necesario para pagar la colegiatura al ingresar a la universidad. El ahorro no era suficiente, por lo que, gracias al apoyo de su consejero de preparatoria (Mr. Randazo, de quien, incluso, llegó a recibir apoyo en especie, por ejemplo, libros, y de tipo económico) había logrado conocer sobre becas y financiamientos diversos, a los que podía concursar ya siendo alumna regular de nivel

universitario¹⁰², entre los que se encontraba el "*Opportunity Funds*", *ALMA*, o bien, los apoyos que pudiera obtener de la asociación estudiantil *SAHE*.

El programa "*Opportunity Funds*", al que también se habían inscrito Miriam Robles y Eugenia Zárate, le permitió ahorrar algo de dinero para poder utilizarlo en el pago de la colegiatura; sin embargo, a diferencia de sus compañeras, que no se preocupaban por su uso inmediato, para Liliana, el tiempo que había empleado para cursar los años de educación elemental del colegio se había extendido de dos a cuatro años, dada su necesidad de mantenerse trabajando de tiempo completo y estudiar en la modalidad de medio tiempo. En tanto que los fondos debían ser utilizados en un tiempo límite, la estudiante se encontraba en riesgo de perderlos si no lograba realizar su transferencia del colegio a la universidad en el semestre que estaba por iniciar, pero, para ello, también necesitaba de que la universidad a la que se estaba transfiriendo le otorgara la carta de aceptación.

Su carta de aceptación llegó a tiempo, pero no alcanzó a pagar la cuota de 45 dólares que se le requería para llevar a cabo el curso de orientación escolar, por lo que su aceptación estuvo a punto de ser rechazada. La razón por lo que no había pagado la orientación escolar fue la falta de dinero:

LG: Sí, yo me inscribí para la orientación, que la última era para agosto, pero no pagué... cuando quise pagar, ya no me dejaban. [...], era nomás inscribirse y pagar [...] y no pagué. Les mande un email preguntándoles por qué no me dejaba pagar y me dijeron que ya había pasado días y me mandaron un email diciéndome que lo sentían mucho, pero que mi aplicación me la iban a sacar, porque tendría que haber pagado cuando me inscribí.

H: ¿La aplicación que ya habías enviado?

LG: Sí, la aplicación que era para la aplicación solamente, y, pues, tuve que mandarles un email diciéndoles que, por favor, me dejaran pagar, porque ese día no había tenido dinero, y luego me dijeron que ese no era como su problema de ellos [sic].

Para Liliana, el hecho de que rechazaran su aceptación por el pago extemporáneo de la orientación escolar (lo mismo le había pasado a su compañera Miriam Robles) se debía a una

¹⁰² En California, incluso ante del *Dream Act* Californiano, los estudiantes indocumentados podían concursar por ciertos apoyos económico que les permitieran subvencionar los pagos de la colegiatura en los colegios y universidades de California.

cuestión que podía ser catalogada como discriminación por parte de la universidad hacia los estudiantes AB540.

H: ¿Tú crees que te discriminaron. ¿Por qué?

LG: Yo siento, porque soy hispana y porque estoy en la ley de la 540, en la AB540. Es cuando vienes aquí a este país, te graduaste en la High School y vas a ir al college; te aceptan y pagas lo mismo que los demás, pero no te dan ayuda financiera, tienes que pagar, yo estoy sobre esa ley.

[...] Ellos sabían eso, porque cuando aplicas también te mandan una forma que tiene un folio y lo tienes que llenar [...] para que pagues la misma cuota que los ciudadanos y yo ya había mandado todo eso, yo sentí que estaban aceptando a todos los demás que no son AB540 que pueden agarrar ayuda financiera y que nos dejaron a las personas indocumentadas al final.

H: Tú lo sentiste, pero ¿puedes probarlo?

LG: No puedo probarlo, pero de todos modos me aceptaron tarde y, también, por aceptarme tarde, apenas me inscribí en clases. Eso lo hicieron para que no nos inscribiéramos, porque casi todo el tiempo te tienes que esperar hasta que vas a tu orientación para que te dejen agarrar clases.

H: Cuando dices "apenas nos dejaron", ¿a quiénes te refieres? ¿A ti y a quien más?

LG: A los que aceptaron tarde.

H: ¿Los que aceptaron tarde todos eran indocumentados?

LG: No sé, la verdad.

H: Pero los conocidos, los que lograste saber ¿quiénes eran?

LG: Dos de mis amigas.

H: ¡Sí eran indocumentadas?

LG: Sí, una de ellas era Miriam Robles.

Después de haber reclamado la situación, y haber sugerido que se había cometido discriminación en contra de algunos estudiantes indocumentados, la universidad les permitió pagar la cuota de orientación que se les solicitaba y el problema se resolvió. Liliana pudo, entonces, decidir por elegir sus materias para el semestre que iniciaba y las materias que escogió fueron de la carrera en *Child and Adults Development* y no en *Social Work*, que era su primera opción. Las razón de ello es que su promedio de bachillerato (*GPA*), de 2.89, no le permitió acceder a esa carrera¹⁰³ (el mínimo requerido era de 3.0). En su caso, si bien el promedio no era uno de los más altos, sí reflejaba la vida azarosa que había tenido en su paso

¹⁰³ Si bien no es posible saber cuál fue el comportamiento escolar de Liliana, durante su formación de bachillerato, que le impidió tener un mejor promedio, sí resulta claro que las condiciones sociales y económicas en las que se encontraba, al parecer, tuvieron un efecto importante sobre su desempeño escolar.

por el bachillerato, la falta de apoyo familiar y la necesidad de trabajar para proveerse de recursos económicos para su manutención.

Por otra parte, y al igual que otros estudiantes indocumentados, Liliana también había padecido situaciones de discriminación que tenían un efecto sobre su rechazo a ciertos entornos; por ejemplo, uno de los pasajes que más recordaba ocurrió en su trabajo, cuando su superior le llamó la atención por hablar en español con otra compañera, lo que provocó su enojo y un enfrentamiento con él.

También, en más de una ocasión, temió ser deportada y regresar a un país del que tiene escasos recuerdos, la mayoría de ellos que intenta olvidar. Para ella, vivir en México no es una opción, pero acepta su origen y asume que su vida está llena de prácticas mexicanas: el idioma y la música que suele escuchar, o bien, los lugares a los que acude, cuando de diversión se trata, o simplemente la familia, con la que después de un tiempo había comenzado a reconciliarse, acercándose nuevamente a su tía y organizando reuniones con ella y sus sobrinas, con las que sentía un apego particular.

Las amistades también han jugado un papel relevante en su vida, así como los modelos de vida que observa en su entorno cercano. En el caso de los amigos, en un primer momento, cuando se salió de la casa de sus tíos, estos eran los compañeros con los que se reunía para poder tomar y emborracharse; después, cuando decidió regresar a la escuela y continuar con su proyecto de ir a la universidad, sus amigos fueron los estudiantes que, como ella, estaban en búsqueda de apoyos para continuar con sus estudios superiores. A estos pudo contactarlos a partir de la universidad y de las asociaciones estudiantiles que luchaban por mejorar las condiciones de acceso educativo para estudiantes AB540. Incluso, este vínculo con estos estudiantes la llevó a realizar actividades de procuración de fondos y a acudir a reuniones con otros estudiantes del Estado de California, en la Ciudad de los Ángeles, aunque no llegó a conocer el trabajo de asociaciones como *SAHE*, y su participación en eventos organizados por los *dreamers* como ella era esporádica, dada sus condiciones económicas que la obligaban a pasar la mayor cantidad del tiempo entre trabajo y escuela.

Los modelos de vida también le han ayudado. Es el caso del consejero que tuvo en sus primeros años en el *colegio*, quien había estado en una situación similar a ella, y cuyo ejemplo le

servía para darse ánimos y continuar trabajando para lograr con éxito su transferencia hacia la universidad.

La historia de Liliana no tuvo el final esperado. Aunque fue aceptada a la universidad para continuar sus estudios y tuvo la oportunidad de beneficiarse con los recursos que otorgaba una asociación del Condado Santa Clara para apoyar económicamente a estudiantes hispanos sin documentos, no logró continuar, o quizás, sólo retrasó un poco más su ingreso. Dadas sus circunstancias de vida, es muy probable que el apoyo con el que contaba para pagar sus estudios, el que se encontraba ya en su límite para ser usado, le hubiera sido retirado, y que no alcanzara, con su magro salario, a cubrir los cerca de 3,000 dólares que le costaría la matrícula semestral de la universidad. Si así ocurrió, seguramente habría decidido trabajar de tiempo completo para ahorrar e intentarlo posteriormente.

H: ¿Qué vas a hacer para mantenerte?

LG: A ver cómo le hago.

H: ¿Vas a seguir trabajando acá en la cafetería y en la tienda?

LG: Sí, porque voy a ir a la escuela nomás los martes y jueves y, salgo a las 2:30, entro de 9 a las 2:30 y aquí, en la cafetería, voy a trabajar dos días, de las 6:30am hasta las 4pm; el resto, en la tienda, incluidos los sábados y domingos.

Una de las características más importantes con la forma en que Liliana encara la vida, es su determinación y capacidad por no darse por vencida:

[...] Miro mujeres que tienen hijos y no tienen educación, no tienen trabajo o son amas de casa, y yo no quiero eso. Quiero tener una carrera y hacerme valer por mí misma, no tener que depender de nadie más, ... si no voy a la escuela, no agarro ningún título y no voy a poder hacer nada, por eso yo pienso que lo sigo haciendo.

Andrea Sotelo

El poblado de San Pablo Huixtepec se encuentra a escasos 36 kilómetros de la Ciudad de Oaxaca, lo que la mantiene en una relación comercial cercana con el principal centro económico del Estado y, sin embargo, con algunas condiciones de desarrollo que aún podrían ser consideradas básicas, aunque no peores, que las de otros poblados del mismo Estado. Por ejemplo, en infraestructura educativa, el poblado contaba, hasta 2009, con cuatro primarias, una secundaria técnica y un bachillerato técnico. A partir de ese año, se instaló una universidad

regional (la Universidad Tecnológica de los Valles Centrales de Oaxaca). En 1997, Andrea salió de San Pablo Huixtepec hacia California, junto con su hermana Sandra y su padre, quien había ido a recogerlas a casa de sus abuelos, en ese pueblo que no contaba con escuelas suficientes para formarse. Silvia, su madre, las esperaba ya en Estados Unidos. Para entonces, Andrea tenía 9 años de edad y, su hermana, 12. Aunque es difícil tratar de medir el impacto de ese evento para las niñas, queda claro que el mismo sigue presente en los recuerdos de su partida de México hacia Estados Unidos:

Pues, me acuerdo, nada más, que llegamos al Aeropuerto de Tijuana, y mi papá nos traía a mí y a mi hermana. Traíamos en una maleta, nada más, la ropa de los tres y nos traía a las dos bien agarradas de la mano, porque sabíamos que en Tijuana se robaban a las niñas y así; entonces, teníamos miedo, y veníamos bien agarradas de mi papá las dos, y un taxi nos recogió en el Aeropuerto y le dijo a mi papá "pues que yo tengo un lugar para que se queden y, si quieren, yo les consigo a alguien para que los pase rápido" y, pues, mi papá bien creído. Entonces, el señor nos llevó a un hotel bien feo, había hasta sangre en los pasillos. De mala muerte. Al parecer, allí violaban y mataban a las muchachas.

En esa ocasión, lograron pasar sin más problema, con un "coyote" recomendado por amistades cercanas a sus padres. La historia de éxito en el cruce se repetiría dos años más tarde, con el hermano menor; pero ya no en 2008, cuando Silvia (la mamá) debió de regresar a Oaxaca, después de 10 años de no hacerlo, para visitar a su madre en el lecho de muerte. A diferencia de 1997, cuando el costo del cruce había rondado los 1,600 dólares; en 2008, el costo fue de 5,000 dólares, pero con mayor riesgo de ser detenidos, de allí que, durante un mes, hubiera intentado pasar siete veces la frontera, sin lograrlo. Tres meses de estancia en Tijuana, varios miles de dólares y deudas adquiridas debieron de cumplirse para que finalmente lograra regresar a San José. En ese tiempo, Andrea, la hija menor, estaba finalizando el último año de preparatoria con la incertidumbre de no saber qué le estaba ocurriendo a su mamá.

Silvia (S) (mamá): [...] me agarraron, me tuvieron encerrada por 15 días o más; [...] me detuvieron en San Diego, como en un refugio.

H: ¿Era un centro de detención?

S: Ajá, sí, nomás que la única diferencia era que no estábamos en una cárcel. Era algo grandísimo, todas estábamos vestidas de pants gris, playera blanca y unos huaraches

como anaranjados; todas iguales vestida. Y teníamos una hora para comer, teníamos que hacer todo el quehacer de limpiar, lavar baños, lavar trastes, lavar el lugar donde estábamos, lavar la ropa, todo, pero, pues, no estábamos en la cárcel, pero, pues, no nos dejaban salir; nada más no dejaban hablar tres veces, como 10 minutos. Nos dejaban hablar a las 11, a las 2 y a las 5, me parece, como 10 minutos.

H: ¿Y usted hablaba con Andrea?

S: Sí hablaba con ella, o hablaba con mi esposo, y les decía que nos tenían que conseguir un abogado para que nosotros pudiéramos venirnos legalmente para acá, con nuestros familiares, mientras se arreglaba el proceso. Cuando agarraban a las personas que nos traían, mientras le ponían cargos a ellos, nos dejaban irnos con nuestros familiares, pero, para esto, nuestros familiares tenían que agarrar un abogado que nos ayudara para estar legalmente aquí.

H: O sea, ¿no los deportaban? ¿Les daban la posibilidad de que se quedaran?

S: Pero nada más, por decir, si el caso duraba 20 días nomás, y después nos teníamos que regresar a México y, de allá, comenzar a ver cómo le haces, otra vez.

H: ¿Cuántos días dice que estuvo detenida?

S: Como 18 días y, en esos 18 días, mi esposo hizo el trámite para que, por medio de un cuñado de él, que es ciudadano, me pudiera agarrar un abogado que me trajera para acá. O sea, el ciudadano tenía que comprometerse que yo iba, en cuanto se arreglara el asunto, que yo tenía que regresarme a México. Pero rápido se resolvió lo de la persona que nos traía a nosotros, del coyote, y, pues, ya no tuve chance de venirme legalmente yo a pasar esos días aquí con él, sino que ya nos sacaron otra vez a Tijuana y ya en ese tiempo, pues, ya fue cuando me fui a Guadalajara un mes. Porque yo andaba bien mal. ¿Y yo qué hacía en México si ellas estaban aquí?

Antes de ese problema, la familia ya había quedado desintegrada años atrás, cuando Silvia fue corrida de la casa por su esposo, sin mediar explicación alguna para sus hijos, o, más bien, con una explicación que lo beneficiaba a él y que ocultaba la serie de infidelidades que él había tenido durante los años que estuvo casado con ella. Al mes de que Silvia dejó el hogar, su esposo llevó a la casa a su nueva novia, con quien convivirían Andrea, Sandra y su hermano, durante los siguientes años. Durante ese tiempo, el padre logró provocar la aversión de sus hijos hacia Silvia, hasta que estos crecieron y comprendieron que su mamá no era culpable de la separación. Fue entonces que recobraron la confianza rota en ella. Un año después la vida volvió a poner en riesgo esa armonía recobrada, debido a la detención de Silvia en Tijuana, durante el tiempo que intentaba regresar a California.

La nueva separación de Andrea de su madre, quien era su principal apoyo para salir adelante en sus estudios en Estados Unidos, fue el último evento familiar que, de alguna forma, obstaculizó su desarrollo académico. Antes, con el divorcio de sus padres, su desempeño escolar y el de sus hermanos fue completamente deficiente, al grado de que sus hermanos

terminaron por abandonar la escuela. El regreso de su madre y la aclaración de los malos entendidos, permitió establecer una relación cercana entre madre e hija, pero, la abrupta detención de Silvia, provocó una nueva crisis de incertidumbre familiar, y el regreso, para Andrea, a los esquemas de convivencia familiar regulados y controlados por su padre.

Andrea recuerda que durante las dos temporadas en las que debió separarse de su madre, la paso mal en la escuela. La primera, cuando el divorcio, fue en la que tuvo el más bajo desempeño en los primeros años de preparatoria (la secundaria la había terminado con honores); la segunda -cuando Silvia no podía regresar de Oaxaca- ocurrió cuando se había graduado de preparatoria; para entonces, ya había adquirido conciencia sobre su situación migratoria, y su compromiso con la escuela era distinto. De la primera etapa, recuerda dos momentos, el del entusiasmo por el ingreso a la de preparatoria, que la llevó a tener un buen desempeño escolar y realizar actividades deportivas extracurriculares durante el primer semestre, y, un segundo momento, cuando la separación de sus padres la llevó al extremo contrario, al desinterés total:

[...] Y yo quería ir a una escuela que se llama la *Lee*, es del mismo Distrito, pero en esa escuela van puros americanos y tiene la reputación de ser una de las mejores escuelas; por eso yo quería ir allí, pero no me dejaron los del Distrito que me cambiara. Entonces dije 'pues ni modo, voy a entrar aquí'. Acababa de entrar a mi primer año, iba a empezar el segundo semestre, cuando mis papás se dejaron y yo, desde que estaba chica, pues veía que mi hermano jugaba fútbol y todo; como que en mi familia había mucha pasión al fútbol, entonces, luego me metí a jugar fútbol aquí en la escuela y se acabó el semestre y jugué fútbol muy bien, calificaciones excelentes, puras A. Se me hacía bien fácil. Para el segundo semestre, cuando mis papás ya se dejaron, iba comenzar a jugar softball y yo, bien ilusionada, porque iba a jugar softball, pero la semana cuando mi mamá se fue de la casa teníamos el primer partido y no fui, pues por todo lo que estaba pasando, pues yo estaba chille y chille y, ya no fui. Y ya de allí decía que iba a ir a los entrenamientos, pero ya ni ganas me daban. Entonces, dejé todo eso a un lado: llegaba a la casa y no había nadie; mi hermana, en ese tiempo ya trabajaba; mi papá, entretenido en el trabajo. Llegaba a la casa y estaba sola, no había nada que comer y, ya para ese entonces, como que no le daba tanta importancia a la escuela, ni al deporte, nada. [...] Y de allí empezaron las malas juntas (compañías); el segundo semestre de ese primer año empezaron las malas juntas 'que vamos a jalarnos la clase, que vamos acá [...]'.

Durante ese tiempo, la falta de apoyo familiar terminó por afectar el desarrollo educativo de Andrea y sólo se vio revertido por un nuevo acercamiento de su madre hacia a

ella, para explicarle la situación de su salida de la casa. A partir de entonces, la estudiante cambió su actitud y asumió un compromiso renovado con la escuela durante los últimos dos semestres que restaban para terminar, lo que nuevamente le permitió tener un buen desempeño escolar y obtener una beca para pagar una parcialidad de la cuota del colegio. El mejor desempeño también fue posible porque su madre, a diferencia de su padre, mantuvo un apoyo constante en la formación de Andrea y del resto de sus hijos, aunque ellos decidieron ya no continuar. El apoyo incluía que ella no trabajara, para, así, dedicarse de tiempo completo a la escuela, aunque la restricción principal seguía siendo la falta de dinero para continuar con sus estudios.

En la época en la que cursó los estudios de preparatoria, Andrea no era completamente consciente de las implicaciones que tenía su condición migratoria sobre sus posibilidades de desarrollo educativo. La universidad era, para ella, una realidad alcanzable y parte del discurso del círculo familiar cercano. Madre y tías siempre la habían impulsado a seguir desarrollando sus capacidades para el aprendizaje y su adaptación al sistema educativo estadounidense:

A: Aún con las becas y con todo el apoyo de mi mamá [...], sí iba a ser mucho dinero; no iba a tener el dinero suficiente para entrar a la escuela. Mi sueño siempre había sido ir a Stanford y, de hecho, yo le echaba muchas ganas para ir a Stanford. Yo siempre decía 'Stanford, Stanford, Stanford'.

H: ¿Y por qué Stanford?

A: Oía a mi tía, que era dueña de loncherías. En verano, nos íbamos con mi tía y nos paseaba por Stanford y nos decía 'mira hija, aquí vienen los más chingones a la universidad; aquí tienes que venir tú'. Entonces, pues siempre crecí con eso (de) que yo tenía que ir allí, porque allí iban los mejores; pero ya cuando supe cómo era en realidad el sistema, cómo funciona el sistema, lo caro que es la universidad, y más la privada, la competencia que hay para entrar allí y dije 'no, pues no voy a poder ir allí y, pues, quedaba entonces la Universidad de San José, pero ya cuando me dijeron cuánto tenía que pagar por no tener papeles, de que no calificaba para la ayuda financiera del Gobierno dije 'no, pues no la voy a hacer, es mucho dinero'.

Las ilusiones de estudiar prevalecieron en ella, como en la de tantos otros jóvenes en situación similar, pero sus restricciones económicas no le permitían sus estudios, salvo en instituciones de menor costo y con apoyo financiero obtenido de diferentes becas; sin ellos, los ingresos familiares no alcanzarían para cubrir los costos de inscripción y los pagos de cursos, aún cuando su madre estuviera dispuesta a trabajar dos turnos para poder obtener el dinero suficiente para que su hija ingresara a la universidad. Aunque, a diferencia de otros casos,

contaba con todo el apoyo familiar, éste no era suficiente (aunque económicamente los ingresos de su familia sean mejores a las de otras familias mexicanas). Al igual que en otras situaciones que se han observado en este trabajo, Andrea debió optar por ingresar a un colegio comunitario a estudiar sus primeros años de formación general en la universidad y, entonces, intentar la transferencia a alguna otra institución educativa. Durante este proceso de búsqueda de opciones, consideró otras posibles instituciones privadas de menor costo, pero, nuevamente, su restricción presupuestaria familiar, limitaba su ingreso a ese tipo de universidades, como fue su intención de asistir a la Universidad de Santa Clara.

Así, limitada por sus posibilidades económicas y por la dificultad que en ese tiempo¹⁰⁴ tenían los estudiantes indocumentados en California para obtener un apoyo económico, la opción inmediata fue el colegio que se encontraba más cercano a su casa. Ello le permitiría ahorrar costos y, por otra parte, reducir el riesgo de ser deportada por su condición migratoria, al estarse trasladando a distancias más alejadas de su casa o de la Ciudad, algo que siempre tenía presente.

La beca que obtuvo por su buen desempeño en el nivel de preparatoria le sirvió para cubrir el total del costo de ingreso al primer semestre del nivel universitario. Para entonces, desconocía las posibilidades de apoyo que podía tener a su alcance siendo indocumentada. Para el segundo semestre de universidad, una vez que ya había entendido el funcionamiento del sistema educativo y el papel de los consejeros dentro del colegio, logró contactarse con algunos de ellos, que la orientaron en los requisitos y trámites que podía seguir para obtener apoyos económicos. Al mismo tiempo, dentro de su planeación para alcanzar una transferencia exitosa a la universidad de la Ciudad, optó por diseñarse un plan de estudios que contemplara la posibilidad de una formación vocacional para obtener recursos económicos que en el futuro le sirvieran para pagar sus semestres (más caros) en la universidad:

[...] A mí me encanta cómo peinar y he oído sobre el programa de cosmetología, y (el consejero del colegio) me dijo 'mira, yo te voy a ser bien derecho, tú te vas a meter allí y vas a pagar mucho, porque el programa es muy caro, y luego yo no sé si te van a dar

¹⁰⁴ La aprobación del *Dream Act* Californiano cambió las perspectivas para los estudiantes indocumentados, posibilitándoles ya la opción de acceder a apoyos económicos.

la licencia, te van a dar el certificado de graduación de aquí la escuela, pero la licencia no'. Entonces, yo dije 'pues ni modo, ya ves cómo somos los mexicanos, trabajo allí en un salón, por debajo de la mesa, eso no me importa'. [...]. Yo, más que nada, me metí a cosmetología para poder trabajar en algo, así sea que venga la gente aquí a la casa a que yo le pinte el pelo, lo que sea, pero de donde yo tenga para sacar dinero para poder estudiar.

Andrea tenía en mente una estrategia basada en la obtención de becas de apoyo y mantenerse trabajando para conseguir el dinero suficiente para pagar sus estudios. Para su segundo semestre, había sido beneficiada por la beca *ALMAS* que otorgaba el colegio, y que le ahorraba una parte del pago de matrícula, pero, sobre todo, la compra de los libros y materiales de trabajo para sus materias. Por otra parte, como bien le había comentado el consejero, el programa de cosmetología era uno de los más caros (el paquete de implementos costaba 1,800 dólares) pero había logrado financiárselo gracias a un apoyo recibido en una reunión con señoras de Palo Alto, que estaban dispuestas a otorgar becas a estudiantes sobresalientes del colegio.

El apoyo familiar que ha tenido Andrea ha sido fundamental para mantenerse estudiando y no desertar. Esto le ha permitido dedicarse de tiempo completo a sus estudios, pero también la ha vuelto un poco confiada respecto a los trámites que debía realizar para postularse a becas de apoyo. A diferencia de otros casos, ella había dejado pasar las fechas de ciertas convocatorias y, por lo tanto, se había retrasado ya en sus postulaciones. Lo que no había cambiado era su conciencia respecto a las limitaciones que su condición migratoria le había impuesto, y su defensa por su origen mexicano, el que sentía constantemente agredido por el ambiente que le rodeaba. Agresión que también había sido experimentada por otros miembros de su familia, como cuando, por ejemplo, su hermano fue detenido por sus aspecto hispano, o Silvia, su madre, enfrentó un episodio que refleja por completo la persecución de la que pueden ser objeto los mexicanos por algunos miembros de la Policía:

[...] Yo venía de la tienda, lógico, venía derecho. Fue aquí, enfrente del hospital, y el sheriff estaba hasta acá, de este lado, y yo estaba aquí, son tres carriles. El estaba aquí, tenía yo dos carros más acá y yo aquí, pero cosas que uno hace, pasan una canción, y se me ocurre subirle al estéreo. Pero, si yo lo tenía hasta aquí ¿cómo fue que se movió para ponerse atrás? Nunca me di cuenta cómo fue que él se cruzó hacia donde yo estaba, porque había tres líneas de carros y él estaba para dar la vuelta y yo estaba hasta

acá, esperando yo la flecha para pasar; entonces, se me puso la flecha y yo vengo despacio, porque casi nunca me gusta manejar recio y más si lo estoy viendo a él allí, uno sabe cómo anda y yo venía despacio. Di la vuelta, pero, como traigo el ruido del estéreo, pues ni siquiera escuché que me puso la sirena ni nada, entonces no supe, yo me di la vuelta, luego puse mi luz y me di la vuelta para agarrar la callecita aquí. Entonces, por el retrovisor se me ocurre alzar la cara y ya vi la patrulla, vi la luces y dije 'ah, ya me paró', pero veo bien y ya me tiene apuntando con el rifle. Entonces, allí fue donde yo me espante y dije '¿qué paso?' Nosotros ya sabemos que, cuando un policía ya nos para, nunca debemos quitar las manos del volante, porque si ellos nos ven que hacemos algún movimiento, nos disparan.

La discriminación hacia los mexicanos está presente en acciones como la descrita, que tienen un efecto sobre la estabilidad emocional de las familias y los estudiantes que se encuentran esforzándose en sus estudios. La discriminación también está presente en el discurso cotidiano de otros grupos minoritarios, que pueden hacer comentarios que resultan agresivos para la minoría mexicana, como algunos que describió Andrea que ha recibido por parte de compañeros de escuela, pertenecientes a otras minorías, y donde resaltan aspectos referentes a la condición de los mexicanos como la clase trabajadora por excelencia en Estados Unidos y de la que suelen burlarse con frecuencia, como cuando un estudiante asiático sugirió que su éxito con los clientes que acudían con ella a cortarse el cabello se debía a la gran cantidad de jornaleros mexicanos que se apostan afuera de las tiendas para conseguir trabajo:

Él se quiso (pasar de) listo, me dice 'oye tú, ¿dónde consigues tus clientes?, porque tienes muchos clientes', y yo le digo '¿cómo dónde los consigo?' y dice 'sí, ¿los vas a traer de la Home Depot, de los que están allí parados, ¿o qué?'. Y me dio un coraje, sentí que las orejas se me pusieron rojas.

Los comentarios suelen disparar frustraciones y los sentimientos de defensa de la propia cultura, que, incluso, pueden llevar a la agresión física. Aunque esto no es generalizable en todos los casos, pues, en otras situaciones, los mexicanos que ha experimentado este tipo de agresiones se mantienen en silencio (la mayoría de las veces) y sólo asumen su condición de clase social susceptible a la discriminación.

[...] Yo no me callo cuando me hacen enojar con sus comentarios, les digo todo lo que traigo adentro, allí me desquito y le dije: 'cálmate con tus comentarios estúpidos, porque no me quieres ver enojada, así me corran de la escuela, te voy a cachetear'. Y ya, desde ese día, bien calladito, por eso ya ni siquiera me dirige la palabra.

La agresión hacia aspectos de su cultura puede provenir de miembros de las mismas instituciones educativas, en particular, de algunos profesores que no ven con buenos ojos que ciertos aspectos, como el idioma, sean puestos en práctica, en los salones de clase, entre los miembros de la comunidad. Esto se ve claramente en el siguiente ejemplo, extraído de una escuela de belleza:

Entonces la clienta, una amiga y yo, andábamos 'güiri, güiri', (hablando) en español, y a las maestras eso les molesta; pero, como estaba yo con la clienta y hablaba español, no me podía decir nada. Entonces, ya que la clienta se fue [...], mi amiga y yo estábamos aquí, hablando nosotras en español, pero no estábamos hablando recio. Mas, aparte, hay mucho ruido en el salón por la secadora, la música y todo eso. Atrás de nosotros estaba la maestra, porque todo nos monitorea; si le cortamos el pelo a alguien, ella tiene que venir a checar el corte, y, si le hacemos un tinte, ellas están allí, paso por paso. Había una muchacha atrás de mi amiga, que le había cortado el pelo a una señora que también era mexicana; entonces, la maestra le está checando el corte y yo vengo y hablo con mi amiga en español y, la maestra se voltea bien enojada y nos dice, en inglés, a las dos '*ladies, ladies, I don't want you talking in spanish*', pero nos gritó que ni quería que habláramos en español [...]. Y, al lado de la señora (otra clienta,) y otra muchacha que se llama Adriana, que también es de padres mexicanos, [...], le dijo en inglés 'oh, Mis Fryer, ¿entonces no podemos hablar en español?', y la maestra se voltea bien enojada y le dice '*No, not at all*'. Entonces, yo me quedé bien enojada [...]. Delante de los clientes no podemos contestar, no podemos decir nada, no podemos ni hacer caras, porque te quitan horas, te mandan a tu casa, te dan sentencia y eso es parte de nuestro récord [...]. [...], al lado de mi amiga Angie, con la que yo estaba platicando, estaba una americana y ella me dijo '¿sabes qué? hasta yo, que no hablo español, me sentí ofendida por lo que ella les dijo. ¿Se van a quedar así?'. Y le dije 'no' [...], y fui a buscar a la directora [...]. La maestra, porque nos vio que estábamos hablando con la otra maestra (coordinadora del curso), nos dice 'si van a ir a hablar con la directora por lo que pasó hace rato, no tienen por qué', y nosotras dijimos '¿cómo que por qué no?, si nosotras nos sentimos ofendidas, nos sentimos discriminadas'.

Es cierto que este tipo de situaciones refuerzan el surgimiento de mecanismos de autodefensa de la propia cultura y un rechazo por las personas, no por las instituciones, de

quienes provienen las agresiones. En ningún momento se observa que haya un rechazo hacia el país y la cultura en la que se convive, pues Andrea, como otros estudiantes mexicanos, ha asumido prácticas y formas de vida estadounidenses al mismo tiempo que mantienen rasgos de la propia, como el idioma, la comida, el tipo de relaciones familiares y, en algunas ocasiones, la práctica de actividades que pueden ser propias del lugar de origen de los padres, pero no aceptan ser tratados como una subclase que no puede hacer uso de sus derechos como minoría.

La toma de conciencia sobre sus derechos y sobre las restricciones de acceso a la educación a las que se ven enfrentados los mexicanos por su condición migratoria, también le habían hecho asumir una activa participación en eventos que tenían que ver con el movimiento de estudiantes AB540. Incluso, dentro del mismo colegio, había impulsado el surgimiento de una asociación estudiantil de apoyo a inmigrantes mexicanos como ella. Su activismo la llevó a participar en diversas marchas pro derechos de los inmigrantes, así como en contra de los recortes al presupuesto en educación que se venía aplicando anualmente en las universidades y colegios públicos de California. Las movilizaciones sólo bajaron por la amenaza de que durante las marchas la Policía podrá aprovechar para detener estudiantes y deportarlos:

Y luego, mas aparte, el miedo porque andaban mande y mande mensajes de texto 'que la migra tiene un retén en cierta calle, que la migra esto', entonces yo agarre y le dije al consejero del colegio y me dijo 'no tengan miedo'.

Esmeralda Plascencia

Cuando las relaciones familiares son fuertes, las redes de apoyo parecen ser más consistentes que cuando estas relaciones están rotas o en conflicto latente. También, el sentido de comunidad aparece con mayor frecuencia en el discurso, en las prácticas cotidianas e, incluso, en las relaciones con otros grupos. Y, en el plano individual, la confianza adquirida, dado que se cuenta con una red familiar importante, es mayor.

Para Esmeralda, la importancia que ha tenido su familia en su proceso de adaptación a la sociedad estadounidense, ha sido fundamental, y ello no hubiera sido posible sin el

antecedente de migración de su abuelo quien, llegó años atrás a Estados Unidos. Fue a través de él que la familia de su mamá, en particular los hermanos más pequeños, adquirieron la residencia permanente y, después, la ciudadanía, al igual que su abuela. Su mamá, por ser una de las hermanas mayores, no ha podido adquirir ni siquiera la residencia, puesto que, si bien podía haber sido "pedida" por su padre, el asunto se complicó al saber que, junto con ella, su familia nuclear (esposo e hijos) tampoco contaba con documentos. Sólo ella y una hermana, que sigue viviendo en Nochistlán, Zacatecas, no cuentan con "papeles" para entrar de manera legal a EU.

Los siete hermanos de la madre de Esmeralda, y sus abuelos, se extendieron entre los Estados de California y Washington. Aunque en fechas recientes, y después de muchos años de vivir en Seattle, los abuelos decidieron regresar a Zacatecas y, entonces, visitar a sus hijos, al menos dos veces por año. El retorno de los abuelos a México tiene que ver con la nostalgia, pero también con ciertos problemas familiares que habían tenido con la hermana menor de la mamá de Esmeralda, que provocaron un conflicto entre el resto de la familia, en tanto que cada miembro tenía reservada una opinión para la situación que afectaba la "armonía" y la estabilidad del grupo ampliado.

El regreso de los abuelos a México no significó, de ninguna, manera el resquebrajamiento de las relaciones familiares, sino una readecuación a las circunstancias que en ese momento generaron el conflicto, y la familia en general procuro mantener y seguir fomentando los lazos de cercanía y fraternidad. Esmeralda considera que el conflicto de la familia ampliada en nada afectó la relación con sus tíos y tías, primos, primas y sobrinos, y que la comunión se mantiene, lo que ha sido clave para hacer más llevadera su situación, no obstante su estatus migratorio. Al menos, los temores se aminoraron y aumentó la confianza en que llegará el día en que sus padres, sus hermanos y ella obtendrán la residencia, o bien, la ciudadanía, y que ya no vivirán con el miedo de la deportación.

Otro recurso que ella valora en demasía es la posibilidad que tiene de recibir todo el apoyo de su padre para hacer del estudio una forma de vida y, a través de él, dejar de pertenecer a los estratos menos favorecidos de la sociedad estadounidense. Dentro del discurso familiar se encuentra internalizado que ir a la universidad es parte de la normalidad para las personas de su edad.

Para su papá hubo dos razones para emigrar de Zacatecas a EU; la primera -que es la más común- fue por la falta de oportunidades laborales y las restricciones económicas; la segunda, para ofrecerles a sus hijos la posibilidad de estudiar en las mejores condiciones, sin tener que padecer las restricciones que él había tenido en su niñez y adolescencia. Su esposa compartía esta segunda razón y, por ello, ambos dedicaron sus esfuerzos laborales y sus mejores años de vida a alcanzar la "estabilidad económica" que les permitiera a sus hijos seguir sus estudios hasta el nivel universitario, aunque no contaran con el suficiente capital cultural en el seno del hogar para facilitar y apoyar su ingreso al nivel universitario, cuando este ocurriera.

El apoyo, en primera instancia, estuvo sustentado en un discurso centrado en el valor de la educación como principal impulso para el ascenso social y en el rechazo a un tipo de determinismo histórico, o "destino manifiesto", de los mexicanos indocumentados como la mano de obra no calificada por excelencia del país, situada en los últimos niveles de la escala social. Rechazo que se refleja en la evolución y el fortalecimiento de una actitud que basa el éxito en el esfuerzo individual, aún cuando se considere que la persona puede encontrarse en situaciones de desventaja en relación con otros grupos de la sociedad.

H: ¿Te han platicado por qué se vinieron para acá?

EP: Por la economía. Por la educación de nosotros también, de mis hermanos. [...]. Mi papá había vivido (en San José) dos años antes de que nos trajera; él miraba que, pues, la escuela para los niños no tenías que pagar nada, los libros, hasta los materiales que usan, a veces aquí desde el kínder hasta el último año de prepa, es poco lo que uno tiene que poner (pagar) de su parte y, entonces, él nos trajo aquí por la economía, porque se gana más aquí y, también, por la educación de nosotros. [...] Mi papá siempre era el que siempre decía 'tienen que estudiar, que no pueden estar en la casa, o nomás trabajando, tienen que estudiar, tienen que superarse a sí mismos', y yo creo que, en mi caso, fue mi papá él que estuvo más allá, dirigiéndonos. Él mismo nos decía 'no quiero que trabajen de sol a sol, no quiero que no vayan a poder hacer cosas que ustedes quieran por falta de dinero, de educación [...] por ignorancia'. [...] Mi papá, [...] dice 'a veces, la educación nos ayuda a tumbar esas barreras que la gente tiene de uno', o sea, de la gente que nos ve a los latinos, que nos mira no muy inteligentes y él lo que quiere hasta hoy para nosotros es de que no tengamos... que la gente no nos mire así como estos mexicanos ignorantes que no saben nada.

En el lenguaje coloquial, a la determinación (ya sea de las personas con apoyo o sin apoyo familiar) de los estudiantes para continuar su formación escolar –no obstante de estar en desventaja económica y de posesión del capital cultural que se requiere en EU para entender el funcionamiento de los sistemas escolares en relación con otros grupos sociales- se le llama 'las

ganas de salir adelante' y refleja el rechazo de los hijos de inmigrantes indocumentados por repetir la experiencia de falta de oportunidades escolares, o bien, el rechazo del determinismo que los sitúa como la clase trabajadora no especializada que requiere la economía estadounidense, como ocurrió con sus padres:

Yo creo que son las ganas. Porque sí, a veces la familia, como los padres, presionan mucho a los hijos, pero también puedes decir 'sabes que no lo voy a hacer', y ya. Pero yo creo que son las ganas de salir adelante, de no tener que hacer lo que los papás hacían: de tener que trabajar todos los días, a veces tener hasta dos trabajos -para darle a los hijos lo que uno quiere-, tener tu trabajo de 40 horas, lo que es lo normal aquí. Los fines de semana pasarlos con la familia, sin tener que trabajar los sábados y los domingos, y yo creo que son las ganas que uno tiene, de la gente.

Este comportamiento puede aparecer en los grupos más desaventajados, pero difícilmente se logra -al menos así lo mostró la experiencia del trabajo de campo- que todos los hijos de una familia desarrollen este comportamiento; éste, más bien, puede aparecer sólo en unos cuantos miembros de una familia o en ninguno, y no necesariamente depende de la posición que se ocupe en el grupo familiar (hermano mayor, menor o los intermedios) o del estatus migratorio. Encontrar casos donde todos los hijos de una familia indocumentada logren alcanzar el nivel universitario es algo atípico, salvo en casos excepcionales como sucede con los hermanos de Esmeralda. En la relación entre sus hermanos y ella parecería ocurrir algo similar a lo que ocurría con los casos de Eugenia Zárate, Miriam Robles o Liliana Gómez, cuando encontraban entre sus amigos de la escuela afinidades, circunstancias y proyectos comunes. Es decir, en el caso de Esmeralda, el apoyo no sólo ha provenido de sus padres, sino del ejemplo de sus hermanos, además de los compañeros de escuela que se encuentran en una situación similar. Entre ella, su hermana y su hermano, se ha generado un entendimiento común de que el camino para salir adelante está fundado en el esfuerzo y en el desempeño escolar, así como la conciencia de que la condición legal es una restricción que los obliga a esforzarse más.

EP: [...] Entre mi hermano y yo y mi hermana, nuestra relación con él es muy buena, [...], salimos, así, juntos, que al cine o a lugares [...], tenemos los mismo grupos de amigos [...]. Ellos son más dedicados que yo [...], pasamos mucho tiempo estudiando y, a veces estudiamos juntos, porque en nuestra casa somos muchos, entonces no

puede uno estudiar con mis papas (que están) acá platicando y, luego, la niña jugando y viendo la televisión. Vamos a la biblioteca juntos.

H: ¿Cada quién tiene su computadora?

EP: Sí, bueno, yo tengo una [portátil] como la tuya y mi hermano tiene una más grande y tenemos una de casa, está en la recámara mía y de mi hermana, porque entre las dos tuvimos que comprar una para hacer la tarea en casa y no irnos a otro lugar. Y, cuando vamos a la biblioteca, pues allí pues que 'yo la ocupo, préstamela cinco minutos', y para hacer research vamos a la biblioteca, pero nos turnamos. A veces, cuando tenemos que escribir un ensayo o tenemos que estudiar, nos vamos juntos, los tres, a la biblioteca. Si uno trabaja, pues está bien, porque es una computadora para cada quien.

H: ¿Son más disciplinados ellos? ¿T trabajan más?

EP: Sí, estoy muy orgullosa de mi hermana, porque a veces trabaja 35 horas a la semana, que aquí lo normal para full time son 40, y, de todas maneras, se ha mantenido en tener puras A; o sea, su GPA (Grade Point Average) ha sido 4.0, que es lo más alto que se puede tener [...]. Es muy inteligente, ella es de ese tipo de persona que no necesita estudiar para que saque una buena nota en un examen, ella (lo hace) naturalmente; como que la memoria le funciona. Yo, a veces me paso horas estudiando, dedicadas a puro estudio, y, con suerte, saco una B; ella no necesita estudiar o para escribir un ensayo en la clase de literatura [...]. Mi hermano, él sí estudia, sí avanza en todo lo que está estudiando, sí entiende y es muy bueno para las matemáticas. A él lo que le falla es la literatura y, bien poquito, como la gramática.

La disciplina escolar y la armonía familiar le permitieron a Esmeralda tener un proceso de trayectoria escolar más o menos estable, sin grandes sobresaltos y con un tipo de apoyo que no habían tenido algunos de sus amigos indocumentados más cercanos, de quienes reconoce que pudieron tener una vida más azarosa y complicada para llegar a la universidad que ella, pero se mantienen con la misma determinación. Su paso por la primaria (Elementary School), la secundaria (Middle School) y la Preparatoria (High School) no le implicó mayores problemas de adaptación y le generaron la certeza de que el camino natural, después de los 12 años de educación básica (12K), sería la universidad. De allí que, al igual que algunos otros estudiantes mexicanos sin documentos, no lograra dimensionar su situación, sino, hasta que se topó con la imposibilidad de poder continuar sus estudios hacia la universidad. Con la ayuda de la consejera de su preparatoria, llenó sus tres solicitudes de ingreso a las universidades que eran de su preferencia: San Jose State University, Santa Cruz University y San Francisco State University. En todas ellas fue aceptada, pero, al enterarse de los montos que debía de pagar para ingresar, y su imposibilidad de recibir apoyos económicos, entonces comprendió lo que solía escuchar de otras personas años atrás:

[...] Cuando estaba más chica, yo nunca entendía eso de por qué decían que uno no podía ir a la escuela, pues yo decía 'pero pues yo voy a la escuela' y, cuando me iba a graduar de la preparatoria, llené mis aplicaciones de universidades, no de colegios universitarios, y me aceptaron en varias. [...]. Pero, como que no podía aplicar para ayuda financiera para que el Gobierno me pagara, pues, iba a tener que salir de mi bolsillo y, pues, yo sabía que mis papás no tenían dinero para darme eso y, ya, mis opciones fueron ir al colegio comunitario, aplicar para becas [aunque reconoce que desconocía que hubiera] y lo que me vaya ganando.

Al ingresar al Colegio Comunitario terminó de entender las dificultades que podía enfrentar en su camino por terminar la universidad, pero, también conoció de casos similares a los de ella. En el Colegio se fue enterando de las becas que podrían estar a su alcance y que tomar (transferencia) cursos en una universidad implicaba un proyecto de planeación de mediano plazo que debería ser realizado durante los semestres en que cursara las materias básicas comunes; no hacerlo, pondría en riesgo toda su carrera universitaria. La estrategia de los estudiantes como ella es mantener un trabajo estable que les garantice ingresos suficientes para pagarse sus gastos propios (y en algunos casos, los de la familia) y ahorrar un porcentaje de su salario para pagar las cuotas de inscripción semestrales y postular a becas de distintos montos.

En su caso, es necesario mantener su trabajo como mesera en un restaurante de comida mediterránea, tal y como lo hacen sus hermanos en otros restaurantes. Si bien, es consciente de que su ingreso a un programa universitario depende de su capacidad de generar ingresos suficientes para el pago de matrículas, también reconoce que los recortes a los presupuestos universitarios que en los últimos años se experimentaron en las universidades californianas pueden afectar a su grupo de una forma más fuerte que a otras minorías no hispanas.

La ilusión de terminar un carrera universitaria permanece, a pesar de las dificultades, pero también permanece la idea de que la principal restricción para estudiantes como ella no es la económica, sino la condición legal que los condena a que, incluso habiendo sido formados en las mejores universidades, no podrán ejercer su profesión como esperarían hacerlo y que seguirán perteneciendo a un grupo social destinado a ocupar los trabajos que requieren menor nivel de especialización:

EP: A veces pienso 'de qué me va a servir una carrera si no voy a poder trabajar; eso de (ser) maestra es un trabajo del Gobierno o en una escuela privada, pero como son puros beneficios del Estado, a veces pienso que no voy a poder trabajar... que no tengo seguro, que no tengo papeles, ¿cómo le voy a hacer?

H: ¿O bien, crees que a ciertos trabajos no puedes aspirar? ¿Que estás condenada a quedarte en ciertos trabajos?

M: O tener que buscar organizaciones donde te pagan mejor los privados; los trabajos en organizaciones hay mucha gente que los busca, entonces, si no me toca a mí, por los papeleos, cómo le voy a hacer [...]. A veces pienso que estoy gastando mucho tiempo en la escuela, estoy esforzándome de más y, al final, ¿de qué va a servir?. A veces sí me estreso y me deprimó, pero, a veces, también digo que a la mejor también con mi carrera puedo abrirme las puertas. A lo mejor, tener la oportunidad de arreglar mi vida. [...]. Cuando me deprimó es cuando a veces sí quisiera irme mejor para México y estudiar allá, porque a veces pienso '¿Qué hago aquí, si no puedo trabajar?, o sea ir a México. Si voy, tal vez voy a poder conseguir un trabajo'.

Dada la enorme cantidad de estudiantes en situación similar a la de Esmeralda, suelen asociarse no sólo para buscarse alternativas de ayuda y organizarse, sino, incluso, tender lazos de solidaridad como grupo y compartir las experiencias de sus trayectorias escolares, familiares y de vida en general. Amigos, compañeros de trabajo, de la escuela, familiares y amigos de familiares, padecen esta situación y se acercan entre ellos para darse apoyo, incluso de tipo psicológico, pues, efectivamente, la depresión está presente en sus vidas, lo que afecta, en algunos casos, su desempeño escolar. La depresión ocasionada por una situación de "desigualdad legal", es decir, de acceso en condiciones de igualdad a ciertos derechos de los que gozaría cualquier ciudadano estadounidense o residente, es un factor que permanece en las mentes de los estudiantes y sus familias y puede ser un factor que explique la permanencia de ciertos comportamientos de temor. Temores que son exacerbados de manera cotidiana por la constante presión del racismo en diferentes espacios.

EP: Hace dos semanas fuimos a casa de una amiga, mi hermana y un primo mío que va a la universidad de San José. Fuimos a casa de una amiga y nos llevamos el coche de mi hermana. Aquí son los rail ways, para que cierre el garage, y su carro estaba tocando la banqueta y ese día ya eran como las 8 de la noche. Mi primo había manejado el carro de mi hermana y pasó la Policía.

H: ¿Tu primo tiene o no tiene documentos?

EP: Sí, él sí tiene y pasó la Policía, porque eran varios de nuestros amigos; entonces, como llegamos nosotros al último, pues resulta que nuestro carro quedó más en la banqueta y la Policía preguntó (que) quién había dejado el carro parqueado así, y dijo

mi primo que 'yo, yo lo deje así', y le dijeron que separara los pies, porque lo iban a revisar. Y él le dijo al Policía '¿me estás haciendo esto porque yo soy café?'. Porque él está morenito. Y le dijo el policía '¿sabes que te puedo arrestar por insultarme así?'. Mi primo lo dijo de una forma, bromeando, y (el policía) le dijo que separara los pies más y (mi primo) le dijo 'es lo más que los puedo... ¿qué más quieres que haga?'. Y le dio un ticket (una multa) por haber dejado el carro parqueado así y le dijo 'la próxima vez que me vuelvas a hablar mal a mí, te puedo arrestar y hasta te puedo llevar a la cárcel'. O sea, no fue nada, nomás le dijo que por qué lo estaba esculcando. No estábamos haciendo nada, no estábamos fumando droga, ni estábamos tomando, y ya nos pidieron la identificación a todos y ya vieron que éramos mayores de edad y ya se fueron, pero le dieron multa.

Acciones como estas y algunas otras son observadas como agresiones constantes al grupo, ya sea como estudiantes o como familia, y, en general, a los mexicanos. Esmeralda observa una actitud de rechazo hacia su cultura en una diversidad de situaciones, donde, incluso, la agresión puede provenir del mismo grupo hispano.

EP: Mi primer multa fue de que, porque, supuestamente, iba muy rápido en la autopista. Íbamos para Santa Cruz, con unas amigas. Íbamos de vacaciones y todo el camino es en las montañas, son puras curvas. Según el policía, iba a 60 en un área de 45, que es algo que yo sé que no lo podría hacer, es muy rápido para ir en un lugar donde son dos carriles nomás para una persona, entonces, yo creo que fue porque, cuando me paró, miró que era mexicana.

H: ¿Tus amigas también eran mexicanas?

EP: Sí, también son mexicanas, y mi multa esta fue de 325.

H: ¿325 dólares? ¿Y la pagaste?

EP: Los pagué.

H: ¿No los llevaste a juicio?

EP: A mí me recomendaron que no lo llevara a juicio, porque, como tienes que comprobar que tú sí tienes la razón, si pierdes, de todas maneras lo tienes que pagar, más el pago de la corte. Entonces, me va a salir como en unos 1,000 dólares, más o menos, yo no me quise arriesgar; no por miedo, porque aquí, el Gobierno es como muy corrupto en muchos lugares, y pues, de todas maneras, a la mejor voy a perder de 325 a 1,325. No vale la pena, lo que sí me dieron es que lo pude pagar en pagos.

H: ¿Cómo te trato en esa ocasión el policía? ¿Nada más te paro y te dio la multa?

EP: Sí, no me pasó nada más, pero, de historias de mis otros amigos me han platicado que los hacen que se salgan del auto y los buscan hasta el carro también. Y esa vez, nada más me dijo 'yo soy la ley, tú no, yo sé lo que esta correcto y lo que no está correcto'.

H: ¿De qué origen era el policía?

EP: Era latino, por eso es que aquí, es lo que Miriam Robles y yo hemos platicado, que aquí nuestra misma gente es más racista contra uno mismo.

H: ¿Más que otros grupos?

EP: En mi opinión, sí. En lo que hemos visto, nuestra misma gente es más racista contra uno mismo. Yo creo que es por coraje, por desprecio, porque como que la misma gente de uno no quiere ver que uno mismo sobresalga adelante.

H: ¿Y normalmente ellos son legales y sienten que...?

EP: Entonces se sienten superiores que uno.

En otras situaciones, la agresión la ha sentido contra la familia en su conjunto, incluso.

EP: A veces, cuando salimos, así, juntos en familia, a veces hay gente que nos mira así como... ¡son muchos! En comparación a lo que la sociedad aquí en Estados Unidos considera el sueño americano: una casa grande con dos hijos, preferiblemente niño y niña, y la pareja. Y, a veces, cuando vamos al zoológico, o hasta a comer de vez en cuando, en un restaurant, o sea dilatan con nosotros.

H: Se tardan más de la cuenta.

EP: Se tardan más de la cuenta. Yo trabajo en un restaurante, yo soy mesera, y cuando vamos, es decir, a nosotros nos toca salir, uno siente feo porque hasta con mis compañeros de trabajo, con mis manager que son una mexicana y, la otra, ya es nacida aquí, ya es una señora ya mayor, pero también de origen mexicano, dice que no le gusta ir a comer, a veces, porque la gente las mira así como '¿que hacen aquí?', 'no nos van a dar buena propina'. O nadie se quiere encargar de su mesa, por ser mexicanos. Son más en restaurantes donde es comida americana, donde los dueños son americanos.

Es difícil determinar que, debido a estas situaciones, los mexicanos se refugian en la familia, sus costumbres (incluidas lengua, comida, fiestas tradicionales) o su cultura en general, pero lo que sí se puede observar es que son sus prácticas mexicanas las que les dan mayor seguridad y tranquilidad en una sociedad que puede resultarles, por momentos, lesiva contra sus prácticas culturales de origen. De ahí, que el apoyo y la tranquilidad familiar también resulten claves en el desarrollo de los estudiantes mexicanos en su azaroso camino hacia la universidad. Al menos en los casos estudiados, como el de Esmeralda, se observa que una familia más cohesionada en aspiraciones y aspectos de preservación de prácticas culturales hace el camino menos difícil para un estudiante; en caso contrario, resulta ser un obstáculo adicional para él o ella.

Carlos Castillo

En el *Mission College*¹⁰⁵, en las cercanías de Los Ángeles, sorprende encontrarse entre los estudiantes a personas por encima del rango de edad para la universidad (18 a 24 años), que se encuentran matriculados en carreras cortas, como pueden ser las de *Child Care* o Enfermería. Al hablar con ellas, uno se entera de que la decisión de estudiar a esas edades tiene que ver con las posibilidades que las responsabilidades familiares y laborales permiten a alguien mayor que desea continuar sus estudios universitarios. En San José también fue posible observar que había personas fuera del rango considerado como "normal", cuyas edades pueden elevar el promedio de edad del grupo, además de que generan un prejuicio adicional sobre los mexicanos en su paso por la universidad, en lugar de admiración. A este grupo pertenece Carlos Castillo, mexicano con más de 25 años viviendo en Estados Unidos.

Carlos llegó por primera vez a EU cuando tenía 14 años -acompañando a su hermano 10 años mayor-, proveniente del Distrito Federal y con la autorización de sus padres, quienes no se opusieron a su traslado en una edad temprana (y en una situación donde daba lo mismo quedarse en México que emigrar). Quizás de allí proviene su gran distanciamiento familiar, en particular con su madre, a quien no ha visto por muchos años y que, asegura, no reconocería en caso de volver a verla. Para él, su familia son su esposa y sus cuatro hijos, todos nacidos en EU. La mayor, de 19 años, durante un tiempo también fue estudiante del mismo colegio al que Carlos asiste.

Paradójicamente, Carlos tuvo, años atrás, la posibilidad de "regularizar" su situación en ocasiones diversas, una de ellas fue la amnistía de 1986, con la Ley *IRCA* y, en otras ocasiones, bajo la figura del matrimonio por conveniencia. La primera la dejó pasar porque coincidió con un retorno breve a México, que lo dejó fuera de la amnistía, y, la segunda, simplemente no entraba en sus planes de ese momento. De *IRCA*, recuerda que se trató de una ley que benefició a los trabajadores del campo y de la que muchos se aprovecharon presentando documentos falsos, como fue el caso de su hermano, que llevó a cabo el trámite, pero que en la entrevista fue rechazado:

¹⁰⁵ Durante el trabajo de campo se llevaron a cabo entrevistas en el *Mission College*, en el área de Los Ángeles, pero estas no fueron utilizadas en la tesis, aunque brindaron información complementaria sobre el perfil de los estudiantes de origen mexicano en los colegios estadounidenses.

Mi hermano arregló por esa amnistía, pero después le negaron los papeles porque le preguntaron en qué había trabajado, entonces él fue y les dijo que había trabajado en el campo para pizar fresas. Entonces le preguntaron qué de que tamaño era la escalera que ocupaban para las fresas y él les señaló 'de este tamaño (unos 2 metros)', y le dicen 'no señor, para las fresas no se necesita escalera...', y se la negaron, pero todavía le dieron ese año. Pero, no nada más a él, pero a mucha gente se la fregaron. Lo que pasa es que esa amnistía fue para gente del campo, entonces, mucha gente empezó a ir comprar una carta y hacían copia de la carta y se la pasaban; tengo unos amigos que ellos compraron una copia, la llevaron y, ahorita, son ciudadanos.

A sus 41 años, Carlos es estudiante del último año de los estudios generales de la carrera de Enfermería y está en la etapa de transferencia hacia la universidad. Antes, para poder cursar los primeros semestres de colegio, debió terminar sus estudios de secundaria (en México abandonó el primer año de secundaria) y de bachillerato en el sistema abierto (*GED*), en aproximadamente un año, también a una edad mayor. El retraso escolar se debe a varios factores, uno de ellos fue que, cuando llegó a EU a sus 14 años, fue para hacer nada: sin trabajar y sin ir a la escuela, se pasó esos años encerrado en el departamento que compartía con su hermano; posteriormente, entró a trabajar y se le pasó el tiempo. Su regreso a la escuela fue una combinación de factores, uno de ellos, quizás el más importante, se debió a que, al igual que muchos de los estudiantes que están en situación similar, considera que la universidad es el camino idóneo para lograr un mejor nivel de vida y aumentar sus posibilidades por obtener los documentos que les permitan vivir sin problema en Estados Unidos.

En su caso, se trató de una estrategia pensada y desarrollada por él y su esposa, en tanto consideraron que sus posibilidades de mejorar dependían de que uno de ellos pudiera tener una carrera universitaria que les permitiera dejar los trabajos poco especializados y mal pagados, además de tener una mayor estabilidad laboral. Bajo esa idea, ambos decidieron inscribirse en el Colegio, pero ella no logró adquirir el ritmo necesario para llevar a cabo los estudios universitarios, y Carlos sí, no sin problemas. Para poder mantener el promedio necesario, debió dejar su trabajo. Su esposa asumió los gastos de todo el hogar y trabajó en turnos nocturnos para lograr que a la casa ingresaran 2,500 dólares mensuales, de los cuales, 1,200 son destinados al pago de la renta de la pequeña casa pequeña que en un barrio marginal, con mayoría afroamericana, y donde se presentan conflictos entre pandillas constantemente.

CC: Sí, hice mi calculo. Cinco años de carrera; ya que tenga mi carrera, mi hija, de 21 años, que me 'pida'.

H: ¿Estás haciendo la carrera para que, cuando te 'pidan', vean que eres una persona que se formó y estudio acá, que tiene buenas intenciones?

CC: Sí y ya no eres una carga de todos modos, simplemente para que sea más fácil. Yo también me pongo a ver con mi señora, vamos a suponer, yo le digo 'oye, de que vamos a vivir después, va llegar un tiempo que uno no va a poder trabajar tan fácil'.

H: ¿Y no van a recibir pensión?

CC: ¡Nada! Entonces, de allí salió eso; entonces, le dije 'vamos a hacer una carrera y todo, y, de allí, vamos saliendo' y, sí, empezamos a ir los dos a la escuela, al City College. Pero la vida te pone aquí muchas trabas, como en México igual, pero aquí la economía nos afecta con ganas o nos beneficia con ganas, entonces ahora nos tocó de que salimos más afectados por la baja de la economía y, como no tenemos escuela, no tenemos, por decir, los papeles, estamos de ilegales aquí, no te pueden ayudar. O sea, no tienes ayuda de ningún tipo; estás, ahora sí, que por ti solo, entonces tú tienes que estarle buscando. Algo que decidí es no dejar la escuela, tenía un trabajo, pero, pues, es bien mal pagado, también.

Lamentablemente, su idea de continuar una carrera como enfermero no le resultará sencilla de alcanzar, pues, además de los costos, deberá enfrentar otros problemas. Tal y como le sucederá a Andrea Sotelo con la licencia de estilista, Carlos no podrá continuar con la carrera de enfermero, pues, en California, se requiere tener una licencia para ejercer la enfermería y, para obtenerla, sólo es posible si se tienen los documentos que prueben que se está de manera regular en el país. La licencia resulta clave, incluso, para el proceso de formación, en tanto que a los estudiantes de esta carrera se les exige que realicen prácticas profesionales en hospitales y, para ello, se requiere la licencia, de otra forma, no pueden hacerlas. Incluso, el problema de la licencia le resultaba más preocupante que la obtención de apoyos económicos para continuar estudiando, a pesar de que, por su edad, ya no calificaba para algunos de ellos. De acuerdo con él, la obtención de becas era un problema menor.

CC: Voy a buscar becas.

H: ¿Pero, es difícil...?

CC: Es difícil para mí, porque hay becas que, por decirlo, tienen una edad; muchas tiene que son las becas para una cierta persona, tipo de persona, muchas becas no son para mexicanos, pero sí las he estado buscando y, de que las encuentras, las encuentras.

La incertidumbre que genera que ciertas carreras requieran algunos requisitos "especiales" ha provocado que Carlos abra sus opciones de estudio hacia otras formaciones

que pudieran no estar relacionadas con su interés inicial, como sería estudiar alguna ingeniería, o bien, en el área de finanzas, a pesar de que reconoce que el fuerte de su formación no se encuentra en el área cuantitativa. Al optar por otras carreras en las que, quizás, no se encuentre lo suficiente preparado, pueden ocasionar que fracase en ellas, aunque una característica que preserva, y que es típica de los estudiantes sin documentos, es su actitud de avanzar, incluso, cuando pueda enfrentar situaciones difíciles. "Las ganas", diría él mismo.

CC: Es difícil, no te creas, pero también yo tengo un plan de emergencia [...], en caso de que no me dieran, por decirlo, los documentos, voy a buscar la carrera de ingeniería.

H: ¿Es más fácil?

CC: No te piden los papeles, porque la escuela, o sea, toda tu escuela es en la universidad; y, por decirlo, la de Nursing tienes que salir a los hospitales y te piden tu credencial y te hacen un chequeo de quién eres, tu seguro social, tu estado, todo, todo.

H: ¿Pero, no sería más difícil una ingeniería? ¿Eres bueno para las matemáticas? Allí te toparías con matemáticas y todo es cuantitativo.

CC: Fíjate que fui con el consejero, un poquito después de que tú viniste en enero, fue ahí por mayo, para estar seguros. Entonces yo le dije 'oye, sabes, quiero saber si el plan que llevo es el correcto, porque ahorita ya vine a la universidad' le digo' y necesito papeles para entrar', y me dice, 'bueno, allí sí vas a tener un problema'. Le dije 'mira, si yo encuentro este problema, yo quiero agarrar la carrera de ingeniería' y lo primero que fue es que me dijo 'no', le digo '¿no?, ¿por qué?'. Me dice 'yo no voy a estar dando vueltas contigo' me dice, 'la verdad, eres un pinche burro para las matemáticas, yo no voy a estar dado vueltas' y dije bueno, 'pues sí es cierto'. Y sí me puse a pensar y dije 'bueno, bueno, ¿qué voy a hacer?'. Pero, lo que me dije fue 'yo quiero hacer esta carrera, yo tengo que ir a hacer', así el consejero me diga 'no', yo tengo que demostrar que s puedo.

H: ¿Aunque sea más pesado?

CC: Aunque sea más pesado.

H: ¿Es algo que estás pensando?

CC: Sí, otra, estoy queriendo buscar que carrera en negocios, la de correr bolsa bursátil es lo que estaba viendo

H: ¿Aunque también usen matemáticas?

CC: Sí, pero quiero hablar con gente que tiene esa carrera, para ver sus historias, qué es lo que hacen, qué es lo que no hacen; o sea, que te orienten, que te digan, porque necesitas muchas veces eso, porque, muchas veces, no sabes ni a qué te vas a meter. Entonces, eso es algo que estaba viendo, otra, conforme vas agarrando más clases y todo... Química suena súper interesante [...], con ganas, uno llega hasta donde uno quiere.

Las "ganas" son un concepto que se encuentra presente en el lenguaje coloquial de los inmigrantes, mismo que define la intención de una persona por conseguir los objetivos que se ha planteado, a pesar de enfrentar restricciones de todo tipo. Define una actitud y un

comportamiento que se encuentra presente en los grupos menos favorecidos y que experimentan la necesidad de mantener esa actitud de evolución positiva hacia una mejor condición de vida. El concepto es lo opuesto al conformismo¹⁰⁶, pues éste, precisamente, define una actitud contraria que no manifiesta la intención positiva para desarrollarse en lo individual, o, incluso, en lo grupal. Otra característica del concepto es que se desarrolla, para el caso de los inmigrantes indocumentados, en las condiciones de restricción legal a las que se ven enfrentados por su estatus y por el que quieren demostrar que pueden ser sujetos de confianza, dado el empeño y la responsabilidad que han puesto en su desarrollo personal. Cuando el estatus cambia a una condición de documentado o ciudadano, las "ganas" pueden desaparecer. El mejor ejemplo que Carlos encuentra en su descripción, para referirse a ese concepto y a su opuesto, es comparar el caso de una estudiante indocumentada, compañera suya en el colegio, con el de su propia hija, ya con una condición de ciudadanía.

CC: [...] Ganas de superación, porque ella ya no cuenta con papá.

H: ¿Elsa Cisneros?

CC: Sí, ella tiene a su mamá y a su hermana o hermano, nada más, y ella le hecha taaantas ganas que le digo '¿oye, cómo le haces?'. Y apenas platicué con ella hace como un mes, y me estaba diciendo que ella ya se va a transferir, ella ya está lista para transferirse; le digo 'qué envidia', pues si íbamos en la misma clase, ella ya lleva dos clases más avanzadas que yo, o sea, un nivel más avanzado que yo. Le digo 'qué envidia, te imaginas [...]'. Sí, muy bonito, porque mira, la Elsa tendrá 18 o 19 años, y ella te garantizó que sería feliz si le dieran un permito o algo, yo es lo que le comparaba con mi hija, a ello le dijo 'quisiera que fueras mexicana, para que le echaras ganas', cuánta gente no quisiera tener un permito.

Las "ganas", o el deseo de superación, también surgen como una respuesta ante las circunstancias de un ambiente hostil que los migrantes observan que los denigra y agrede de manera constante; en particular, a través de las acciones de desprecio y agresión. Tales agresiones pueden ser muestra del surgimiento del discurso neonativista, que autores como Chavez (2008) han venido señalando ya con anterioridad. En el caso de Carlos estas acciones -

¹⁰⁶ En una de las entrevistas con una familia documentada, realizada también durante el trabajo de campo, pero que no aparece en este texto, en la hija menor -de un total de tres hermanos-, a quien le tocó padecer menos el proceso de adaptación del proceso migratorio y que ya no tuvo que esperar para obtener sus documentos, se observó un comportamiento deficiente en su desempeño escolar -en relación con el de sus hermanos, que debieron, en ocasiones, ayudar a su padre en el trabajo y que, como consecuencia, tuvieron más "ganas" de tener un buen desempeño. Al preguntarle a ella a qué se debían su paso irregular por la universidad y su poco esfuerzo, respondía que "era conformismo y falta de ganas de hacer las cosas"; sus padres agregaban "es que ella lo tiene todo".

que sí han afectado su confianza y adaptación, si no a la escuela, sí a la comunidad en la que habita- son múltiples.

H: ¿Te ha tocado en el restaurante?

CC: Sí, mucha gente te discrimina.

H: Por ejemplo, ¿qué es lo que hacen?

CC: Te ven mal, te dicen que por qué hablas así. La forma en que algunos te ven y, luego te dicen, 'oye, sabes qué, esto yo no lo quiero'.

H: ¿Y quiénes son los que mayormente dicen eso? ¿Los blancos, los afro, los hispanos?

CC: Bueno, mira, hay oleadas de discriminación; hay oleadas en donde no te discriminan y hay oleadas donde sufres discriminación hasta por los propios mexicanos.

H: ¿Tú recuerdas alguno de los caso de discriminación que hayas sufrido? ¿Cuál sería?

CC: Cuando te digan 'mexicano, lárgate a México'.

H: ¿Te ha tocado?

CC: Sí, un americano.

H: ¿En el restaurante?

CC: Sí.

H: ¿Por qué te lo dijo?

CC: Porque no quería a los mexicanos, no fui el único a quien le dijo.

H: ¿Y eso causa un efecto en tu vida normal? ¿Te deprimes?

CC: Sí, sí, cómo no. Sí te afecta demasiado, porque, para empezar, nunca eres discriminado, y, cuando te pasa, te quedas 'oye ¿qué hago?', y no puedes hacer nada[...]. Y es algo que sufre toda la gente aquí, y la educación es parte de eso. Una gran cantidad... yo le calculo hasta un 96%, tal vez, de mexicanos que vivimos aquí, en Estados Unidos, y no sabemos hablar bien inglés, a pesar de que tú digas 'ay, si hablo re bien', pero cuando es algo serio, como defenderse o defender tu orgullo bien, bien, no puedes. Para que lo entiendas, tú hablas bien español, tal vez, por decirlo, tú tienes un problema con alguien y tú te defiendes, no con gritos, sino con palabras; entonces, tú haces una discusión más fuerte, donde tal vez dejes en vergüenza a la otra persona. Aquí viene pasando lo mismo, estás tan limitado con tu vocabulario, que no puedes decir lo que tú piensas, lo que tú quieres.

Ahora con el nivel universitario, Carlos pertenece a un grupo "privilegiado" de padres indocumentados con educación por encima de la preparatoria, que puede repercutir en el desempeño escolar de sus hijos; pero, en su caso, la educación alcanzada no es suficiente para tener ese efecto positivo. Su hija mayor, de 19 años, ciudadana americana, tiene, más bien, una historia de fracaso, lo que, de acuerdo con él, no ocurre con sus hijos menores. Una de las razones fue que la decisión de Carlos de continuar sus estudios surge muchos años después, ya cuando su hija era una adolescente y, posiblemente, el discurso de la educación no logra permear en ella y, mas bien, se mantiene la condición de marginación y de pertenencia a un

grupo que es discriminado por sus orígenes culturales, condición socioeconómica y apariencia física. Este comportamiento cambió con sus hijos menores, quienes observaron ya una evolución escolar de su padre y son receptores directos de "los beneficios" de la educación en la familia:

Hacemos muchas comparaciones, lo que más nos interesa es que hagan una carrera, pero al nivel universitario. Y nosotros les decimos 'ponte a ver, en nosotros, cómo estamos; por ejemplo, tienes ganas de comprarte algo, no puedes, porque no tienes dinero, entonces, ponte a ver eso, vete a la escuela, ponte a estudiar. De todos modos tienes que ir a la escuela', les digo, 'y, después a los 23 años, 24, ya no necesitas estar buscándole o estar sufriendo', pero ellos todavía no entienden ese factor de que vayas a la escuela. Lo que sí, por ejemplo, entre más educada esté la familia, los hijos más ganas de educación tienen. E so lo vemos con mis hijos más chicos, ellos ya saben que tienen que ir al colegio y, del colegio, a la universidad.

Con Carlos, el papel de los consejeros no ha sido similar al de los otros casos analizados, por varias razones: la primera es que él no cursa los mismos años de secundaria y preparatoria que el resto de los "muchachos", sino, mas bien, él los realiza en un sistema de educación abierta, lo que impidió tener mayor cercanía con los consejeros de esos niveles educativos y, los de nivel universitario, no le prestan la suficiente atención, por su edad; en segundo lugar, su proceso de inserción a la educación universitaria ocurre después de algunos años y va conociendo de los requisitos para mantener y realizar la transferencia universitaria durante su estancia en el colegio; en tercer lugar, a diferencia de los más jóvenes, es consciente de su situación migratoria desde su llegada a Estados Unidos y no enfrenta, como sí lo hicieron los otros casos, la "repentina" incertidumbre que ocasiona el saber que no va a poder continuar estudiando después de haber cursado los 12 años de educación básica. También es consciente de que, como mexicano, se encuentra en el nivel más bajo de la escala social y que su lucha siempre ha sido a contracorriente, sobre todo, siendo jefe del hogar (que compartía las obligaciones económicas de mantener a su familia) en un país al que llegaron a trabajar, pero que constantemente los rechaza y ofende.

Elsa Cisneros

En algunas preparatorias de California, los profesores, mayoritariamente de origen mexicano, suelen organizar eventos dirigidos a los estudiantes y sus familias, con el fin de convencerlos de que el ingreso a un colegio o universidad es un objetivo que debe perseguirse, a pesar de las adversidades que enfrentan como indocumentados. En este tipo de eventos también se intenta mostrar que ha habido personas en condiciones similares, que han lidiado con situaciones igual de caóticas y que, debido a su entereza, esfuerzo y sacrificio, lograron salir adelante. Es así como, desde la escuela, se trasmite la idea de que "cuando se quiere, se puede", y sólo se trata de "echarle ganas".

A través de ejemplos reales de éxito que pueden ser vistos y escuchados por los estudiantes, y con quienes pueden tener la posibilidad de conversar, los jóvenes inmigrantes pueden avivar la esperanza de lograr sus objetivos de seguir estudiando a nivel universitario, sin importar las restricciones propias de su condición legal. Las personas que son invitadas a estos eventos para hablar con los estudiantes se convierten, así, en un modelo de vida que puede repetirse, siempre y cuando, la persona decida revertir su situación, no sin grandes esfuerzos. Estas personas son ejemplos de *Latino Role Models*.

Los *Latino Role Models* pueden ser, incluso, los mismo profesores que acompañan a los estudiantes durante su formación de preparatoria; en otros casos, son los consejeros escolares. La influencia que estas figuras pueden tener sobre los estudiantes es, algunas veces, determinante y llena el vacío que se pudiera generar en el hogar o en la familia, ya sea por la falta del capital cultural que se requiere para preparar a un estudiante para ingresar a la universidad, o bien, por la presencia de un ambiente que no es el adecuado para impulsar la continuación de estudios de nivel superior. Este fue el caso de Elsa, quien encontró en algunos de sus profesores, más que en su familia, uno de los impulsos más fuertes para continuar sus estudios; el otro, como ocurre comúnmente, había sido su deseo de no terminar siendo -ni haciendo- lo que su madre hace en Estados Unidos para sacar adelante a ella y a su hermano: limpiadora de edificios, jardinera o cocinera, siempre que hay la oportunidad.

Sus profesores de español y de inglés fueron, para Elsa, el ejemplo de que no importan las condiciones de desventaja de un grupo minoritario como el hispano -y particularmente el mexicano-, siempre es posible revertir las condiciones de desigualdad y tener la esperanza de

aspirar a una mejor vida, a través de los estudios. La familia, en su caso, ha jugado un papel distinto:

EC: [...] Por mi maestra de español, porque ella es mexicana y siempre ella nos estaba empujando 'que no quiero mediocres aquí', que no se qué... Pero ella nos lo decía por nuestro bien, y siempre, la maestra de español y el maestro de inglés, que era de Chile, ellos dos siempre nos empujaban.

H: ¿Pero se lo decían a todo el grupo o te lo decían individualmente?

EC: En grupo, a toda la clase, y también individual (asesoría personal), ambos.

H: ¿Y eso crees que ayudo mucho, en tu caso?

EC: Sí, porque a veces se miraba como que era imposible, pero a veces ellos te decían que sí se podía, ellos te empujaban y te decían siempre cosas positivas.

H: ¿A partir de allí fue que pensaste que sí podías?

EC: Sí, porque ellos tampoco son de aquí y tienen su carrera [...]. Sí, si ellos pudieron, uno también puede.

Elsa es una de las pocas estudiantes que ha logrado terminar los estudios generales en los dos años que normalmente son los requeridos para un estudiante de tiempo completo, a pesar de que ha tenido que repartir su tiempo entre sus estudios y el trabajo. Primero, trabajando en un restaurante y, luego, consiguiéndose otro empleo más en un restaurante distinto, en horario nocturno. Con dos trabajos, ella consideraba que podría tener los ahorros suficientes para transferirse a la universidad de la Ciudad y terminar su carrera de Psicología.

Como la mayoría de los estudiantes en su condición (sin documentos, con bajos ingresos y pocos apoyos económicos), vía becas recurre a buscar empleos mejor remunerados, pero la posibilidad de obtenerlos es baja, por lo que normalmente lo que se consigue son trabajos que no exigen mayor profesionalización.

Su GPA (tanto de la preparatoria como las calificaciones obtenidas en sus primeros años en el Colegio) le han permitido avanzar con cierta rapidez, sin detenerse mucho en repetir materias o en dejar pasar el tiempo por no meter el mínimo de materias para terminar en el tiempo requerido; aunque repartir su tiempo entre trabajo y el tiempo completo en la escuela, la han desvinculado de conocer otros apoyos o acercarse a grupos de estudiantes mexicanos, como los de SAHE, que pudieran orientarla en la búsqueda de más apoyos económicos. Esto también ha repercutido en la cercanía con los asesores o tutores de los programas de apoyo para grupos minoritarios, si bien en el colegio en el que ha estado sí ha podido recibir apoyos

parciales de pago de matrícula y compra de libros, ha perdido la posibilidad de recibir orientación para cierto tipo de materias.

Para entender el proceso de avance de Elsa en el sistema escolar estadounidense, deben tomarse en cuenta una serie de eventos que son importantes en su desarrollo. El primero, es que su llegada a EU, a los 15 años, después de haber terminado sus estudios de secundaria, estuvo precedida de una estancia de más de un año en California, cuando ella era apenas una niña. Como tantas otras familias mexicanas que actualmente viven en Estados Unidos, la de Elsa era una de las que la literatura identifica como de tipo transnacional. Su madre, desde que ella había cumplido 4 años, debió huir a Estados Unidos, ante la amenaza de un esposo agresivo y vinculado con actividades delictivas, lo que ponía en riesgo la seguridad de toda la familia. Después de que su esposo terminó en la cárcel, ella decidió emigrar hacia California, para lograr mantener a sus tres hijos, que dejaba en Nayarit. Elsa, Carolina y Arturo se quedaron al cuidado de sus abuelos, pero, cuando Elsa cumplió 7 años, su madre regresó por ella, para llevársela consigo. En ese periodo cursó el tercer año de primaria y obtuvo sus primeros conocimientos del inglés, aunque, después de poco más de un año, regresó a Nayarit, con sus abuelos. Ese año escolar le sería de gran utilidad para su reinserción escolar a nivel de preparatoria; para entonces, acababa de cumplir 15 años. Una edad que no necesariamente es vista como la más adecuada para garantizar la adaptación educativa, y que determina el éxito o fracaso escolar, pero, en su caso, la readaptación al sistema y, particularmente, el dominio del inglés le llevo año y medio.

EC: Exacto, nada más como en un año le agarre la onda y ya, después de un año, me cambié a una escuela donde todos hablaban puro inglés.

H: Ok, pero el primer año lo hiciste en bilingüe, ¿entonces?

EC: Sí, se puede decir que era bilingüe, porque mi clase de matemáticas era en español, de hecho.

H: ¿Pero no te fue complicado en tus primeros meses?

EC: Pues, cuando tenía clases con pura gente que hablaba en inglés, sí, pues no entendías ¿me entiendes? Uno no entendía, pero cuando tenía clases con personas que hablaban español, pues no se sentía mal, sólo cuando estabas revuelto con gente que hablaba puro inglés, como en la clase de educación física, pues uno no entendía nada y, pues, nada más hacíamos lo que veíamos; que nos ponían a correr, pues ya sabíamos que teníamos que ponernos a correr, y así.

El hecho de que las escuelas impartan materias en ambos idiomas es una ventaja para el proceso de adaptación, aunque también pueden enfrentar situaciones donde las instituciones educativas no les permiten tomar clases más avanzadas a los estudiantes de origen mexicano, dejándoles en las clases básicas, lo que Elsa interpretó como una falta de atención hacia sus necesidades escolares.

EC: En algunas escuelas, a lo que yo he visto, si eres hispano, como que ellos no esperan mucho de ti. A lo que he visto, ellos te dan clases básicas; si eres hindú, blanco, sí te ponen a hacer cálculo, a comparación de los demás, que te dejan en álgebra.

H: ¿Por qué crees que les ponen, si eres hispano, clases básicas? ¿Por qué piensan que somos más tontos?

EC: Que no sabes, que no te interesa la escuela. A veces, ellos no te insisten, a lo que yo me he fijado, también, cuando íbamos a salir de la High School, que si eres mexicano, no te insistían tanto 'oh, aplica para cierta universidad y para la otra'. No, ellos te daban opciones de colegios comunitarios, pero, no te daban opciones de universidades. A menos que estuvieras en sus equipos o si eras muy centrado en la escuela. Y a los que no son muy centrados en la escuela, como que no los empujan [...], los ignoran o te dicen 'haz lo que tú quieras', como que la misma escuela como que te deja abajo.

Aunque su desempeño era uno de los más altos, no contaba con el apoyo o la asesoría de un staff de profesores dedicados a los estudiantes de origen hispano (salvo el apoyo ya mencionado de su maestra de español), quizás por eso es que, al responder a la pregunta de quién o quiénes son las personas que más le han ayudado, no duda en señalar que los amigos:

EC: Sí, porque hay amigos buenos y malos, pero también tengo muchísimos amigos que son como yo, que también le echan ganas, trabajan y todo; ellos me dicen 'sí se puede'. Entre nosotros mismos nos ayudamos, yo creo que los amigos también influncian, porque también tengo amigos que se juntan con personas no muy gratas y, pues, ellos no le echan muchas ganas. Pero, como te digo, yo sí tengo amigos que no son inteligentes, pero que ellos quieren salir adelante, que también tienen problemas, que quieren ayudar a su familia; ellos si le echan ganas a la escuela. [...], conozco a varios, cinco o seis.

H: ¿Y todos ellos quieren seguir en la universidad? ¿Quieren entrar a San Jose State?

EC: Sí, la mayoría.

H: Y, cuando ustedes se deprimen, ¿hablan entre ustedes?

EC: Sí, fíjate, algo curioso que nuestras pláticas son siempre de la escuela, así como del tipo de 'cuando vayamos a la universidad, que esto, que el otro'. Siempre tenemos pláticas de que queremos salir adelante.

Aunque en principio no le resulte evidente, el apoyo familiar sí ha sido fundamental para ella; en particular, porque su madre y su padrastro, con quien su relación es distante (también su hermano tiene una mala relación con él), son los proveedores de bienes del hogar y ella sólo debe encargarse de sus gastos personales y de ahorrar suficiente para poder hacer su transferencia del colegio a la universidad, cuando llegue el momento. Durante su paso por el colegio, para cursar sus estudios generales, también ha recibido la ayuda por parte de la institución, a través de descuentos en matrícula, apoyo para libros y de transporte; sin embargo, ya que estaba a punto de ser transferida, no tenía idea del tipo de apoyo o beca a la que acudiría para poder pagarse la universidad. Por ello, su objetivo se había centrado en conseguir más de un trabajo y dejar sólo un tiempo menor para el estudio, y nada para recibir asesorías en materias que pudieran resultar claves. Su plan consistía en aumentar su horarios laborales, de 28 horas a las semana, a 30 o 32, para poder ahorrar la mayoría de los 600 dólares que ganaría por semana, para poder pagarse sus estudios; aunque no tomaba en cuenta que ello podía afectar su desempeño académico, sobre todo, porque consideraba inscribirse en una modalidad de tiempo completo, que le permitiría terminar pronto su licenciatura en Psicología, para, posteriormente, seguir con su sueño de hacer maestría y doctorado, pensando que, con ello, le sería más fácil recibir la oportunidad de dejar de ser indocumentada.

Otro problema que enfrentaba Elsa, por su falta de tiempo, era su imposibilidad para encontrarse con compañeros en su misma situación, pero vinculados a alguna organización de apoyo para estudiantes AB540, lo que la desvinculaba de las acciones que estos grupos llevaban a cabo para apoyar a jóvenes indocumentados. Incluso, desconocía la fuerza que el movimiento de los dreamers estaba teniendo a nivel universitario. En cierto sentido, ella también era parte del grupo, pero no ejercía su sentido de pertenencia y su esfuerzo ocurría en mayor soledad, por la que sus posibilidades de éxito para continuar sus estudios parecían mínimas, si acaso no decidiera acercarse a grupos de estudiantes que apoyaran esfuerzos como los suyos.

Rafael Valenzuela

La señora Martínez tiene, aproximadamente, 50 años y vive en California desde hace más de 20. Originaria de Guanajuato, debió salir de México para buscar un trabajo que le permitiera

sostener a sus ocho hijos, cuando fue abandonada por su esposo. Quizás, por haber padecido esa situación, es que ahora se dedica a apoyar a mujeres embarazadas que son inmigrantes indocumentadas y que, después del parto, caen en situaciones depresivas profundas. Aunque se conoce que la depresión posparto es algo "normal", en el caso de las mujeres inmigrantes, esto se agrava por su condición legal, por la violencia intrafamiliar o, últimamente, por la alta inestabilidad laboral causada por la situación de recesión económica global iniciada con la crisis de 2008. De tal forma, que la señora Martínez, cotidianamente, se ve enfrentada a las situaciones de vulnerabilidad que pasan las familias mexicanas indocumentadas. Lo que ella observa es que las familias indocumentadas son vulnerables cuando su nivel de educación es muy bajo, al igual que su dominio del inglés, en tanto que ello las margina económica y socialmente aún más, de allí, que ella hubiera decidido inscribirse en el colegio para estudiar el idioma y poder mejorar la comunicación con los angloparlantes, aunque también reconoce que el impulso para asistir a las clases provino de su hijo, a quien se llevó con ella, junto con otra hija, cuando él tenía 12 años y, ella, 18. Su hijo Rafael tuvo un buen desempeño escolar desde su ingreso a la educación secundaria, lo que le permitió, incluso, continuar con estudios universitarios, pero, después debió abandonarlos por falta de dinero para pagar las colegiaturas y porque decidió irse a vivir con su novia. La hija de la señora Martínez, por su edad de arribo (18 años), no pudo continuar con sus estudios y comenzó a trabajar desde su llegada a San José.

Actualmente, Rafael es un muchacho de 23 años, con un trato abierto, amable y bromista. Padre de un niño de alrededor de un año de edad, y casado con una estadounidense -nieta de inmigrantes polacos e italianos, con raíces filipinas-, él y su esposa forman el tipo de parejas multiculturales que, además, comparten situaciones legales distintas. Rafael llegó a Estados Unidos en 2000, llevado por su madre desde Acámbaro, Guanajuato. Como desde aquellos primeros días de su llegada a EU, el muchacho confiesa que le siguen asustando algunas cosas por su situación legal y que no termina por entender al país que lo acogió, pero tampoco a México. Como muchos otros niños, llegó en contra de su voluntad, pero no por ello con rencores con su familia; a final de cuentas, entiende que, si dejaron un país atrás, fue por necesidad, no por gusto.

Hay otra particularidad en este muchacho de casi 1.80 m. de estatura que lo diferencia de otros inmigrantes: tiene la posibilidad de documentarse a través de su esposa, pero cuando

se le pregunta por qué no lo hace, muestra un mohín que, en sus propias palabras, describe "ese no es el camino que yo quiero para llegar a tener los documentos, no por ella, tú sabes, man". No necesita nada más para señalar que él no quiere que su matrimonio con una ciudadana estadounidense sea visto como el "trampolín" que millones de inmigrantes buscan para dar el primer paso al sueño americano: tener los papeles. Él, como muchos otros jóvenes mexicanos que han alcanzado a llegar al colegio, cree en el esfuerzo individual como el principal motor para alcanzar las metas propuestas, no se conforma y, aprovecharse de su matrimonio, sería, precisamente, una manifestación de ese conformismo que critica en los hispanos que se han quedado atorados en el camino escolar.

Sin embargo, su camino hacia la universidad no ha sido nada fácil. A su llegada a EU, su mamá lo ingresó a la escuela, con el fin de lograr su incorporación inmediata, pero no reparó en lo traumático que sería para él no entender bien el idioma, por lo que no tuvo muchas alternativas más que "aguantarse y aprender a base del esfuerzo personal". En algún sentido, señala que sumergirse en una cultura con un idioma distinto al materno, es como aventarse a una alberca profunda sin saber nadar "o te mueres o aprendes a nadar, y te salvas". Esta metáfora le es útil para señalar que hay jóvenes que eligen el camino de las drogas, las pandillas, o el del trabajo y la escuela, y que ello es una responsabilidad netamente de carácter individual:

La familia no es responsable, yo te puedo hablar de eso, porque tengo varios amigos en los que sus papás, en pocas palabras, no los han apoyado en nada, pero ellos no son drogadictos, pandilleros, ni malvivientes; son personas muy trabajadoras y todo. Ahora sí que tú eres la única persona que eres responsable, porque mira, si te das cuenta, nosotros nacemos, nos están educando desde pequeños y llegamos a una edad, como a los 13 o 14 años, que estamos bien confundidos y no sabemos qué caminos tomar. Ahí es cuando pueden entrar los padres y ayudarnos, pero, ya cuando tienes 17, 18 o 20 años, ya tienes la madurez en tu mente, ya sabes lo que estás haciendo, nadie te va a decir 'esto está bien, esto está mal', tú sabes bien qué está mal y tú eres consciente de ello.

Rafael recuerda que, en la época en que era estudiante de preparatoria, existía, entre ciertos grupos de hispanos, una violencia poco común con tintes de racismo. En particular, recuerda que el conflicto entre las bandas de los "norteños" contra los "sureños" (jóvenes

hispanos recién llegados a EU que se enfrentan contra hispanos que ya son estadounidenses) marcó a algunos de sus compañeros de generación y que, por ello, ya no pudieron continuar con sus estudios. Esta violencia, incluso, puede extenderse contra hispanos que no están vinculados con ninguno de los grupos, como le sucedió a un amigo suyo, que fue agredido en un bar sólo porque vestía una playera de un color que fue asociado, por el grupo agresor, como representativa del grupo contrario:

Es lo malo, y me acuerdo una vez que estaba en el bar y a un amigo mío se la hicieron de tos en el bar y eran puros hispanos, y llegaron peleando... eran puros freshmen (estudiantes de primer grado). Eran puros morrillos de 14 o 15 años; lo agarraron y lo golpearon, uno le jaló la oreja y le dijo 'quítate la camisa' y yo me quedé pensando 'pues somos hispanos, nos debemos ayudar unos a otros' y, pues, mi amigo se enojó mucho y se metió a las bandas de allí, del barrio, sólo para defenderse.

El hecho de que la violencia entre hispanos sea creciente tiene que ver, de acuerdo con Rafael, a una falta de interés de las instituciones estadounidenses por garantizar la seguridad de una minoría que no es bien vista por las autoridades, y a quienes poco les importa lo que ocurra con ella; si acaso, existe un interés, éste tiene que ver con su desempeño en los mercados laborales para los que son contratados, aunque ser parte del grupo laboral que ayuda a sostener gran parte de la economía estadounidense no ha sido impedimento para su deportación, bajo cualquier pretexto.

En este proceso de "cazar" mexicanos bajo el pretexto de ser una amenaza para la seguridad de las ciudades (que ocurre de manera cotidiana y es un fenómeno poco observado en México), propicia las deportaciones masivas y generalizadas, sin distinción entre presuntos criminales o personas que no hacen daño a nadie y que sólo se dedican a trabajar, creando un clima de persecución constante, aún en los Estados donde la convivencia con mexicanos es parte de la normalidad, como ocurre con California:

Ahorita, el Gobierno no hace nada por parar esto. ¿Por qué?, porque son hispanos. ¿A quiénes les importan? Solamente a uno, pero no a ellos. Si realmente les importaría, hicieran algo, lo único que hace la Policía es deportarte, ahora sí que a los jóvenes, pero no hacen nada por parar el problema de las pandillas. Al final, para ellos siguen los

jóvenes fallando, siguen los jóvenes desviándose del camino; dicen que en mucha parte tienen la culpa los padres, pero si te das cuenta, no es exactamente por eso.

Para Rafael, la forma de olvidarse de este tipo de problemas que observaba en sus años de adolescencia fue a través del deporte y de acudir a la practica de su culto religioso. En la iglesia de su barrio se volvió coordinador de un grupo de jóvenes hispanos, a quienes impartía pláticas relacionadas con la lectura de la biblia e interpretación de las escrituras. El acercamiento al templo le permitió encontrar consuelo en relación con la situación que vivían él, su mamá y su hermanan como inmigrantes sin documentos. También le sirvió para recordar parte de sus raíces y la importancia de la familia como centro de atención de las personas en general. Sus creencias religiosas las asume como parte de su herencia cultural, pero, también acepta que ha adquirido prácticas propias de la herencia liberal estadounidense, que le han facilitado su adaptación y entendimiento de la sociedad en la que vive desde hace más de 10 años; aunque no deja de sentirse ajeno a EU, sobre todo, cuando observa el patriotismo americano en los hogares de estadounidenses.

Aún tengo miedo, como ahorita lo que esta pasando, y es que hay muchos sentimiento antiinmigrante [...], y miras a un americano poniendo una bandera y te dice 'esta es mi bandera', como diciendo 'este es mi lugar', y mucha gente lo tomamos como ofensivo.

De alguna forma, las tradiciones mexicanas son, para Rafael, un refugio, pero, también la causa del desprecio hacia su cultura. Para él, las tradiciones mexicanas no pueden ni deben seguirse en EU como se hace en México, en tanto que visibilizan a su cultura y la hacen más susceptible a agresiones, además de que 'amarran' a las personas a los recuerdos de sus lugares de origen, a la nostalgia por el pueblo y por la familia que se quedó atrás, y eso limita la adaptación a la nueva realidad. Para él, lo importante es mantener un respeto por las tradiciones, pero entendiendo que éstas sólo pueden ser 'bien vistas por su comunidad y su familia', no por la mayoría blanca o el resto de minorías, por lo que es importante tratar de acoplar lo mejor de ambas al mismo tiempo, pero, sin perder la esencia original:

Seré lo que seré, dirán que soy gabacho, pero si tú tienes tus raíces y tú sabes de dónde eres, eso es lo que te hace diferente a las demás. Tú tienes que ser responsable frente las demás personas y también tienes que respetar tu patria, porque tú naciste allí, no tienes por qué ignorarla; son tus orígenes y debes estar orgulloso.

El joven entrevistado no considera que la cultura sea un impedimento, en todo caso, es la condición de minoría desaventajada y con el menor nivel de ingreso, lo que impide que los mexicanos que llegan a ingresar a las universidades sigan adelante con sus estudios; aunque también reconoce que hay inmigrantes mexicanos que no observan a la escuela como el camino que les permita desarrollarse y que en una misma familia puede haber, tanto hijos con la disposición al estudio, como hijos cuya disposición es por otro tipo de actividades, asociadas con la drogadicción, el pandillerismo y la violencia. Mas bien, la decisión de estudiar es netamente individual y no depende únicamente del apoyo familiar (aunque sí reconoce su importancia), sino de factores diversos como la disciplina, conocer de casos de éxito entre los mismos mexicanos y entender y creer que sí es posible salir adelante, la esperanza de alcanzar los propios sueños, los amigos y el apoyo escolar. Aunque todo eso puede fracasar, si no se cuenta con el suficiente capital económico para continuar con los estudios universitarios o con una condición legal que garantice una permanencia sin sobresaltos y temores en EU, tal y como le ha sucedido a él.

A diferencia de otros casos, su comportamiento escolar no fue excelente, pero tampoco de los más bajos en los distintos niveles cursados. Dado que su adaptación al sistema escolar estadounidense fue complicado por el desconocimiento del idioma, se vio obligado a aprenderlo y someterse a un estrés cotidiano, que en muchos momentos lo llevaron a la desesperación y a querer dejar la escuela. Sólo el apoyo de compañeros en circunstancias similares, y de ciertos profesores que habían pasado por situaciones similares a su llegada a EU, lo impulsaron a salir adelante.

En el último año de High School me tocó con una maestra gringa, esa maestra se enfocaba. Yo le decía a la maestra 'está bien difícil, yo no puedo aprender inglés', y me decía la maestra 'si yo pude sacar un doctorado en inglés, tú puedes aprender inglés ¿Por qué no?'. Ella sí se enfocaba, te ayudaba, se miraba el interés y, en el último año de High School, fue donde agarre bien el inglés, gracias a su impulso, que me llevó a pasar más horas en la biblioteca y leer más sobre gramática.

El caso de la profesora que apoyó su aprendizaje del inglés para él fue, mas bien, una excepción a la regla, en tanto que él detectó un desinterés en la formación de los mexicanos y una falta de comprensión por la situación en la que se encuentran los estudiantes hispanoparlantes por parte del sistema escolar. En los diversos niveles de su formación educativa (secundaria y preparatoria), señala que la solución más socorrida por algunas de las escuelas era colocarlos en las "clases básicas", para lograr que se "regularizaran", aunque el problema no fuera de capacidad de aprendizaje, sino de entendimiento claro del lenguaje en que se impartían las clases, por lo que algunos estudiantes -sobre todo los hispanos que más saben inglés- pueden caer en el aburrimiento y el desinterés y terminar por abandonar sus estudios, ya que algunas escuelas no distinguen entre estudiantes con distintos niveles de inglés, sino, mas bien, entre hispanos y no hispanos.

En su caso, Rafael no contó con un apoyo constante de tutores al ingresar a la universidad, como tampoco lo tuvo en el nivel de preparatoria, y, mas bien, su paso de este último nivel al de profesional (colegio) fue por iniciativa propia, y siguiendo el ejemplo de personas que, como él, eran indocumentados y que mostraban una gran fuerza de voluntad, En esos casos encontró la mayoría de sus impulsos para continuar sus estudios, en particular, recuerda a un compañero de trabajo.

RV: Por ejemplo, a mí me gustaba mucho correr, era buen corredor, y tenía un amigo de 35 años que también corría; trabajaba en la pizzería, tenía sus hijos e iba al colegio todavía.

H: ¿Y era indocumentado?

RV: Sí.

H: O sea, tenía todo en su contra.

RV: Sí, todo en contra. Pero él seguía adelante.

H: No era un joven.

RV: No, ya había estado por cinco años en el colegio.

H: ¿Y seguía estudiando?

RV: Sí, seguía estudiando, era un proceso largo, pero decía que quería salir adelante y, entonces, yo entendí eso.

Pero su esfuerzo de poco sirvió, cuando se vio enfrentado a los altos costos de la matrícula y, sobre todo, a su imposibilidad de cubrirlos conforme fue avanzando en sus estudios. Después de año y medio, tuvo que abandonar el colegio, por no tener los recursos para poder pagar. Lamentablemente para él, en los años en que ingresó al colegio, los libros

que se necesitaban para un semestre escolar no los prestaban a los estudiantes y debían ser comprados; también debía asumir los costos de desplazamiento y sus gastos fijos de renta de casa (900 dólares mensuales) y de manutención (alrededor de 500 dólares al mes).

Durante el primer semestre, logró resolver sus problemas económicos, pero posteriormente ya no, sobre todo, después de que decidió irse a vivir con su novia. A pesar de que durante un tiempo fue beneficiario del *Programa Puente*¹⁰⁷, no logró mantener el apoyo, porque, dentro de los requisitos de este programa, es común que soliciten los números de seguridad social de los estudiantes beneficiados, circunstancia que en algunas ocasiones llegó a hacerlo sentir avergonzado ante los consejeros del programa, por su situación legal, aunque no fuera la intención de ellos provocarle tal sensación. Rafael reconoce que recibió un buen apoyo de las y los consejeros del programa, que le ayudaron mucho a sacar adelante las clases, monitorear su progreso y saber qué materias debería tomar, en función de su carrera.

RV: Estuve en el programa Puente.

H: ¿Te daban dinero en el programa Puente?

RV: Lo que pasaba es que en el Puente Program me ayudaban con mis tareas [...], también, al principio, empezaron a checar los seguros sociales, me decían '¿Por qué no tienes seguro social?', Les decía 'no tengo' y se te quedaban viendo las personas, y me daba pena.

H: ¿Crees que eso te afecta como estudiante, como persona?

RV: Sí, no te afecta como estudiante, pero te afecta como persona, te hacen sentir inferior.

H: ¿Te hacen sentir inseguro?

RV: Sí, como que lo que quieres decirles a los consejeros es '¡he, e ven pa'ca, para que te diga por qué no tengo seguro social' (es decir, acércate, para que te pueda decir en secreto por qué no tengo papeles) [...], pero, pues la persona que me atendió después de eso, en Puente Program, era muy amable, me ayudó cómo sacar las clases, saber cuál era el progreso en mis clases, qué clases debería de tomar y me vio muy bien.

El apoyo que Rafael recibió de los consejeros no fue suficiente y los eventos personales relacionados con la familia limitaron su continuidad en el colegio. Particularmente importante

¹⁰⁷ El Programa Puente surgió en 1981 y tiene como finalidad brindar apoyo de consejería, apoyo económico y mejora de habilidades para estudiantes de minorías que están subrepresentadas en los colegios y las universidades de cuatro años. A través del programa, se les brinda acompañamiento desde su inicio escolar en la universidad hasta la obtención del grado; además, impulsan el retorno a sus comunidades como líderes y futuros mentores de nuevas generaciones de estudiantes. Para conocer más sobre el programa ,se recomienda consultar su página de internet: <http://www.puente.net>

fue el nacimiento de su hijo y la necesidad de trabajar para mantenerlo. Posteriormente, en su trabajo, como laminador de autos, el que realizaba a la par de estudiar, sufrió un accidente en la pierna que lo dejó incapacitado por un tiempo; afortunadamente, durante unos meses siguió recibiendo su salario por parte de la empresa, como compensación ante el percance laboral. Al retirársele este apoyo, quedaron en una situación difícil él y su familia, por lo que se dedicó a arreglar computadoras; oficio que había aprendido por iniciativa propia y que le servía para garantizar ingresos en su hogar.

A diferencia de otros estudiantes que lograron continuar con sus estudios en el colegio y que estaban en la posición de ser transferidos a la universidad de la Ciudad, el esfuerzo de Rafael no le alcanzó para dar ese paso final. Caso contrario a algunos estudiantes de su edad, él jamás se involucró en los movimientos de reivindicación de derechos para estudiantes indocumentados como los *Dreamers* o los AB540, ni tampoco tuvo apoyos económicos o de otro tipo por parte de la institución. Difícilmente podía contar con la ayuda de sus madre, dada la situación de premura económica que también ella pasaba y, si bien se manejaba con soltura en la sociedad estadounidense y consideraba que sí sentía integrado a ella, mantenía temores asociados con su situación legal. De alguna forma, el accidente de la pierna también funcionó como una limitante psicológica mayor, ya que, al parecer, lo dejó, durante el tiempo que recibió su salario, en una especie de conformismo que limitó sus sueños. Su movilidad había sido afectada, pero no al grado de impedirle realizar trabajos de otro tipo, que demandan mayor conocimiento, como el arreglar computadoras; aunque también es cierto que por su condición legal había quedado fuera de los trabajos que son el prototipo para una persona sin documentos en EU: la construcción, la limpieza, la jardinería, cargador en alguna tienda de autoservicio y demás no especializados, por lo que sus posibilidades de conseguir empleo eran limitadas.

Una ventaja que aún mantenía era su impulso y su gusto por el conocimiento y la lectura, además de mantener una red de vínculos con compañeros suyos, sobre todo, ciudadanos, que se mantenían estudiando en colegios e, incluso, en algunas de las universidades de mayor prestigio. Esto le permitía identificar que el camino para salir adelante era a través de una carrera profesional, aunque, al alejarse de las aulas, había ido perdiendo interés y ya veía lejana la posibilidad de reincorporarse a los estudios, pues su prioridad era

tener un trabajo estable que les permitiera a él y a su familia vivir sin preocupaciones económicas.

En caso de poder regresar a la escuela, señalaba que lo que le interesaba era obtener una carrera corta que le permitiera mejorar sus conocimientos relacionados con el laminado y detallado de autos; de ninguna manera le interesaba una carrera de mecánico o de ingeniería que le implicaran más tiempo y dinero. Sus aspiraciones eran simples y lo único que buscaba era tener un trabajo, comprarse una casa, tener un carro, no vivir con lujo y ahorrar para su vejez. En sentido estricto, él no podría no ser considerado como un *dreamer* que busca ingresar a una carrera de cuatro años y, aunque tampoco tenía interés en serlo, padecía las mismas situaciones que aquellos estudiantes que sí lo eran, quienes se encontraban luchando por su derecho a ser educados como cualquier ciudadano estadounidense y buscando un estatus migratorio diferente. El hecho de estar casado con una ciudadana y tener un hijo ciudadano, le daba una tranquilidad distinta.

Brenda Luna

La de Brenda es una de las múltiples historias que reflejan, no sólo las difíciles condiciones que enfrentan los *mexican dreamers* (y sus familias) día a día en Estados Unidos, sino que también es el reflejo de las implicaciones que la corrupción tiene sobre familias que tratan de mantener un modo honesto de vivir y que se resisten a prestarse a los juegos de poder de algunas instituciones mexicanas.

Muchos años antes de tomar la decisión de trasladarse a EU, el padre de Brenda trabajaba en el Ejército mexicano; destacado en una de las tantas regiones militares del norte del país, donde se desempeñaba como sargento. Entre las tareas que debía cumplir, se le encomendó una en específico, vigilar que el desvío de camiones cargados de petróleo se hiciera conforme los intereses del general de la región en turno.

BL: Es por otra razón, una razón muy fuerte. Lo que pasa es que, cuando empezó un nuevo General ahí, y empezó a dar órdenes que querían que agarraran petróleo, de allí mismo del Gobierno, y lo mandaran... como dividirlo, ¿verdad? y mi papá no quería hacer, eso porque era algo ilegal.

H: ¿O sea que, extrajeran petróleo de los ductos y que lo vendieran a otra parte?

BL: Digamos, como desviar camiones, en vez de irse directamente a un cierto lugar, desviarlos para hacer propio uso personal.

H: ¿Y tu papá se opuso a eso?

BL: Sí, y lo que hizo el Gobierno, el General, dijo que, si no cedía a hacer lo que él decía, que iba matar a su familia; por eso huimos de allí.

Con la amenaza de muerte contra su familia, el padre de Brenda decidió que la única opción que tenía -si no quería prestarse a los intereses del General- era desertar y huir lejos de la región en la que estaba destacado, y así lo hicieron. Para entonces, Brenda acababa de cumplir seis años y empezó el periplo familiar, que duró cerca de nueve años dentro de México. Ahogados por las necesidades económicas, el último viaje fue al norte; primero, a Texas; después, a Nevada y, finalmente, la llegada a California. El paso por la frontera es también una muestra del contubernio¹⁰⁸ entre la Policía fronteriza de ambos países y los "polleros" que se encargaban de trasladar a los migrantes.

Dos semanas después de cumplir sus 15 años, Brenda llegó con su familia a El Paso, Texas, donde permanecieron por algunas semanas, refugiados en casa de unos familiares de su abuelo paterno; posteriormente, se movieron, por dos meses, al Estado de Nevada y, después a California, primero a Los Ángeles, con una hermana de su mamá, y, después, a San José, con un hermano de su padre. A su llegada a Estados Unidos, su conocimiento de inglés y el de su familia era mínimo, pues sólo contaba con los conocimientos aprendidos en la secundaria, en México. Sin embargo, es precisamente su desconocimiento del lenguaje lo que habrá de funcionar como su primer impulso ante la discriminación de que era objeto en la escuela y por el mismo grupo de hispanos; el hecho de que provenían de personas de su mismo origen, la

¹⁰⁸ Esto puede observarse en la descripción que Brenda realiza de su paso por la frontera:

BL: Sí, lo que me acuerdo es que, de los nervios que yo tenía, y de una vez cuando abrieron la van (camioneta), yo aguanté la respiración [...], porque sentía que me iban a escuchar mi respiración y fue cuestión de segundos lo que pasó. A mi mamá no la podía ver, porque, como estábamos acostadas y yo estaba como en un hoyo de las bocinas de la música, podía ver cuando abrió el señor la puerta, sin que me vieran.

H: ¿Tus hermanas iban arriba? ¿Ellas si se veían? ¿Se metieron como si llevaran visas?

BL: No, así pasaron.

H: ¿Sin nada?

BL: Sí, nomás se pasaron como dormidas, con los otros niños de allí...

H: ¿Y las vieron los policías y como si nada?

BL: Sí, no dijeron nada [...] de lo único que me acuerdo que dijeron es que si traíamos aguacates.

impulsó a desarrollar con mayor rapidez las habilidades que le demandaba el sistema escolar estadounidense, al grado de destacar por encima de su grupo, a pesar de tener las condiciones menos favorables, como fue el haber llegado a una edad por encima de los 12 años, es decir, en el periodo de edad donde el aprendizaje del inglés y la adaptación al sistema escolar son más complicados:

En la escuela, en todo, como en cuestión de dónde estaban los baños, en cuestión de dónde está la oficina y los salones, totalmente perdidas. Pero, anteriormente, me acuerdo que ese día habíamos escuchado a unas muchachas hablar español, que después se fueron; se acabó el descanso y otra vez las volvimos a ver, yo me acuerdo que fui hacia ella y le pedí ayuda, porque la había escuchado hablar español, so, pero ella me ignoró, me dijo: 'oh, en inglés, lo siento no hablé español' y, eso a mí, pues, me hizo sentir triste, ¿verdad?, porque en ese momento me dije, '¿cómo se dice?, tiene el nopal en la frente y está ignorando de dónde viene' y dije 'no, eso no lo voy hacer cuando aprenda el idioma; al contrario voy ayudar más a la comunidad'. Y otra cuestión de mi motivación para con la escuela era ver trabajar a mis papas día tras día, para que nosotros tuviéramos qué comer y un techo dónde vivir; todo eso fue lo que motivo a mí a echarle ganas a la escuela, incluso, por no saber inglés reprobé una clase, una clase de matemáticas y ya después... eso me guió a mí a saber de que tengo..., que uno como inmigrante tiene que dar de más, doble trabajo para poder sobresalir y, sí, fui yendo con mis clases, hasta me pasé de créditos de los que debí haber completado. Nada más tenía dos clases en mi último grado, sería el octavo año, que es para graduarte, ya nada más tenía dos clases y lo que hice fue agarrar clases extras para poder seguir ayudando, ayudaba a las maestras, y estaba en una clase de army de allí del colegio; le eche ganas, me gradué con honores.

La frustración del idioma y el saberse discriminada por sus mismo grupo nacional, la llevó a esforzarse más para reponer las desventajas propias de su arribo tardío a EU. Es decir, un evento negativo que había afectado la confianza en sí misma, y entre las personas de su mismo origen, fue usado como impulso para mejorar su desempeño académico, evitando así una frustración mayor que la hubiera alejado de las aulas escolares. Esta primera experiencia también sirvió como uno de los primeros impulsos para aumentar su compromiso con la comunidad mexicana y con su familia, en particular. Es también, a través de su trabajo escolar, que ganó la atención de sus profesores, aunque su desarrollo escolar ocurrió un poco alejado del trabajo de consejeros, y su desarrollo tuvo una característica de ser autogestivo, como fue la decisión personal de sumergirse por completo en el aprendizaje del idioma, a través de observar programas de televisión, leer todo tipo de materiales y concentrarse en clases, así

como preguntar a los profesores, en caso de duda. Todo ello la llevó a colocarse en los primeros lugares escolares y tener la posibilidad de acceder a becas destinadas para los estudiantes más sobresalientes, algo que también había ocurrido con su hermana, quien fue la primera de las dos en tener la posibilidad de beneficiarse con una beca del Ejército para estudiar en la Universidad de Colorado (al terminar sus estudios de preparatoria), pero que, por su condición de indocumentada, quedó fuera de la selección, lo que la deprimió al grado de decidir dejar sus estudios, a pesar de su excelente desempeño, lo que no pasó con Brenda, quien decidió seguir adelante.

Al terminar sus estudios de preparatoria, Brenda optó por ingresar a una universidad privada de bajo costo y no a un colegio comunitario. Sus razones estaban asociadas con sus temores por no tener el nivel suficiente de inglés que le permitiera desempeñarse de manera adecuada en un colegio comunitario. Al optar por una institución privada -aunque ésta fuera de bajo costo-, conseguir alguna beca sería más complicado, o bien, le serían retirados los apoyos económicos que consiguiera al salir de la preparatoria. Para ella, la intención de apostar por una universidad privada de bajo costo era parte de su estrategia para disminuir el riesgo de no lograr el aprendizaje suficiente, en caso de que no alcanzara el nivel adecuado de inglés, aunque, realmente, el nivel ya lo había logrado durante la preparatoria, no de en balde se había graduado con honores; sin embargo, su desconfianza sobre sus propias habilidades con el idioma eran permanentes, al nivel de determinar su elección del tipo de institución al que le convenía acudir.

BL: No sabía hablar bien el inglés, eso me hizo atenerme e irme más a la Universidad Hispanoamericana .

H: ¿Allí hablan más español?

BL: Es puro inglés, pero sentía que [...] en esa universidad iba a haber como más estudiantes que hablaran el idioma, pero los maestros, no.

H: ¿Te estabas yendo para allá porque iba haber más estudiantes que hablaran tu idioma y te ibas a sentir más cómoda?

BL: Sí.

Después de año y medio de estar inscrita en el programa de estudios generales de la universidad, y al tratar de seguir con su formación de Enfermería, se percató de que la institución en la que estudiaba no tenía la carrera completa y que, para continuarla, debía

cambiarse de institución; de esta forma, ingresó a un colegio comunitario. Una vez inscrita en el colegio, continuó su formación en Enfermería; sin embargo, un problema mayor le hizo cambiar de planes nuevamente, cuando se encontraba en el último semestre de los estudios generales y básicos de la carrera de Enfermería.

BL: Incluso, fue cuando mi consejera de la preparatoria nunca nos dijo de las dificultades de si era uno enfermera. Incluso, me gané una beca para seguir con el programa de querer ser enfermera en el Colegio de E.G. , pero ella nunca nos dijo "oh, no vas a poder seguir, porque eres un AB540".

Eso fue un error de la consejera, que no nos dijo nada a nosotros; incluso, después, cuando mi hermana se enteró, pues ella también dijo que estaba un poquito decepcionada, pero yo le seguí tratando, a ver si seguían legislaciones y todo.

H: ¿Por qué? ¿La beca no se las podían dar porque ustedes eran AB540?

BL: La beca, esa sí, porque es general. Nomás si estudias el colegio te la daban, no era como la otra (la de Colorado), que tenías que tener documentos, si no, no te la daban. Lo que pasó fue que yo seguí, hice mis clases, y fue cuando me deprimí. Sí me deprimí en un momento, porque ya me faltaban dos clases para entrar a la escuela de Enfermería, para prepararte para tu licenciatura, y me dice la consejera que, por mi situación, no podía, y que lo que había estudiado no servía de nada, que tenía que comenzar nuevamente [...]. Gracias a mí, ella pudo prevenir a otras estudiantes. Seguí con el fin de lo de Enfermería e investigar qué más se podía hacer, pero ella me dijo que, desafortunadamente, no podía agarrar algo si no teníamos documentos. O sea que todo mi esfuerzo y dinero no servían de nada. [...]. Lo que pasa es de que el Gobierno provee licencias a las enfermeras y, como es cuestión federal y estatal, eso nos excluye, porque van directamente a trabajar en el hospital. Las enfermeras necesitan un check pass y necesita tener uno la licencia, la licencia. la cual se puede agarrar sólo con papeles.

H: ¿De eso te diste cuenta cuando te faltaban dos materias?

BL: Así es, la consejera no. y pues yo estaba contenta dije, 'ya voy acabar y todo y poder agarrar dinero' y fue cuando me reuní con ella para aplicar al programa de Enfermería, y fue cuando me dijo, por medio de las investigaciones que hicimos, que no podía.

H: ¿Eso es lo que dices que te deprimió mucho?

BL: Así es [...], sí me tomó tiempo, lloré, sí lloré porque. sentí la impotencia de echarle ganas.

Como Brenda menciona, su esfuerzo se vio truncado por, quizás, el obstáculo más importante de los muchos que enfrentan los estudiantes sin documentos en los EU. Ante la falta de un estatus de "legalidad", los jóvenes mexicanos universitarios interrumpen sus anhelos y esfuerzos académicos de manera abrupta, lo que termina por hacerlos desertar de las

instituciones educativas. Como este, los casos se reproducen por cientos entre la comunidad mexicana en Estados Unidos.

Un reto como el descrito no es fácil de resolver y son pocos los estudiantes que se mantienen en el intento de seguir adelante, en comparación con el gran número que deserta por situaciones similares. Resolver, parcialmente, una situación como ésta no sólo dependen del individuo, sino también el apoyo familiar, los valores y las reivindicaciones grupales y culturales, y de seguir trabajando por una sociabilidad ascendente:

[...] La impotencia de echarle ganas [...], a seguir adelante y llegar al momento de decirte no puedes, no puedes porque eres, 'casi eres diferente que nosotros', ¿verdad?, y, para mí, eso se me hizo muy injusto; porque todos los estudiantes tienen sueños y todos los estudiantes tienen derechos a cumplirlos, sin importar de dónde vengan, color de piel y nada de eso. Deben dejar que la educación sea un sistema libre para todos, y hablé con mis papás; hasta eso, mis papás siempre me han apoyado y siempre me han dado ese gran apoyo que yo pienso que es necesario, ¿verdad? Sí me tomó tiempo, hablé con la consejera; sí me sentía triste, deprimida y todo, pero dije 'si me doy por vencida aquí, ¿cómo es que voy a hacer el efecto para los demás?, ¿de que se rindan nada más cuando les den una mala noticia?'. Incluso, quería irme a México, quería irme a estudiar a México.

La impotencia y la frustración para los estudiantes puede ser muy alta, pero deben lidiar con ella para continuar con sus objetivos; de lo contrario, pueden caer en círculos de depresión que nos les permitirían salir adelante. La forma que encontró Brenda para sobreponerse a la situación fue reafirmando su compromiso con su comunidad mexicana y con estudiantes como ella, que continuaban impulsando el movimiento de los dreamers en California. La situación vivida le permitió tomar conciencia sobre sí misma, pero, en general, sobre la situación que padecían (padecen) el resto de sus compañeros estudiantes que se encuentran sin documentos en EU. Compartir sus problemas escolares con otros dreamers le dio la oportunidad de acercarse al trabajo de las organizaciones estudiantiles como SAHE e integrarse al grupo de jóvenes universitarios que se autodenominan AB540 y que no están dentro de SAHE. En relación con su compromiso con la comunidad mexicana, Brenda optó por llevar a cabo acciones de información y orientación con futuros estudiantes universitarios y con sus familias

que viven en el lado este de la Ciudad, espacio que concentra la mayoría de la población de origen mexicano.

El apoyo familiar es clave en el proceso de mantenerse estudiando, no por proporcionar las condiciones adecuadas para estudiar o dotarla del capital cultural que se requiere para tener un buen desempeño escolar, como ya hemos visto en otros casos, sino por el ejemplo que los padres enseñan a sus hijos a través del esfuerzo y el trabajo, incluso, en condiciones que no son las mejores. Pero también a través de la familia ocurren algunas de las experiencias que más afectan a los estudiantes y que les recuerdan constantemente su situación legal en EU. La más significativa para ella fue una donde su padre fue detenido por un policía y racializado de forma muy agresiva:

El policía le dijo que él no debería estar aquí, en este país, que era una persona 'mojada' que no debe ni siquiera pisar aquí, y que debería irse a su país, así le dijo,... Y mi papá, gracias a Dios, tiene el apoyo de su jefe, que fue para ver si se podía hacer algo, pero no pudieron hacer nada y fue la primera vez que mire a mi papá llorar enfrente de nosotros. Fue tanto el dolor, que se sintió como menos, más que nada, porque eso lo hizo sentir, como él nos dijo 'me hicieron sentir peor que una basura'.

Con todos estos elementos influyendo sobre su situación, Brenda ha logrado reponerse a su circunstancia, a pesar de haber perdido algunos años de escolaridad en el tiempo que estudiaba para enfermera. Pasada esa etapa, se ha concentrado en sacar adelante sus estudios en Trabajo Social. Después de haber cursado nuevamente los dos años de estudios generales en un colegio comunitario, se transfirió a la universidad estatal y estaba ya por terminar sus estudios.

Durante ese tiempo, el principal problema -a parte de todos los asociados con su condición de indocumentada- era el de allegarse de recursos para el pago de la matrícula de los últimos semestres. Inicialmente, el dinero que necesitaba lo había juntado de sus ahorros, generados por trabajar en dos sitios distintos, y consiguiendo apoyos en diversas organizaciones y fundaciones.

Los ingresos vía becas, por parte de la universidad estatal donde estudia, son una parte del apoyo que recibe; este recurso lo ha obtenido debido al compromiso de un grupo de profesoras, de origen hispano, con la comunidad de estudiantes sin documentos, estas profesoras, además, cumplen funciones de asesoría para con ellos y sin su papel, tanto en poner a disposición de los estudiantes las convocatorias de becas, como apoyar a organizaciones estudiantiles como SAHE, no podría explicarse la apertura de la universidad al grupo de estudiantes AB540. Sin embargo, y a pesar de que ahora los estudiantes sin documentos pueden aspirar a apoyos financieros, los recursos vía becas se habían reducido por los recortes presupuestales a las universidades públicas de California, en los últimos años.

Cada semestre, ella aporta 2,000 dólares de su dinero para poder completar el pago de la matrícula. Teniendo en cuenta que entre ella y su papá se encargan del gasto familiar, se comprende el gran esfuerzo que debe hacer para mantenerse estudiando. Trabajar y estudiar es la opción que les queda a mucho de los dreamers, pues, de otra forma, no podrían continuar con sus estudios, incluso en Estados que otorgan (a partir de 2012) apoyos económicos a estudiantes sin documentos, como es el caso de California. Al estudiar y trabajar, los estudiantes tienden a bajar su promedio, como le ocurrió a Brenda en su primer semestre; adicionalmente, el traslado del sistema de colegios al de universidades implica también una adecuación a nuevas y más exigentes lógicas de trabajo académico. Quizás esas sean algunas de las razones por las que los estudiantes mexicanos, una vez que ingresan al nivel de educación superior, terminan desertando. Los ambientes en el hogar o tener los espacios físicos adecuados para estudiar, también podrían afectar el desempeño en algunos casos, no en el de Brenda.

BL: Estudiando y escribiendo a las cuatro de la mañana, ahorita sí estoy durmiendo, pero al principio, cuando me transferí, no dormía. Había días que debía estar constante, porque no sabía el sistema, estaba aprendiendo de todo.

H: ¿Tienes un espacio dónde trabajar? ¿Es una recámara o es en la sala?

BL: Mi recámara, incluso, lo que pasó es que hasta en el baño estudio. Es que lo que pasa con mis papás es que, por cuestión económica no tenemos habitaciones solas para nosotras, y la compartimos varios.

Brenda ya estaba por terminar sus estudios, pero la incertidumbre sobre su situación y sus posibilidades reales de trabajo en su área -una vez terminados sus estudios- eran una

preocupación constante, que, incluso, le habían llevado a pensar que una alternativa -si no hubiera reforma migratoria que les permitiera quedarse- sería regresar de manera voluntaria a México; siempre y cuando no la deportaran antes de ello, como ya sabía que había ocurrido con algunos de sus compañeros. El regreso era, entonces, una alternativa real ante la imposibilidad de financiarse sus estudios, no poder ejercer su profesión una vez terminada la carrera y seguir siendo las personas que no pueden aspirar a mejores trabajos, aún con estudios, y para quienes los trabajos no especializados quedan reservados, obviamente, con los menores salarios.

De allí que algunos compañeros suyos y conocidos ya hubieran regresado a México, con el fin de comenzar sus estudios universitarios. Ella llegó a conocer a algunos de ellos, que se encontraban de vuelta en ciudades como el DF y Guadalajara. Estos chicos que regresaron por voluntad propia lo habían hecho a partir de 2011, y se trataba de algunos *dreamers* que intentaban trasladar su sueño al país donde nacieron, aunque con total desconocimiento de lo que deberían de enfrentar dada su larga ausencia del país.

Conclusiones

Durante el tiempo en que se estaba realizando la investigación de campo, la *American Sociological Review* publicó un trabajo de Roberto G. Gonzales (2011), realizado en el *sur* de California y el área metropolitana de Los Ángeles, en el analizaba el proceso de transición de la adolescencia a la primera etapa de la adultez de estudiantes indocumentados mexicanos que egresaban de la educación preparatoria e intentaban ingresar a la educación superior. El objetivo de Gonzales fue explicar el proceso de comprensión que estos jóvenes indocumentados tenían -a partir de cierta edad y hechos particulares- de su situación migratoria y la forma en que tomaban conciencia de esta situación legal para ajustar sus aspiraciones escolares o profesionales. A este proceso, Gonzales le llamó "aprendiendo a ser ilegal" (*Learning to be illegal*) y muchos de los hallazgos que él encontró también fueron observados y encontrados en este trabajo, aunque también hay divergencias, particularmente impulsadas por el tiempo tomado para la realización del trabajo de campo y el seguimiento de trayectorias que en este trabajo no fueron llevados a cabo. Son quizás estas las razones por las que Gonzales observó que sus sujetos de estudio asumían, y de alguna forma "aceptaban" su situación migratoria como destino, lo que no

ocurrió en mi caso, donde no se observaron esas conformidades con el *status quo*. Pero, lo más importante es que ambos trabajos reconocen que el impulso educativo y la creación de capital humano ya no es suficiente para impulsar la movilidad social, sino que, para ello, se necesita la intervención de diversas instituciones. Gonzales señala que un cambio en la política migratoria (legalización de personas sin documentos) sería determinante; aquí he señalado que, además de eso, hay otros factores para tomar en cuenta.

Los estudiantes indocumentados o *dreamers*, cuyas experiencias de vida fueron mostradas en este capítulo, comparten entre sí el deseo de salir adelante en un país que les niega la posibilidad de una educación universitaria. Entre ellos hay coincidencias en relación con el compromiso que asumen consigo mismos y con sus familias, tratando de mostrar que el esfuerzo realizado por sus padres no ha sido en vano; a pesar de que sus familias experimentan altos grados de inestabilidad emocional, lo que hace común las separaciones o las familias monoparentales. A pesar de esos problemas, que no sólo incluyen a sus padres, sino, incluso, a sus hermanos, tíos o primos, estos estudiantes mantienen el ímpetu y el compromiso por continuar con sus estudios; en algunos momentos, este compromiso adquiere un carácter de agradecimiento con el país de recepción, pero ,también, de rechazo, cuando observan que su esfuerzo no es apreciado por los autoridades estadounidenses, aunque sí reciben apoyo de profesores, tutores y consejeros, principalmente hispanos (sin ser los únicos), que simpatizan con su causa. Cuando ello ocurre, los estudiantes también encuentran en estos profesores o tutores un motivo de inspiración para seguir estudiando. Sus estudios los llevan a cabo sin dejar de trabajar, pues, de otra manera, les sería imposible solventar los altos costos de las matrículas, lo que ocasiona que se tomen más tiempo para terminar su carrera de lo que le tomaría a un estudiante de tiempo completo. En muchos casos, por la imposibilidad conseguir los suficientes recursos, deben detener sus estudios mientras logran ahorrar lo suficiente para pagarse las matrículas de los siguientes semestres; de ahí, que sea común que carreras de cuatro años se conviertan en carrera de seis. En las aulas, la mayoría de sus profesores desconocen esta realidad y no alcanzan a comprender las razones por las que los estudiantes disminuyan su desempeño escolar.

Estos estudiantes también destacan porque no sólo han tratado de romper las barreras económicas y normativas que entorpecen su carrera universitaria, sino que, dentro de sus familias, pueden ser los únicos que han logrado salir adelante a pesar del poco interés que, para

algunos de sus padres, pueda tener la educación, o bien, de tener dentro del esquema familiar experiencias traumáticas asociadas no sólo con divorcios y separaciones, sino con detenciones, deportaciones, asesinatos, violencia en sus barrios y agresiones raciales por su apariencia física. Estos elementos, que están presentes en sus vidas, son resueltos de alguna forma por ellos, aunque no necesariamente por todos los miembros de la familia. Sin duda, los problemas familiares les afectan, pero ellos han encontrado, en su compromiso escolar, la solución. También hay familias donde se puede encontrar que más de un hijo o hija esté acudiendo a la universidad, y, aquí, es digno de reconocer el esfuerzo de sus padres al inculcarles, de manera muy rudimentaria, el valor de la educación como la principal forma de ascenso social.

En los casos narrados en este capítulo se pudo observar que sus redes de amistad son importantes; por ejemplo, suelen juntarse con jóvenes como ellos, que enfrentan los mismos problemas, y con quienes, a manera de terapia colectiva, logran compartirse experiencias y tratar de resolver de forma conjunta problemas comunes. Estas redes son importantes porque los vinculan con el deseo de acudir a la universidad o colegio, lo cual puede que no suceda con alguno de sus hermanos o hermanas, que cuentan con otro tipo de redes. Cuando los estudiantes indocumentados fortalecen sus redes, tienden a formar asociaciones estudiantiles que puedan ser útiles para otros jóvenes en condiciones similares a las de ellos. Este tipo de organización, principalmente, se da en las instituciones de cuatro años, puesto que, en los colegios de dos años, la organización es más fragmentada y el impulso proviene, principalmente, de los tutores o profesores del mismo colegio.

Finalmente, hay que reconocer que, a diferencia de otros estudiantes, ellos son poseedores de un biculturalismo *sui generis* que combina usos, prácticas y tradiciones mexicanas con valores y usos estadounidenses, y son capaces de desenvolverse con soltura en ambos idiomas, aunque, algunas veces, pueden tener errores al escribir cualquiera de los dos, o al conjugar el español. También han desarrollado un alto sentido de pertenencia hacia Estados Unidos, al que consideran no sólo como su país, sino el lugar donde sus potencialidades podrían desarrollarse mejor. Por otra parte, sus recuerdos de México están enraizados en las conversaciones familiares, en la comida, la música, el idioma y ciertas prácticas familiares que aún preservan en familia; también, en los vínculos y redes de comunicación que mantengan con sus familiares en México. En algunos casos, sobre todo cuando se trata de estudiantes que

emigraron siendo adolescentes, los recuerdos son más recientes y recurrentes, así como los arraigos, pero ello no impide su integración a la sociedad y al sistema escolar, no sin problemas.

Esta mezcla de experiencias, valores y conocimientos los hacen sentirse como parte de ambos países; de México, por nacimiento, y, de Estados Unidos, porque toda su vida y educación ha transcurrido allí. Ante las constantes restricciones y persecuciones de las que han sido objeto ellos y sus familiares, y ante la agresiva política de deportación del Presidente Barack Obama, se han planteado, por primera vez, la posibilidad de retorno al lugar de origen de sus padres, ya sea por decisión propia, o bien, teniendo en mente que la deportación es una amenaza que puede alcanzarles en cualquier momento. El retorno es, para ellos, una posibilidad real e imaginan que, al tratarse del país en que nacieron sus oportunidades -sobre todo por ser bilingües y haber estudiado en EU-, serán amplias y prometedoras. Lamentablemente, esto no es cierto, y los estudiantes que han debido retornar, ya sea por decisión propia o bien obligados por las circunstancias, se enfrentan a una realidad que puede ser tan dura o más que la que enfrentaban como indocumentados en EU. Para su pesar, en este caso, los responsables de que logren seguir con sus estudios no son las autoridades estadounidenses, sino las mexicanas.

CAPÍTULO V:

Los *dreamers* en México.

Un nuevo reto para las instituciones mexicanas

Introducción

Durante el trabajo de campo, y hacia el final de la investigación, fue posible descubrir que los *estudiantes indocumentados* estaban retornando a México ante la percepción de que el Congreso federal estadounidense no legislaría sobre el *Dream Act* de 2001. Las dificultades para acceder a la educación superior hizo suponer a algunos de estos estudiantes que su opción se encontraba en su país de origen, por lo que algunos de ellos comenzaron el camino de retorno. Sin embargo, no todos regresaron por iniciativa propia, otros fueron obligados por las circunstancias generadas por las políticas de persecución en contra de ellos y por las deportaciones del padre, de la madre o de ellos mismos. Acusados y procesados por violaciones a las leyes migratorias de carácter federal, se vieron obligados a regresar. Para los deportados, el proceso de retorno fue mucho más complicado que para quienes decidieron hacerlo de manera voluntaria, aunque tampoco se puede señalar que hayan estado exentos de problemas.

Ambos tipos de estudiantes padecen problemas relacionados con sus procesos de inscripción en las universidades mexicanas, en tanto que sus estudios de preparatoria, en muchas ocasiones, no son considerados como válidos, salvo que sean revalidados por la Secretaría de Educación Pública. Una vez asentados en el país, han enfrentado problemas de adaptación y han topado con una realidad que sólo conocían a través de las narraciones de sus padres. Su regreso también es una oportunidad para acercarse a sus lazos familiares que permanecieron en México, y a quienes tenían mucho tiempo sin visitar (y en algunos casos, ni siquiera, conocer). Estos lazos les son útiles a su regreso, pero no necesariamente les ayudan a resolver los problemas que enfrentan una vez que quieren incorporarse al sistema universitario mexicano.

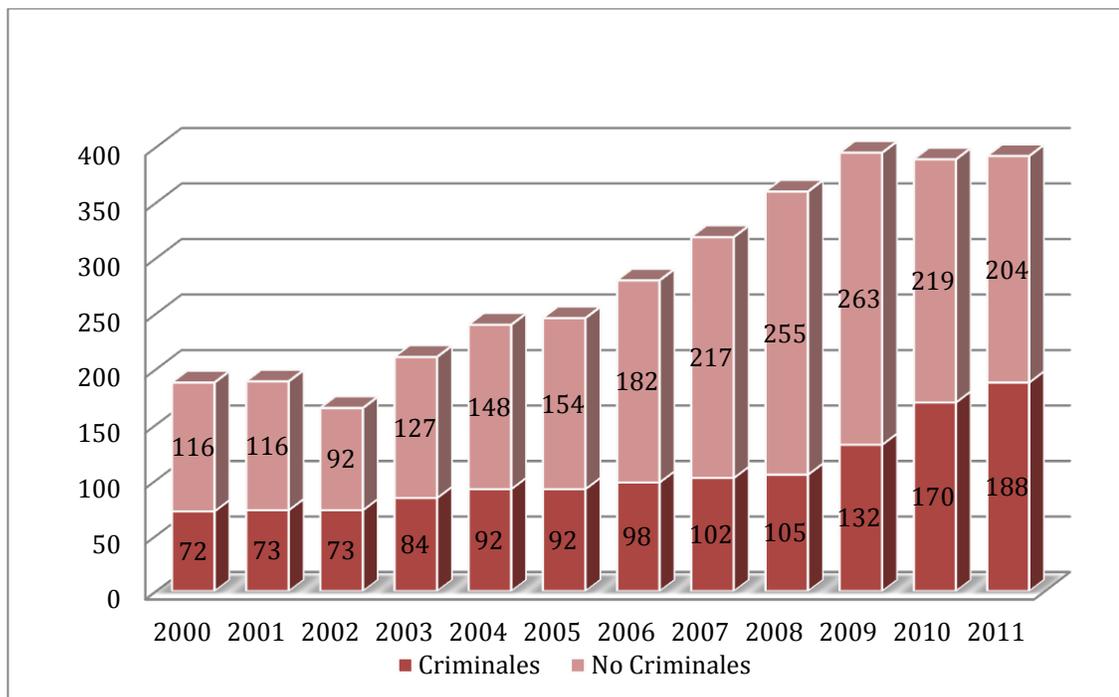
A finales de 2010 y principios de 2011, quienes regresaron sólo podían ser considerados como estudiantes indocumentados o estudiantes deportados de regreso a México; no necesariamente como *dreamers*. Conforme pasó el tiempo, y una vez que se dieron cuenta de que también enfrentarían problemas, se fueron apropiando del discurso de sus compañeros *dreamers* que, en Estados Unidos, seguían luchando por su derecho a la educación superior. Al irse apropiando de este discurso, también comenzaron su lucha en México por lograr, primero, el reconocimiento de la situación de los jóvenes que en Estados Unidos se mantenían luchando por sus derechos y que, ante la falta de opciones, algunos de ellos ya habían decidido comenzar el regreso, o bien, estaban siendo deportados, y, segundo, lograr hacer visible para las autoridades y la sociedad mexicanas sus demandas de educación (superior) y trabajo, una vez asentados en México. Esto último ha sido un poco más complicado, dado que las autoridades mexicanas no alcanzan a dimensionar aún la situación de estos estudiantes de retorno y no son tomados en cuenta. A pesar de ello, se siguen organizando y se mantienen cercanos al movimiento y a las organizaciones de *dreamers* en Estados Unidos. Es así como han surgido los *dreamers* en México y, sobre ellos, se hablará en las siguientes páginas.

Una nueva migración de retorno

A partir de 2005, se aceleraron las deportaciones de mexicanos. En particular, el incremento más importante ha ocurrido durante el periodo de la Administración de Barack Obama, como se señala en la gráfica siguiente. En ella se observa una mayoría de expulsiones de personas que no cometieron ningún crimen, sino que, muy seguramente, fueron expulsados por no contar con los documentos que acreditaran su residencia legal¹⁰⁹ en Estados Unidos.

¹⁰⁹ Seguramente, algunos argumentarán que el violar las leyes de migración puede ser categorizado como un crimen; sin embargo, para el caso, se trata de crímenes no graves o no serios, al menos así lo consagra el trabajo de López y Barrera (2013).

ILUSTRACIÓN 7
Expulsión de personas de Estados Unidos 2000-2011
(en miles)



Fuente: López y Barrera (2013), con información del *U.S. Department of Homeland Security*.

Los problemas que enfrentan los estudiantes indocumentados son característicos de una población que se encuentra marginada, con bajos niveles de movilidad o movilidad descendente que sólo logra revertirse si se cumplen con algunas de las condiciones que se establecieron en el capítulo I de este trabajo. Tales condiciones son difíciles de alcanzar en principio, en tanto que implican una serie de procesos diversos que deben cumplirse para garantizar el acceso a la educación y, a través de ella, revertir lo que aquí hemos llamado una sociabilidad descendente.

Entre las condiciones que resultan fundamentales se encuentran contar con apoyos económicos; participar en grupos con intereses similares a los suyos; tener el respaldo de la familia y de ciertos valores y prácticas culturales; contar con el apoyo de las instituciones o una regulación favorable para sus objetivos; tener la capacidad de sobreponerse a las condiciones que impone la migración sobre el individuo y el grupo, y, finalmente, tener la posibilidad de regresar a México para incorporarse a las instituciones educativas del país; esta última

condición aparece cuando ninguna de las otras condiciones se cumple o resultan insuficientes para revertir la tendencia a incrementar la marginación y descenso de su grupo en la escala social. El retorno, sin embargo, no sólo obedece a una decisión voluntaria, sino que también puede ser forzada. En cualquiera de los casos, los jóvenes con intención de seguir estudiando en Estados Unidos mantuvieron este interés al llegar a México.

En los últimos años, el retorno de jóvenes migrantes mexicanos formados en el sistema educativo estadounidense ha ido en aumento. Se trata de estudiantes que estaban estudiando en universidades de dos o cuatro años, o bien, jóvenes que una vez que terminaron sus estudios de preparatoria en EU, y después de múltiples intentos, no lograron inscribirse en las instituciones educativas de allá, normalmente por falta de apoyos económicos, por desconocimiento de los procesos de admisión, o bien, porque no pudieron optar por cambiarse a alguna universidad fuera del Estado en que residían, sobre todo, por temor a ser detenidos y expulsados del país. En otros casos, se debió a un hartazgo y desánimo, así como la escasa esperanza de lograr superar las barreras que el sistema educativo les imponía dada su condición legal en el país. Estos estudiantes optaron por volver a su país de origen para continuar con su formación educativa y terminar una carrera que les permitiera mejores trabajos y salarios; también, para cambiar su estatus de población que sólo es empleada en ciertos ámbitos laborales que no demandan la mayor profesionalización y, de esta forma, abandonar su condición de grupo marginado, pero, también se trata de jóvenes deportados, algunos de los cuales son estudiantes universitarios (*dreamers*) y otros no. Si bien, el grupo de jóvenes que no son *dreamers* no son el objeto de este trabajo, es importante señalar que la cantidad de personas que han sido deportadas y que se encuentran en edad de estudiar es alta, pero han decidido tomar otro camino distinto al de las aulas.

Así, la migración de retorno de jóvenes mexicanos debe ser considerada como un fenómeno social reciente, del que se conoce poco respecto a sus características generales y, sobre todo, sobre las condiciones bajo las cuales está ocurriendo. La información hasta ahora conocida son aproximaciones. Tal es el caso de los datos que manejan algunas organizaciones como la Asamblea Popular de Familias Migrantes (Apofam), de apoyo a migrantes, que calculó que, durante las dos Administraciones del Presidente Obama, se han deportado alrededor de

1'800,000 personas de origen mexicano, de las cuales, entre 400,000¹¹⁰ y 500,000 podrían ser jóvenes entre los 12 y 24 años de edad; es decir, en edad escolar. De éstos, un porcentaje menor son estudiantes que retornan para ingresar a alguna universidad mexicana –la mayoría no lo hace-, y los primeros hallazgos sólo permiten señalar que se ha incrementado el número de estudiantes conocidos como *dreamers*, pero no se cuenta con datos que indiquen la cantidad aproximada del número de estos estudiantes que están intentando incorporarse a las universidades mexicanas.

Por otra parte, se observa que los esfuerzos para lograr organizarse de una forma similar a los *dreamers* de Estados Unidos son aún fragmentados y de bajo impacto, y todavía se trata de iniciativas individuales de estudiantes que intentan apoyar a nuevos estudiantes que retornan al país; es decir, los primeros estudiantes que llegaron a México, conocedores de las dificultades que les implicó la incorporación al sistema educativo mexicano, intentan asesorar a los estudiantes que por iniciativa propia deciden regresar o a quienes han sido deportados.

Esta migración de retorno ha tomado por sorpresa a los mismos estudiantes indocumentados¹¹¹ de origen mexicano, pero, sobre todo, a las instituciones educativas en México. Sobra decir que ello incluye al Gobierno mexicano como principal responsable de las políticas educativas de nivel superior en el país y de la estrategia de atención y apoyo a la población mexicana en Estados Unidos y, ahora, en México. Por ejemplo, las acciones se han focalizado en la atención de los estudiantes de nivel básico que debieron regresar con sus padres de manera voluntaria, o bien, que fueron deportados; las acciones se han dado, principalmente, a través del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).

Onoda (2007) identifica entre los antecedentes del PROBEM, en 1976, el establecimiento de relaciones de colaboración entre los Estados de Michoacán y California, lo que posteriormente dio paso a un convenio formal de colaboración entre ambas entidades, en 1982. Este primer acercamiento de colaboración en materia de educación a nivel estatal sentó

¹¹⁰ El dato de las 400,000 personas que retornaron a México en 2012 y que no pudieron reinsertarse en el mercado laboral también es aportado por el Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) y puede consultarse en <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/11/sociedad/044n1soc>.

¹¹¹ Estos estudiantes no contemplaban su regreso, hasta que se dieron cuenta de que en Estados Unidos les sería imposible continuar sus estudios y que la promesa de una reforma migratoria integral estaba lejana. En este caso se encontraron algunos estudiantes que actualmente ya están estudiando en México.

las bases a lo que, ocho años después, se le llamó el *Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Departamento de Educación de Estados Unidos y la Secretaría de Educación Pública*, "que permitió el tránsito más fluido de estudiantes de los dos países" [Rionda (2003), p.6] al nivel de educación básica, donde actualmente participan todas las entidades del país y 27 entidades de Estados Unidos.

PROBEM funciona de manera descentralizada, cada Estado en la República Mexicana desarrolla y coordina acciones relativas a las demandas educativas que recibe su sistema por parte de los inmigrantes de retorno, por lo que no se trata de un programa coordinado directamente por la Secretaría de Educación Pública, sino, más bien, por las secretarías estatales, enfocado en la educación primaria, dejando fuera el nivel de secundaria y bachillerato. Salvo las acciones que por una parte son realizadas de manera "individual" por algunas instituciones educativas estadounidenses, o bien, a través del PROBEM, la colaboración en materia de educación a nivel superior para estudiantes indocumentados se agota en los esfuerzos para el nivel básico¹¹², quedando un importante vacío en lo relativo a la atención para la incorporación de estudiantes en los niveles de bachillerato y universidad¹¹³.

Por otra parte, a nivel de la relación binacional y el apoyo a los *dreamers* que se quedaron en EU, los esfuerzos de las autoridades mexicanas para atender su situación se reduce a las acciones impulsadas por algunas autoridades estatales, y no como una estrategia de largo alcance del Gobierno federal; incluso, desde los consulados se carece de estrategias de atención para estudiantes universitarios que buscan asesoría respecto al sistema universitario mexicano. Ejemplo de estos esfuerzos aislados para apoyar a los *dreamers* es el Acuerdo Legislativo impulsado por los diputados jaliscienses de la LIX legislatura, mismo que establece medidas de apoyo para jaliscienses que residen en California y que podrían ser sujetos de beneficiarse por del *Dream Act* Californiano. El apoyo ha consistido en agregar al presupuesto

¹¹² A nivel de estudios de posgrado, las becas COMEXUS han resultado un éxito en otorgar apoyo a estudiantes (y profesores) de ambos países para realizar movilidad académica y estudiar en programas específicos de maestría y/o doctorado, pero la población objetivo de estas becas es completamente diferente y la colaboración se relaciona con los aspectos culturales de la relación bilateral, no con lo relativo a los asuntos migratorios.

¹¹³ El Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) ha desarrollado programas específicos de apoyo a estudiantes universitarios a través de las becas del IME. En fechas recientes, también ha iniciado una campaña de recaudación de fondos a través del programa IME-Becas "Para una vida mejor". La recaudación de fondos inició en el mes de agosto de 2012 y tendrá una duración de tres meses y se implementará, principalmente, entre la comunidad mexicana que reside en Estados Unidos.

de Egresos para el Ejercicio Fiscal -a partir de 2012- dos becas para estudiantes sobresalientes, que deberían otorgarse a través de la Federación de Clubes Jaliscienses en California.

Por su parte, las universidades mexicanas han tratado de responder a la demanda educativa de los mexicanos en el exterior a través de los sistemas de educación a distancia¹¹⁴, lo que ha servido para que algunas instituciones como la Escuela Bancaria y Comercial (EBC), Instituto Consorcio Clavijero, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Anáhuac, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), la Universidad Tec Milenio, la Universidad de Guadalajara (UdeG), la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG), la Universidad Virtual de la SEP, el Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia (ESAD) y el Tecnológico de Monterrey (ITESM), ofrezcan sus programas.

De todas estas instituciones, el ITESM es la que más ha aprovechado el recurso humano bilingüe que proviene de Estados Unidos, al facilitar la incorporación de los estudiantes educados en EU y la revalidación de sus estudios, sin grandes problemas.

Mexican dreamers

Hasta antes del mes de enero de 2013, el Acta de los Sueños o *Dream Act* (por sus siglas en inglés) era considerada como la iniciativa¹¹⁵ migratoria más importante de los últimos años a

¹¹⁴ El modelo de educación a distancia es promovido por la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), a través del Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME), como una forma de atender la creciente demanda educativa de los estudiantes mexicanos en el exterior que están por cursar el nivel de licenciatura o ingeniería, es decir, un estudiante indocumentado puede inscribirse en cualquiera de estas instituciones desde Estados Unidos, pero en caso de decidir retornar, no existe orientación oficial al respecto. Más información puede encontrarse en la página del IME, en lo relativo al tema de educación: http://www.ime.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=377&lang=es (consultado el 20 de enero de 2013).

¹¹⁵ Aunque el 28 de enero de 2013, un grupo de ocho Senadores, tanto del Partido Republicano (John McCain, Lindsey Graham, Marco Rubio y Jeff Flake), como del Partido Demócrata (Charles Schumer, Dick Durbin, Robert Menéndez y Michael Bennet), anunciaron un acuerdo marco bipartidista para impulsar un proyecto de reforma migratoria que se enfocaría en los aproximadamente 11 millones de indocumentados que vive en EU, la propuesta fue secundada un día después por el Presidente Barack Obama. Estos eventos han sido tomados como el inicio de lo que debería ser una reforma de fondo a las leyes migratorias estadounidenses. Mientras esta no surja, la iniciativa del *Dream Act* es el avance más importante en materia de reforma migratoria, aunque entre los

nivel federal, después de la Ley *IRCA* de 1986, aunque no hubiera sido aprobada. A través de ella se intentó que los inmigrantes, particularmente los hispanos, pudieran acceder a la educación superior y tuvieran la posibilidad de adquirir la ciudadanía estadounidense. Los beneficios que perseguía eran importantes, en tanto que, por una parte, brindaba la posibilidad a estudiantes indocumentados con educación preparatoria o universitaria para ser incorporados al país como parte del sector profesional con mejores ingresos y, por la otra, permitiría a Estados Unidos aprovechar el capital humano¹¹⁶ que desde la niñez se había formado en las instituciones educativas estadounidenses.

Aunque la propuesta de ley fue rechazada, la posibilidad de tener la oportunidad de seguir estudiando y ser "legalizados" generó un gran simpatía entre los estudiantes indocumentados e impulsó su organización y la movilización de asociaciones diversas¹¹⁷. Por el apoyo brindado a la iniciativa, estos jóvenes comenzaron a ser conocidos como los *dreamers*, quienes desde el 2009, han desarrollado un activismo político importante para presionar a los legisladores a impulsar una reforma de las leyes migratorias en EU. Por otra parte, este activismo también ha adquirido ya un carácter binacional poco conocido en México, pero sin las repercusiones que el movimiento ha tenido en Estados Unidos.

La creciente deportación de familias y jóvenes en edades escolares universitarias, de los últimos años, aunado al retorno voluntario a México de estudiantes indocumentados, para conseguir el *sueño universitario* han sido las causas explicativas de que el movimiento de los *dreamers* haya ido adquiriendo su enfoque binacional. Las primeras experiencias de retorno de las que se tuvo conocimiento en esta investigación se conocieron a partir de lo señalado por algunos de los *dreamers* en California, que comenzaron a entender que el retorno era quizás la única posibilidad real para continuar con sus estudios, mientras no hubiera una reforma del tipo que proponía el *Dream Act*:

años 2011 y 2012 comenzaron aparecer leyes estatales como Ley AB540 (California *Dream Act*) y otras 11 leyes estatales más, aparte de la Acción Diferida a nivel federal.

¹¹⁶ La importancia de recuperar el capital humano de alto nivel también está presente en las iniciativas del acuerdo marco bipartidista y en la postura del Presidente.

¹¹⁷ Ejemplos de esas organizaciones en las que participaban algunos estudiantes se encontraban en *SAHE (Student Advocates for Higher Education)* y *Todos Somos my Fair*.

Ya están volviendo muchos estudiantes para México..., sé de unos que ya están en Guadalajara y en la Ciudad de México; pero, se les ha complicado mucho, pues no saben qué es lo que deben hacer para entrar a las universidades, otros ya están preparándose para los exámenes. Uno de ellos era el estudiante que te comentaba que había sido aceptado en medicina en el MIT (Massachusetts Institute of Technology), ¿te puedes imaginar?, ¡en el MIT!, pero que no pudo asistir por falta de recursos y mejor se regresó [a México] porque ellos no creen que las cosas cambien aquí; ahora esta viendo si entra a la UNAM o se va a Guadalajara, aunque también está buscando trabajo. (Armando, estudiante universitario sin documentos, entrevistado en San José, California, abril de 2012).

No obstante que los logros alcanzados por los *dreamers* en Estados Unidos han sido mejores en el nivel estatal que en el federal, ello no ha sido garantía para que, a partir de la consecución de una carrera universitaria, se les garantice a los jóvenes mexicanos su cambio de estatus migratorio. Por ejemplo, el movimiento en California logró el impulso y la aprobación de leyes locales como el *California Dream Act*, que les ha permitido, a partir de 2012, el acceso a financiamiento educativo; sin embargo, el *Dream Act* Californiano no les ha garantizado, en absoluto, el derecho a la ciudadanía o a una residencia permanente, en tanto que ese tipo de medidas no son competencia del Estado de California, sino de las políticas federales; de allí, que algunos estudiantes, aún con la medida aprobada, siguieran observando con escaso optimismo la posibilidad de una reforma integral que les beneficie de manera directa y que les ayude a resolver su estatus.

También en 2012, como respuesta del Presidente de Estados Unidos a la demandas de alcanzar una reforma migratoria integral y, particularmente, por las creciente presión política por parte de la minoría hispana a través de sus jóvenes, se puso en marcha una propuesta de "amnistía condicionada" conocida como Acción Diferida (*Deferred Action o DACA, por sus siglas en inglés*). Esta retomó parcialmente algunas de las demandas expuestas en el *Dream Act*, concediendo a los estudiantes indocumentados la posibilidad de postular su caso para beneficiarse de la garantía de estudiar (o trabajar) por un lapso de dos años, sin tener el riesgo de la deportación (prorrogable por otros dos años más), pero sin garantizar su incorporación

definitiva a EU, ni como residentes ni como ciudadanos¹¹⁸. Tampoco permitió el acceso a cuotas preferenciales de inscripción a las universidades, tal y como se cobraría aun residente estatal, sino que el acceso a recursos o apoyos económicos siguió siendo atribución de las legislaciones de cada sistema estatal¹¹⁹. El hecho de que un estudiante lograra obtener la Acción Diferida (*Deferred Action for Childhood Arrivals*) no le concedía el acceso automático a las cuotas de cobro preferenciales para los residentes estatales, como los tendría cualquier ciudadano estadounidense, sino que, mas bien, debería poner atención en aquellos Estados de la Unión que contemplaran los mismos costos de matrícula universitaria tanto a residentes, ciudadanos e inmigrantes sin documentos. Por lo tanto, el alto costo de estudiar a nivel universitario se mantendría para estudiantes que vivían en Estados que no otorgan los mismos derechos a los inmigrantes que a los ciudadanos o residentes; en estos casos, los inmigrantes seguirían pagando bajo la categoría de estudiantes internacionales, es decir, la cuota más alta, por lo tanto, inaccesible para ellos dados sus niveles salariales observados en el Capítulo 4.

En alguna medida, la Acción Diferida puede ser catalogada como una extensión de las políticas de control migratorio que se han endurecido durante la Administración del Presidente Barack Obama, ya que, a través de ella, se aplicó el criterio de la "discrecionalidad procesal", que consistió en que las personas que cumplieran "requisitos de elegibilidad, serían considerados para no ser deportados", quienes no podrían pasar "a ser parte de un proceso de deportación" (*Department of Homeland Security, 2012*); una vez alcanzados tales requisitos, sólo se aplazaría la expulsión del país.

Los requisitos establecidos parecerían fáciles de cumplir para cualquier inmigrante que hubiera llegado a Estados Unidos antes de cumplir los 16 años; sin embargo, la "trampa" de la discrecionalidad ejercida por las autoridades migratorias estaba en el tema de la verificación de

¹¹⁸ Algunos grupos la consideraron como un primer paso en el camino a su cambio de estatus legal. Sin embargo, después de que se abrió el registro de inscripción para optar por la *Acción Diferida* se comenzaron a observar sus primeros vacíos, uno de ellos era que no anulaba el requisito del permiso de residencia o la obtención de la ciudadanía como requisito para obtener préstamos federales o estatales y becas. También era obligatorio contar con pasaporte mexicano como documento de identificación, en este rubor y por la excesiva demanda de mexicanos que buscaban en la Acción Diferida una "tabla de salvación", los consulados fueron abarrotados de solicitudes y quedaron rebasados en tal gestión.

¹¹⁹ Sólo 13 estados permiten a los estudiantes el pago de las cuotas de inscripción a sus universidades al mismo costo que para los residentes.

los antecedentes (sin considerar los casos que ya estaban en proceso de deportación y que no calificarían, al encontrarse en la etapa final de la orden de deportación). De los cinco requisitos¹²⁰ que fueron solicitados, el cuarto dejaba la decisión final en el servidor público que calificaba el caso, pues era él o ella quien determinaría, si la persona que postulaba, realizaba o llevaba a cabo actividades que podrían representar una amenaza a la seguridad nacional o a la seguridad pública¹²¹. El tema de la edad de arribo no fue un asunto menor para el caso de algunos adolescentes mexicanos que llegaron en el límite permitido y que intentaban continuar con sus estudios, como documentó Miriam Torres¹²² (2012), al realizar algunas entrevistas a personas que consideraban postularse a la *DACA*.

El otorgamiento de una suspensión para la deportación tampoco garantizaba que posteriormente se iniciara un proceso de ciudadanía u otorgamiento de permisos de residencia permanente para los inmigrantes pues, una vez finalizada la extensión de tiempo, la deportación seguía siendo una amenaza real, tal y como le ocurrió a Nancy Landa¹²³, graduada de Administración de Empresas de la Universidad del Estado de California Northridge (*CSUN*), quien, al vencerse su permiso de trabajo, fue detenida, encerrada y posteriormente deportada a Tijuana, sin posibilidades de regresar a Estados Unidos, sino 10 años después. Sus padres y hermanos también fueron deportados.

¹²⁰ Los requisitos solicitados son: 1) haber llegado a Estados Unidos antes de los 16 años; 2) haber residido continuamente en EU por un periodo mínimo de cinco años antes del 15 de junio de 2012; 3) estar asistiendo a la escuela, haberse graduado de la enseñanza secundaria, haber obtenido un certificado de desarrollo de educación general o haber prestado servicio en las fuerzas armadas; 4) no haber sido encontrado culpable de felonía, de múltiples delitos no graves o bien, representar una amenaza a la seguridad nacional o a la seguridad pública, y 5) no tener más de 30 años.

¹²¹ Aunque al momento de escribir este trabajo no se tenía una relación de los casos que no calificaron para la Acción Diferida, es posible observar las restricciones mencionadas sólo al revisar las especificaciones y los requisitos que eran solicitados para los inmigrantes.

¹²² El trabajo de Miriam Torres (2012), publicado por CNN, es uno de algunos que aparecieron posterior al Plan de Acción Diferida (*DACA*, por sus siglas en inglés) donde se documentan algunas experiencias de jóvenes hispanos ante la medida. Para mayor información, se puede consultar el artículo completo en: <http://cnnespanol.cnn.com/2012/12/18/accion-diferida-sueno-diferido/> (consultado el 28 de enero de 2013)

¹²³ El caso de Nancy Landa ilustra de manera clara el doble discurso que prevalece en la Administración Obama sobre el tema de migración. Su caso es emblemático, pues se trata de una estudiante que se había desempeñado con excelentes resultados durante toda su trayectoria escolar, la que había sido reconocida por las instituciones en que había estado estudiando. Incluso, en 2002 recibió el premio *STARS* de manos del rector del sistema de la Universidad del Estado de California y, al salir de preparatoria, obtuvo la beca "*Gates Millennium*", a la que no pudo acceder dada su situación migratoria. Fue detenida en septiembre de 2009, a la edad de 29 años, ya graduada de la universidad y teniendo un trabajo estable; su familia también fue deportada (Guzmán-García, 2012).

En tanto que la *Deferred Action* sólo fue un paliativo de los tiempo electorales de la elección presidencial de noviembre del 2012, el *California Dream Act* es, por ahora, -mientras no se apruebe la reforma integral que ya ha comenzado a discutirse-, una de las acciones más importantes que se han llevado a cabo para apoyar -y aprovechar- el capital humano capacitado de origen hispano que está dentro del sistema de educación superior estadounidense, aunque también es cierto que al *Dream Act Californiano* sólo lograron calificar estudiantes en cierto límite de edad y dejó "fuera" a aquellos primeros estudiantes que impulsaron el movimiento de los *dreamers* en California, como fue el caso de Armando, inmigrante de origen mexicano, graduado de una universidad californiana, y que actualmente cursa una maestría en Historia desde las "sombras" y para quien una reforma integral lo incluiría como candidato para regularizar su situación:

Es un poco decepcionante para los que fuimos los primeros en impulsar el Dream Act, pero que ya no podemos beneficiarnos de ella; yo, por ejemplo, Saúl y otras personas más, que iniciamos en esto, se nos pasó el tiempo y no podemos recibir los beneficios de, por ejemplo, pagar cuotas más bajas, pues, por la edad, ya es difícil calificar para ello, pero, además, yo ya voy para una maestría y no puedo recibir recursos, de acuerdo con AB540¹²⁴. Aunque también es bueno que las nuevas generaciones puedan tener ese derecho. Un poco por eso, los primeros dreamers nos hemos desanimado y, por eso, algunos mejor se están regresando a México, pues sus posibilidades de calificar son pocas, y además, la esperanza de una reforma federal se está perdiendo. (Armando, estudiante universitario sin documentos, San José, California., abril de 2012).

Como señala Armando, ha habido avances en algunos Estados pero estos han llegado un poco tarde para algunos de los primeros *dreamers*, aunque los estudiantes AB540, que han sido los beneficiados por este tipo de iniciativas, también deben cumplir con algunos requisitos, como: haber asistido a la preparatoria en Estados Unidos por tres años o más; graduarse de la preparatoria u obtener el equivalente, como el Diploma de Educación General (GED), o pasar el examen de competencia de preparatoria en California (*CA High School*

¹²⁴ La Ley AB540 es el sustento del *Dream Act* de California y a través de ella se habilita a los estudiantes inmigrantes a acceder a fuentes de financiamiento para continuar sus estudios universitarios. Los estudiantes que son beneficiados por esta ley se llaman asimismo "Estudiantes AB540" no estudiantes indocumentados. Incluso este término parecería caer en desuso o ya no ser apropiado para referirse a quien no cuentan con papeles de residencia o ciudadanía en EU.

Proficiency Exam); estar matriculado o estar asistiendo a un colegio o universidad acreditada de California, y someter una declaración jurada en el *college* o universidad, donde el estudiante afirma que va a solicitar la legalización de su estado migratorio o que está en el proceso de ajustarlo, o bien, que lo hará pronto.

Una vez cumplidos estos requisitos, a través de la Ley AB540, adquieren los derechos que otorgan las leyes AB130 y AB131; la primera permite, a los estudiantes que califican a la Ley AB540, postular y recibir ayuda financiera y becas privadas administradas por los colegios y las universidades públicas, que incluyen becas compuestas por donaciones privadas, o bien, recursos provenientes directamente de los colegios y o universidades; la segunda ley permite, por otra parte, el acceso a becas institucionales como la *UC Grant, State University Grant* (conocidas también como las *Cal Grants*); extensiones en el pago en las cuotas en los colegios comunitarios (*Community Colleges*) y ayuda financiera estatal por medio de las becas *Cal* y becas *Chafee Foster Youth* para uso en instituciones públicas y privadas.

La ley, que comenzó a funcionar en abril de 2012 (para el caso de los derechos de la AB130), da posibilidades de optar por apoyos económicos a estudiantes sobresalientes que, sobre todo, han logrado entender el funcionamiento del sistema educativo californiano y puede llevar a cabo sus postulaciones; sin embargo, un número importante de estudiantes potenciales, que la desconocen, seguirán quedando fuera, particularmente, aquellos que acuden a los *Community Colleges* y *City Colleges* y que no están llevado a cabo su transferencia al sistema de universidad de cuatro años.

En algún sentido, los estudiantes sin documentos en California son "afortunados" en relación con los estudiantes que residen en otros Estados que no otorgan prerrogativas para la minoría mexicana. Estos estudiantes hacen sus postulaciones a universidades en otros Estados, pero sin recibir beneficios del tipo que otorga el *CDA* y, aunque sean aceptados en las mejores instituciones educativas estadounidenses, su acceso no es posible, por falta de recursos.

Estos estudiantes "no californianos", con un nivel académico, en algunos casos superior al promedio, también han optado por regresar a México (o bien fueron forzados a regresar) y han tratado de inscribirse en las universidades mexicanas, pero con poco éxito, ante las trabas que les impone el sistema educativo o de equivalencias en México. De tal forma que el retorno de estudiantes se divide entre los que provinieron de Estados más flexibles, como

California, pero cuya flexibilidad, incluso, podría ser insuficiente, para estudiantes que llegaron de Estados con leyes mas draconianas en contra del derecho de estudiar para inmigrantes mexicanos, como Carolina del Sur, Alabama y Georgia, entre otros.

El retorno está lleno de casos de éxito y fracaso. Los casos de éxito, en parte, se ha debido a acciones y apoyos concretos de las instituciones educativas que los reciben en México; los de fracaso, precisamente por esa falta de apoyo, particularmente, de las universidades públicas. También es una realidad que del lado de las autoridades educativas mexicanas no se han desarrollado acciones concretas, y las que se han realizado en términos de educación superior se reducen, como se ha señalado, a promocionar los sistemas virtuales de educación, sin enfrentar el problema de fondo. Ante la falta de acciones concretas de las autoridades mexicanas, estos *dreamers* en México comienzan a organizarse, tal y como lo hicieron en Estados Unidos, pero con menos apoyos y con las autoridades mexicanas aún en actitud pasiva.

¿Y después del retorno?

El retorno de estudiantes mexicanos sin documentos no es un fenómeno nuevo, aunque sí es reciente el incremento en su número, particularmente a partir de 2009, como lo muestra el Gráfico 3. Estos estudiantes han retornado de Estados como California, Texas, Nueva York, Arkansas, Georgia y Carolina del Sur¹²⁵. Ante la falta de oportunidades y el temor a ser deportados, regresan a México buscando la oportunidades que sus padres y ellos, de niños, no tuvieron al irse al norte. La idea de retornar a instituciones educativas mexicanas, incluso, ha sido impulsada por los consejeros de las colegios y universidades estadounidenses que, en ese tiempo, observaban que una reforma migratoria del tipo de la que se plateaba el *Dream Act* estaba lejos de ser alcanzada.

F: Yo les he comentado a los estudiantes que vienen a este colegio que sigan estudiando y que perfeccionen su español, que en México podrían tener más posibilidades laborales, porque son bilingües, ¿no es así?

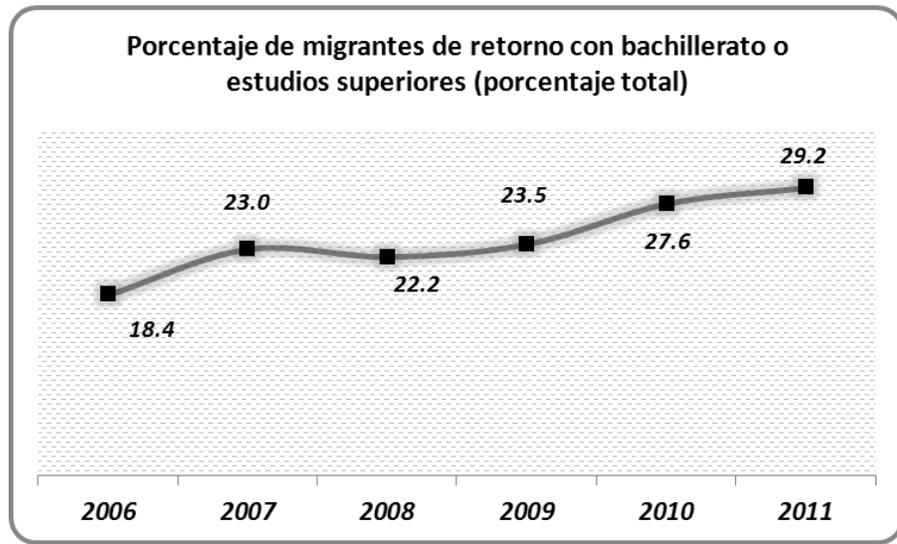
¹²⁵ En diversos momentos se ha comenzado a registrar a estudiantes provenientes de estos Estados, aunque no se cuenta con un registro sistematizado del mismo dada la inmediatez de este fenómeno.

H: Es posible...

F: Algunos se muestran interesados y me preguntan qué deben de hacer, para que, en caso de ser deportados, puedan seguir estudiando allá y también trabajar. Pero nadie los apoya y muchos tienen miedo de regresar, porque algunos eran aún bebés o niños muy pequeños cuando salieron de México.

(Fabio, consejero de un Colegio Comunitario, San José, California, febrero de 2010)

ILUSTRACIÓN 8



Porcentaje de migrantes de retorno, con bachillerato o estudios superiores, (porcentaje total)

Fuente: Fundación BBVA Bancomer (Sánchez, 2012).

Sin duda, se trata de una salida silenciosa, con una fuerte carga de frustración y tristeza, por no haber continuado con su formación universitaria; pero, la decepción va en aumento una vez que intentan continuar estudiando en México. Para los estudiantes "repatriados", uno de los principales problemas que suelen enfrentar es la incompreensión de su situación por parte de las autoridades escolares y la ausencia de figuras de apoyo, como los consejeros o tutores tan comunes en el sistema educativo estadounidense, que pudieran orientarlos en sus decisiones. Esto también suele provocarles desesperanza y, ante la falta de apoyo en las instituciones educativas mexicanas, siguen recurriendo a buscar apoyo en los profesores y consejeros que desde Estados Unidos se mantienen monitoreando su ingreso a universidades mexicanas.

Adicionalmente, para entrar a las universidades mexicanas deben de certificar o validar sus estudios de preparatoria realizados en Estados Unidos, ante la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, en tanto que sus documentos no incluyen los dos apellidos (de padre y madre), sino sólo el del padre, además de no contar con el diploma de preparatoria legalizado o apostillado por el Gobierno estadounidense, lo que es casi imposible para una persona que haya sido deportada, a menos que alguno de sus familiares se haya quedado en Estados Unidos. Esto le sucedió a Daniel, quien logró llevar a cabo los trámites gracias a que sus padres permanecieron en EU, dado que su decisión de regresar fue voluntaria y consensada al interior de la familia, por lo que contaba con el apoyo que, en otros casos, es escaso o no existe.

Otra restricción poco considerada por los estudiantes es la temporalidad de los trámites, que suelen lentos y, en ocasiones, pueden dejarlos fuera de las fechas de ingreso del periodo escolar. Adicionalmente, al ingresar a la universidad en México se topan con prácticas educativas distintas a las aprendidas en las instituciones estadounidenses:

El pobre chico me escribió diciendo que la universidad en México era muy distinta a las de aquí, en Estados Unidos, pues no cuentan con el apoyo, y los profesores y consejeros no impulsan el desarrollo. La participación en apoyo a la comunidad es escasa y nadie se interesa por los problemas del otro. Me decía el chico, 'profesora, cómo extraño el compromiso de ustedes y de mis compañeros con la comunidad mexicana'. (Julia, profesora del sistema de la Universidad Estatal de California, San José, California, enero de 2012).

De esta forma, los estudiantes repatriados terminan topándose con el desconocimiento de los requisitos que les serán exigidos una vez que traten de inscribirse en la universidad o en la preparatoria (validación de documentos o revalidación de estudios, entre otros); escasas redes de apoyo familiar o de amigos para dar a conocer el funcionamiento del sistema universitario; pocas opciones de empleo, y falta de recursos económicos (en el caso de tener las redes familiares, éstas pueden encontrarse en los pueblos que abandonaron siendo niños y a donde no pretende regresar dado que ellos buscan ingresar a la universidad y para ello deben acudir a las urbes medias o grandes). Para los estudiantes que por alguna u otra razón debieron regresar, el consuelo lo encontraron en la posibilidad de ingresar a la universidad en México; lamentablemente, el *sueño universitario* va desapareciendo si se topan con demasiadas restricciones para incorporarse al sistema educativo mexicano.

Con la información que se tiene al respecto, las ciudades que comúnmente son el destino de estos estudiantes, y donde la oferta universitaria y laboral les puede resultar más atractiva, son el DF, Guadalajara, Monterrey y algunas ciudades fronterizas, como Tijuana. En lo relativo al aspecto académico o de facilidad de acceso, la Ciudad de Monterrey es la que les ha brindado un entorno más favorable, dado que las universidades privadas de la ciudad imponen pocas restricciones de ingreso, adicionalmente debe considerarse que allí fue donde surgieron las primeras organizaciones¹²⁶ de apoyo, constituidas con los esfuerzos de los primeros repatriados y que fueron fundamentales para comenzar la construcción de las iniciativas posteriores de los estudiantes mexicanos que estaban de retorno.

Ante la inacción de las autoridades educativas mexicanas y el desconocimiento del fenómeno de migración de retorno de estudiantes en edad universitaria, las primeras organizaciones intentaron cumplir el papel de los consejeros y tutores de las universidades en Estados Unidos, en tanto que guiaron a los estudiantes que regresaban en sus procesos de admisión, dándoles apoyo personal para que conocieran las ofertas de las universidades; tratando de conseguirles becas o fondos de acuerdo con el caso; otorgándoles ayuda para

¹²⁶ Este es el caso de *Dream in Mexico*, organización sin fines de lucro que apoya a mexicanos sin documentos que viven en Estados Unidos, para buscar oportunidades educativas y de empleo en Monterrey.

encontrar un lugar para vivir, e incluso, brindando apoyo en el perfeccionamiento del español y, en caso de tener problemas legales al retorno, orientación legal.

Los estudiantes que han retornado y que suelen contactar a la organización desde Estados Unidos y llevar a cabo el proceso de admisión, disminuyen los riesgos de no encontrarse con entornos favorables y aumentan sus posibilidades de ingreso a una institución educativa en México. Pero, quienes trataron de hacerlo por iniciativa propia, sin el apoyo de alguna entidad, enfrentaron un proceso más complicado y, en algunos casos, han retrasado su ingreso a la universidad (Sánchez, 2012). El apoyo familiar para llevar a cabo el retorno y hacerlo con un plan específico, hace más fácil el acceso a la educación; en caso de no contar con ello, ya fuera porque el retorno hubiera sido forzado (a través de una deportación) o porque el estudiante supusiera que sus certificados de estudio de la educación secundaria y de preparatoria serían suficientes para ingresar a la universidad, sin trámites adicionales de revalidación o apostillamiento, entonces la posibilidad de ingreso es menor.

La falta de atención a este fenómeno por parte de las autoridades educativas del lado mexicano, y el desconocimiento, tanto de los estudiantes radicados en Estados Unidos que intentan regresar, como de la sociedad mexicana sobre de la realidad de los *dreamers* en México, complica el proceso mismo, pero, además, genera una deficiencia más en la política binacional:

Hay un vacío entre la población, aquí en México, y la que está allá, porque los alumnos y las familias que están allá, algunos de ellos ni saben de las oportunidades que tienen en México; no saben que ellos pueden regresar a México y tener un buen trabajo, aunque no hayan estudiado aún la universidad. No saben que la primaria, secundaria y preparatoria que estudiaron en EU... es válida aquí en México... También [sic.] no conocen que hay buenas universidades... y piensan que no pueden regresar, simplemente, porque han vivido allá mucho tiempo. Y aquí, en México, no se conoce la problemática de estos alumnos; muchos piensan que estos alumnos que están allá, mexicanos que están indocumentados,... no saben qué potencial tienen, no saben que ellos son buenos estudiantes que ganaron reconocimientos por sus promedios y su trabajo con la comunidad estudiantil, y que no pudieron ir a las Ivy League por no tener apoyos económicos... son de los mejores estudiantes. (Daniel, egresado del ITESM y activista repatriado en México, Monterrey, junio de 2012)

La inacción por parte de las autoridades educativas mexicanas trae, como consecuencia, desaprovechar la oportunidad de contar con un recurso humano con gran potencial, cuyo

costo educativo no fue pagado por el Estado mexicano. Este potencial sí es observado por las autoridades estadounidenses, no en balde, la reciente propuesta presidencial de reforma migratoria integral, impulsada por Barack Obama, subraya la importancia de "atraer talentos [...] a los que se les permitiría quedarse en Estados Unidos, luego de su graduación, en vez de que lleven sus conocimientos a otros países" (CNN, 2013).

En México, la labor de orientación y apoyo para estos estudiantes ha quedado reservada a las organizaciones de los primeros *dreamers* que retornaron a México, que han ido, poco a poco, tendiendo una red que, durante 2012 y 2013, se ha ido consolidando y los ha vuelto visibles a las autoridades. Esto también les ha permitido trabajar, tanto con las organizaciones de apoyo al movimiento de los *dreamers* en Estados Unidos y también con algunos consejeros, profesores y directores de las preparatorias estadounidenses que estuvieron vinculados con los primeros estudiantes que estuvieron de retorno, como fue el caso de la consejera Katie Zeiler, en Carolina del Sur, quien apoyó a algunos estudiantes egresados de su preparatoria para regresar a México¹²⁷. Lo que ha sido más complicado de lograr para ellos es el respaldo o el trabajo conjunto con las autoridades e instituciones educativas en México.

Esta falta de estrategia por parte de las agencias gubernamentales para incorporar y dar cabida a mexicanos bilingües, con una buena formación académica, valores de cooperación y compromiso con sus comunidades -tan útiles para sociedad-, son poco aprovechados por parte de las instituciones educativas mexicanas, o bien sólo, se hace a través de la educación a distancia, como se ha señalado ya.

La posibilidad de responder la demanda de ciertos mercados laborales, que exigen alto nivel de competitividad profesional y dominio del inglés, por el momento, se diluye, en tanto no se cuenta con una estrategia de mediano y largo plazo para captar a estos estudiantes y aprovechar su potencial. Por ejemplo, del lado de la política exterior, la estrategia de los Consulados mexicanos en Estados Unidos ha sido trasladar la demanda de acciones de la población migrante en EU a estas nuevas organizaciones de estudiantes en México, lo que

¹²⁷ En 2013, la cadena Mundo Fox llevó a cabo un reportaje titulado *La Reversa del Sueño Americano*, editado por Jesús Ledezma. En lo relacionado con el papel de Katie Zeiler, se puede consultar la parte tres en https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Fqw16N8LIYU#t=433. El reportaje se divide en seis partes.

muestra una falta de políticas específicas de atención del problema y una gestión inexistente del mismo:

D: La verdad, los Consulados en EU ya nos han mandado muchísimos casos; el Consulado en LA ya nos ha estado mandando más, ya tenemos como cuatro meses recibiendo varios casos de alumnos.

H: ¿Les llegan directamente los muchachos a ustedes, se los envían a través del consulado?

D: ... Parece que hay familias, estudiantes que llegan al Consulado de LA... les platican sobre la situación en la que están..., les plantean que, tal vez, quieren regresar a México y el Consulado nos manda los contactos de estos estudiantes, sus correos electrónicos, sus teléfonos, para que nosotros les podamos dar asesoría de cómo pueden regresar a México y estudiar una carrera aquí...

(Daniel, egresado del ITESM y activista repatriado en México, Monterrey, septiembre de 2012)

Una revisión de algunos casos de *dreamers* en México da un panorama más cercano de su realidad y las dificultades que enfrentan cuando deciden regresar. Uno de los problemas más importantes tiene que ver con el hecho de garantizarse un ingreso estable que les permita pagar sus estudios y su manutención, una vez que ya han regresado. Una vez regresando a México se dan cuenta de que los espacios laborales se encuentran muy limitados y que sus opciones se reducen a espacios donde se le dé un valor adicional a su conocimiento del idioma; de allí, que haya una alta concentración en los *call centers*.

Dos experiencias, un mismo sueño

El regreso de estudiantes mexicanos en pos del sueño de formarse a nivel universitario es un fenómeno reciente, o al menos, aún poco conocido, y particularmente impulsado por la negativa del Gobierno estadounidense a conceder prerrogativas económicas o legales a los jóvenes que egresan del nivel medio superior. De allí, que algunos de ellos hayan decidido regresar a México buscando la oportunidad que les ha sido negada en EU. Como sucedió con los casos de los *dreamers* entrevistados en San José, California, las circunstancias en México para cada estudiante han sido diversas, o bien, determinantes para el éxito o fracaso al perseguir el sueño, como veremos a continuación.

La posibilidad del "éxito"

Daniel dejó su pueblo, en el Estado de Guanajuato, junto con sus padres, cuando tenía apenas cuatro años. Salieron rumbo al Estado de Carolina del Sur. Catorce años después, regresó a Monterrey para cursar la carrera de Relaciones Internacionales en el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM). Ante la imposibilidad de poder continuar sus estudios en Estados Unidos, o bien, hacerlo bajo el riesgo de que, por situación legal, no le fueran validados sus estudios y no pudiera recibir el título alcanzado, tal y como le sucedió a su hermano en 2009, después de haber terminado una carrera técnica de dos años y haber pagado las cuotas correspondiente cobradas por el colegio al que asistió. La restricción para su hermano se debió a que la legislación local no permitió que los estudiantes sin documentos pudieran acceder a la universidad, impidiendo, incluso, que lo hicieran pagando las cuotas de estudiantes foráneos, o vetando por completo a los estudiantes inmigrantes que no pudieran comprobar su residencia legal en el Estado.

El joven regresó a México en 2007, para ingresar al ITESM, después de haber consultado con una de sus profesoras de preparatoria sobre sus posibilidades reales de estudio en EU y las oportunidades que tendría si optaba por regresar a México, a alguna universidad. Para entonces, su desconocimiento del sistema de educación superior mexicano era total. Por ello, en esta etapa el papel jugado por su profesora de preparatoria, para orientarlo en México, fue esencial para dar el primer paso, pues fue ella quien le ayudó a investigar sobre las universidades mexicanas, y fue ella la primera que se enteró del ITESM como una opción real, en tanto que la institución se encontraba acreditada por las organizaciones que acreditaban a su preparatoria en Carolina del Sur. Por parte de su familia, tampoco había conocimiento acerca de la institución, dado el tiempo de no radicar en el país y la poca familiaridad con las universidades mexicanas, lo que no les permitían tener una idea o conocimiento de las opciones reales en México. Por tal razón, sólo les quedaba confiar en la opción elegida y apoyar la decisión de su hijo, sin ni siquiera saber que se trataba de una de las instituciones más caras del país. La opción de poder contar con un plan de financiamiento de apoyo a estudiantes también los animó. El siguiente paso, entonces, fue la obtención de apoyos económicos, lo que logró a través de diversas becas, como de manutención, de residencia y crédito por parte del mismo ITESM.

En agosto de 2007, Daniel comenzó sus estudios en el ITESM, ya con los apoyos vía becas que necesitaba, también prestando servicio o trabajo para la institución en el área de residencias, donde trabajaba como prefecto en uno de los edificios de cuartos para estudiantes hombres. Como prefecto, su labor era encargarse de que en el edificio hubiera el comportamiento correspondiente a la normatividad de la institución. Este trabajo también le permitió conocer de cerca la labor de las residencias y las diversas posibilidades que los estudiante tendrían para pagarlas, información que en el futuro le serviría para orientar a los jóvenes que decidieran retornar.

Hasta que llegó a la institución, se dio cuenta de la relevancia del ITESM como sistema de educación nacional y de las oportunidades de movilidad que podía aprovechar; fue así que, siendo estudiante, hizo dos intercambios académicos, uno a Virginia y, el otro, a la Universidad de Texas, en Austin.

Estando en México, su urgencia por regresar a EU era menor y ni siquiera había realizado los trámites del visado para ingresar como turista a EU, la razón, como él mismo señaló era "la comodidad con su nueva vida, la satisfacción con la universidad y la cercanía con la familia que nunca había conocido, el lenguaje y las costumbres, así como un sentido de pertenencia al lugar". El lenguaje y las costumbres de su casa en EU eran las mismas que observó en México a su regreso "era más fácil, porque en casa se habían fomentado valores propios de México, así como costumbres mexicanas".

El redescubrimiento de México también le permitió deshacerse de algunos mitos de "lo mexicano" que había recibido tanto desde la familia, como de en su educación en EU y de las imágenes diarias que le eran transmitidas por diferentes medios estadounidenses, siempre que trataban el tema de lo hispano y lo mexicano, algo que Chavez (2008) también observó en sus trabajos de investigación sobre la formación de una imagen peyorativa de la migración mexicana:

Yo regresé con una imagen de los mexicanos que me habían transmitido allá, donde todos los mexicanos que veía eran más morenos que yo, pelo negro, bajos de estatura y poco cultos y leídos, y un poco ignorantes, pero, cuando yo llegué aquí a la universidad, empecé a ver a gente, a otros mexicanos que eran de pelo rubio, más blancos que yo, o con ojo de color, yo los miraba y decía: 'estos deben ser extranjeros', porque yo tenía

esa otra imagen de lo que era el mexicano y me di cuenta que no. Y ya fue cuando me di cuenta de la diversidad de México. Yo regresé con una imagen muy negativa que mis papás, amigos y el entorno me había transmitido de México. Yo, estando allá, no sabía de la riqueza de México, de la cultura, las tradiciones, el pasado prehispánico, su diversidad; pero, estando allá, yo sí sabía que, si me paraba un policía, le iba a poder dar una mordida para sobornarlo, o, que si iba a cierta ciudad, me podían asaltar, que no había trabajo, etcétera. Y yo regresé y les dije a mis papás 'yo no sabía que había personas rubias en México; altas, de tez blanca, y de otras tantas cosas de México', y ellos me dijeron 'es que todos los que estamos aquí somos de otras partes, de otros pueblos'.

Otra beneficio que obtuvo con su regreso fue que, finalmente, pudo conocer tanto a su familia que vivía en México, como a sus tíos que vivían en otros estados de la Unión Americana, pero a los cuales no podían visitar por el temor de ser detenidos en la carretera y, después deportados. En EU, la relación familiar sólo era con sus padres y su hermano. Sus cuatro abuelos seguían en México y, a uno de sus abuelos maternos, así como los paternos, no los había vuelto a ver desde que sus padres emigraron para EU; tampoco conocía a algunas de sus tías o, simplemente, no se acordaba de ellas. Cuando le otorgaron la visa de turista, en 2008, también pudo conocer a tíos y tías que vivían en Arkansas. De allí, que sostenga que la importancia de retornar a México, para algunos estudiantes como él, deba ser dimensionada de manera distinta por algunos *dreamers*, en el sentido de que el retorno les brinda la posibilidad de movilidad, y esto no es observado por los estudiantes, que únicamente "se enfocan en que les será difícil viajar a EU, pero se olvidan que podrán hacerlo al resto del mundo; algo que no pueden hacer estando como indocumentados allá", y, con la movilidad, sugiere, vendrían mejores oportunidades laborales para cualquier estudiante indocumentado en EU:

La posibilidad de estudiar en México, y graduarse, les dará mayores posibilidades laborales que si se quedaran en EU. Se les abrirían muchas puertas que no alcanzan a ver, además, como ya te mencioné, se impulsa la reunificación y la posibilidad de reunirse con su familia, regresar a la ciudad donde naciste y conocer a tus familiares, tíos y tías, que no han visto en muchísimos años, y que tal vez ni conoces, como a mí me pasó, cuando yo regresé a México. La primera Navidad que estuve aquí, fui a conocer a todas las personas que no había visto en 14 años, o que no conocía; o sea, que es algo que te puede ayudar muchísimo en construir una identidad, no sólo la educación sino, también, el hecho de poder reunirse con la familia. Estando allá, es

como se comenta en la canción de Los Tigres del Norte, "La Jaula de Oro"... es igualita, la misma situación la que están explicando.

Su experiencia como migrante de retorno impulso en él una nueva reflexión en relación con las posibilidades y oportunidades que tendrían los *dreamers* mexicanos si considerarán seriamente su regreso para continuar estudiando. En el transcurso de cuatro años, Daniel estudió la carrera de Relaciones Internacionales y, al finalizar, entró a trabajar a un tipo de organización privada de la sociedad civil. También, durante ese tiempo, no dejó de dejar de estar vinculado con la profesora de su preparatoria que lo había impulsado para retornar a México; de allí que ella hubiera recurrido a él para comunicarle del posible interés de una joven mexicana sin documentos que pasaba por en una situación similar a la que él había experimentado años atrás. Tanto su ex profesora como Daniel acordaron que sería bueno que él hablara con la estudiante y que la pusiera al tanto sobre las posibilidades reales de estudiar en México pero, sobre todo, sobre las "oportunidades" que podrían abrírselo si, acaso, decía regresar. De esta forma, fue que Daniel y Jacqueline se pusieron en contacto; primero, por vía electrónica, y, después, de manera personal, cuando el joven viajó a Carolina del Sur para hablar directamente con ella y su mamá y, así convencerlas a ambas de las bondades de la experiencia mexicana.

Sin embargo, persistía el temor de la mamá de Jacqueline, quien había escuchado de amigos y conocidos mexicanos en EU, que si su hija decidía regresar a México, no iba a poder trabajar o utilizar los estudios cursados en EU (primaria, secundaria y preparatoria) y que empezaría de cero nuevamente, pues, aunque tuviera el título de preparatoria en EU y haber pertenecido al 5% del promedio más alto -incluso con cursos avanzados- no serviría de nada en México o, en caso de que decidiera trabajar, existía el temor de que pudieran pagarle menos por pensar que no tenía primaria o estudios validos para México. Ese tipo de información, o falta de ella, afectaba a la estudiante y a la decisión familiar, algo que se reprodujo en otros casos -confesó Daniel-, cada vez que un estudiante en EU se acercaba a la organización que él fundó en 2012, junto con otros amigos suyos.

No sólo de la conversación con Jacqueline le surgió la idea de difundir, entre los jóvenes mexicanos indocumentados, la información que les permitiera conocer las posibilidades que les brindarían México y sus instituciones educativas, en caso de que

decidieran retornar. Las primeras reflexiones sobre esta idea las había tenido a partir de una estancia académica que había realizado en Texas; estando allí, participó durante un semestre con una organización que apoyaba a los *dreamers* de la Universidad de Texas para conseguir y gestionar apoyos económicos.

Finalmente, en octubre de 2011, Jacqueline tomó la decisión de regresar a México a estudiar, después de haber esperado el debate en torno a la posible aprobación del *Dream Act*, y saber que, una vez más, había fracasado la iniciativa en las discusiones del Congreso, en 2010. A partir de entonces, comenzó su llenado de solicitudes y el envío de documentos vía electrónica; mientras tanto, Daniel acudía con las personas encargadas de admisiones para ayudarle con el papeleo y dar seguimiento a su trámite. Si algo se atoraba, hablaba con ella y los responsables en la universidad de ese proceso y, entre todos, resolvían los problemas que se iban presentando dentro del proceso de aplicación. Una vez que Jacqueline fue aceptada, fue posible conseguirle más apoyos, como el que le llegó de parte del director de la carrera de Ingeniería Civil, quien autorizó una beca adicional, del 10% de la colegiatura, cada semestre. También recibió becas de manutención de otras organizaciones estudiantiles del ITESM y, fue así, que la decisión definitiva la tomó en noviembre, al saber que contaría con los apoyos económicos suficientes. En enero de 2012, Jacqueline regresó a México después de haber vivido por más de 15 años en EU. Si bien, el apoyo más importante e inicial lo recibió de Daniel, también es cierto que más estudiantes se fueron sumando al esfuerzo para lograr que Jacqueline ingresara a la universidad. Esto fue posible porque, durante el proceso de año y medio en que Daniel se vinculó con Jacqueline, también impulsó la formación de una organización cuyo objetivo final fue el apoyo y asesoría para los estudiantes sin documentos que quisieran seguir estudiando la universidad en México, fue así que surgió *Dream in México*¹²⁸.

El trabajo de *Dream in Mexico* continuó con el apoyo a dos estudiantes más, para que regresarán en agosto de 2012: Jessica, también de Carolina del Sur, de la misma preparatoria

¹²⁸ La idea de formar la organización le surgió a Daniel después de su estancia en Texas y el trabajo en la organización de apoyo a jóvenes indocumentados. De regreso en Monterrey, y a partir de una clase dentro de la carrera, donde le pidieron llevar a cabo un proyecto de formación de una organización de carácter altruista de apoyo a estudiantes, el proyecto lo llevó junto con otro compañero y fue bien visto por el profesor de la materia. Después del éxito del proyecto en la clase, optaron por entrar a una convocatoria de apoyo para la formación de organizaciones, de la que se habían enterado en el verano de 2011; la ganaron y pudieron seguir el proyecto. Posteriormente, en agosto de 2012, se constituyeron como Asociación Civil y comenzaron a sumarse más estudiantes del Tec, mientras tanto continuaba el trabajo de convencimiento y apoyo a Jacqueline.

que Jacqueline, y David, quien también llevó a cabo el trámite de admisión desde EU, aunque no alcanzó a recibir ninguna beca.

Jessica fue la segunda persona que apoyaron y con quien estuvieron en contacto casi durante un año. Se trató, al igual que con Jacqueline, de un proceso largo, que inició con el convencimiento personalizado, pues también, para que Jessica regresara, Daniel debió acudir a EU para hablar con ella y su familia, y comentarles que los procesos de admisión podían llevarse a la distancia.

El caso de Jessica fue distinto, porque el proceso lo llevó con menos asesoría y segura de que ni la Acción Diferida le convencería de quedarse más tiempo en EU, en tanto que ya tenía intenciones de regresar a México. Ella no recibió beca, pero sí el apoyo de sus papás. Esto es importante, porque permite entender que, en algunos caos, los padres han decidido trabajar en EU para pagar los estudios de sus hijos en México, ya que les resulta, más baratos, aunque se trate de una institución privada, sobre todo, cuando cuentan con trabajos estables y con salarios por encima del mínimo.

Un caso adicional fue el de una estudiante proveniente de Iowa, con excelentes calificaciones al salir de la preparatoria, pero que, por las restricciones estatales, no podía seguir estudiando. El impulso para que ella regresara fue porque sus padres también ya tenían la intención de regresar a México, por lo que toda la familia regresó y se encontraba buscando ya alguna universidad para ingresar a la carrera de Arquitectura.

Otro caso, fue el de una estudiante proveniente de Georgia, quien regresó, en mayo de 2012, al ITESM y que llevó su proceso sin apoyo de la organización, sino por iniciativa propia, pero contactó a la organización ya estando en México. En tanto que sus padres sí tenían documentos –ella no los tenía- constantemente viajaba a México y, por parte de su familia, sí conocían las universidades del país y del ITESM; de allí que, para ella, la opción de regresar a México fuera más real y completamente acordada con su familia, desde mucho tiempo atrás.

Otro *dreamer*, que inicialmente no habían ubicado y cuyo acercamiento se había dado a partir de un programa de radio en el que participaba la organización, los contactó para comentarles que desde 2010 había regresado y que también era *dreamer*, que estudiaba Arquitectura y que sus padres seguían en Virginia, trabajando para mandarles dinero para la

colegiatura a él y su hermana, aunque ambos consiguieron becas. En su caso, el retorno también había sido planeado y había ocurrido sin el apoyo de alguna organización, sólo por iniciativa propia, algo que es más común de lo que se observa entre los jóvenes retornados; es decir, el retorno por iniciativa propia puede ocurrir sin la orientación de ninguna entidad gubernamental o educativa del país.

La organización *Dream in México* también detectó que había más *dreamers* que estaban ya en otras universidades del país como Luis, en la UDLA en Puebla (maestría); Pedro, en la UNAM; uno más que entró al Instituto Politécnico Nacional (IPN); otra que estaba en Tijuana, en la UABC (lleva dos años); una más en Mexicali, que todavía está buscando dónde estudiar; una más que se regresó a México en septiembre de 2012, desde Georgia; en Guadalajara, Vanessa, Gabriela y Karina han estado en universidades privadas como la del Valle de Atemajac (Univa) o el Tec Milenio, dado que su acceso a la universidad es más complicado. Lo mismo ha pasado con Saúl, quien, después de muchos intentos, pudo llevar a cabo los trámites en el IPN, pero que, en el proceso, detectó muchos problemas para ingresar a las instituciones públicas mexicanas. Muchos de estos estudiantes, incluso, retornaron después de que se había anunciado la *Deferred Action* y hubo otros tantos que lo hicieron antes. En algunos casos, los jóvenes ya habían retornado, pero cuando se dio el anuncio de la Acción Diferida, decidieron arriesgar la vida y regresar a Estados Unidos.

La posibilidad del "fracaso"

El éxito para un estudiante al ingresar a la universidad, tiene que ver con la disposición de las instituciones mexicanas para flexibilizar sus procesos de aceptación de documentos de estudiantes provenientes de distintos sistemas escolares, además de contar con una política de intercambio estudiantil flexible que permita la recepción de estudiantes sin ningún problema, entendiendo el funcionamiento de los sistemas educativos preuniversitarios en EU, comprendiendo que puede tratarse de estudiantes documentados o indocumentados. Por ejemplo, en el caso del ITESM, a los estudiantes se les permite ingresar con los resultados que

obtengan del *SAT*¹²⁹, mientras que en otras instituciones no ocurre lo mismo, dado que no cuentan con un examen estandarizado como éste. En el caso del proceso de becas, se valida que el estudio socioeconómico sea realizado por teléfono. Esto no sucede con otras universidades, tanto públicas como privadas. Un caso de las privadas fue el de una universidad, también en Monterrey que, en principio, aceptó a un estudiante proveniente de Colorado, pero la realización del trámite de beca fue más complicado, en tanto que los documentos presentados por el estudiante no certificaban que algunos contratos de arrendamiento o de servicio coincidieran con el nombre del padre, y que, por su condición de indocumentados, mantenían oculta su identidad. También, el hecho de que el padre no recibiera el pago vía cheques o depósitos, sino en efectivo, afectó la confianza sobre el caso. A final de cuentas, la institución no otorgó la beca, aduciendo falta de documentación, un trámite que el ITESM acepta sin problemas. Por lo que el estudiante decidió quedarse en Colorado.

En el caso de las privadas de la Zona Metropolitana de Guadalajara, se cuenta con sistemas de becas, pero estos son sólo gestionados cuando el estudiante se encuentra en el país o en la ciudad y se es estudiante de tiempo completo, lo que no es fácil de cumplir para estudiantes que retornan a México y deben emplearse para poder mantenerse en la Ciudad, como le sucedió a Natalia, Carla y Karen, quienes iniciaron sus estudios en algunas universidades como la Univa o el Tec Milenio, pero que no pudieron continuar por falta de recursos económicos, y no por falta de capacidades. Sus intentos por ingresar a la universidad pública se vieron limitados por diversas cuestiones, entre ellas, la burocracia universitaria y de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación Jalisco, dado que en la oficinas de revalidación desconocían los parámetros de evaluación de las instituciones estadounidenses y las equivalencias otorgadas fueron erróneas.:

¹²⁹ Dado que en Estados Unidos los estudiantes se benefician de un sistema estandarizado de exámenes de ingreso a las universidades, el *SAT* puede ser tomado por cualquier estudiante de preparatoria que aspire a ingresar a alguna universidad. Este examen pone a prueba las habilidades de lectura, redacción y matemáticas que los jóvenes han adquirido en sus estudios previos; su duración aproximada es de cuatro horas y se divide en tres secciones, con nueve subsecciones, y se incluye un ensayo. El *SAT* es sólo uno de los factores que las universidades estadounidenses toman en cuenta dentro de su proceso de admisión. Se recomienda consultar la página del *College Board* <http://www.collegeboard.com/padres/examenes/conocer-los-tests/34743.html>.

Carla: En Estados Unidos yo obtuve un GPA de 3.8/4, además de que tomé cursos avanzados en una preparatoria donde sólo se hablaba inglés; incluso fui preparada para mandar mis solicitudes a buenas universidades, pero no pude llevarlas a cabo por falta de recursos; fue cuando decidí que debía regresar a Guadalajara y tratar de estudiar aquí, pero cuando quise entrar a la universidad pública, no supieron cómo hacer la equivalencia de mi promedio y me pusieron 6/10 o 60/100 (cuando debió haber sido 9.5/10 o 95/100) y eso afectaba todo mi proceso de admisión. Lo mismo le sucedió a Natalia, que quería ir a Medicina, cuando ella tenía un promedio de 3.5/4 en el GPA, le pusieron también 60, y le afectó también.

Un caso distinto fue el de Saúl Verduzco, quien decidió regresar e hizo todos los trámites necesarios, incluidas las revalidaciones. Resuelto ese trámite, su problema siguiente fue el examen de ingreso, el cual ya ha intentado en tres ocasiones, debido a que su evaluación en las habilidades matemáticas ha alcanzado la máxima puntuación, pero no en las habilidades del manejo del español, donde ha obtenido promedios bajos. Los errores gramaticales, ortográficos y de sintáxis de los estudiantes que retornan, se relacionan directamente con que su educación previa fue tomada en el idioma inglés y no en el español, pero, también reflejan los años de ausencia en el país y el tipo de lenguaje que aprendieron en casa de sus padres, quienes normalmente procedían de regiones donde la educación era un insumo escaso. A pesar de los intentos fallidos, Saúl ya se encontraba cerca de la calificación promedio bajo la que son aceptados los estudiantes en la carrera de Medicina en uno de los centros universitarios de la Universidad de Guadalajara (UdeG). En 2013, llevó a cabo su cuarto intento y el primero en el IPN; los resultados del Politécnico llegaron primero que los de la UdeG y, finalmente, optó por moverse a la Ciudad de México, en agosto de ese año.

Para otros estudiantes, tal y como evidenció Sánchez (2012), el proceso ha sido más complicado. Son los casos de algunos estudiantes que se encuentran en México y para quienes la revalidación de los diplomas de bachillerato ante la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública ha sido, incluso, imposible, una de las razones es porque, en las instituciones educativas en Estados Unidos, los documentos de los estudiantes se manejan sólo con un nombre y un apellido, mientras que en México se utiliza el nombre completo, con los apellidos del padre y de la madre, lo que impide que los documentos provenientes de EU sean aceptados como válidos. O bien, "para la revalidación de estudios a nivel media superior, la Dirección General de Bachillerato pide, además de acta de nacimiento, la tira de materias y el

diploma correspondiente legalizado o apostillado por el Gobierno del país donde se cursaron los estudios, la traducción de esto al español más un pago de derechos de 281 pesos” (Ibíd., p.6).

Parte del éxito para continuar los estudios parecería estar influenciado por la forma en que se toma la decisión del regreso; por ejemplo, si se trata de una decisión planeada, como el caso de Daniel (y los estudiantes que han ingresado al ITESM), la probabilidad de ingreso a una universidad es mayor que si trata de un regreso forzado, es decir, no plenamente planeado sino "accidental". En tal caso, las posibilidades de ingresar a una universidad son menores, y el proceso de trámite de documentos es más complicado, pues el estudiante puede no tener la posibilidad de obtener los documentos que acrediten sus estudios básicos en Estados Unidos, salvo que un familiar o amigo que todavía permanezca en EU decida apoyarle con el proceso de recoger sus documentos y se le reconozca la potestad para solicitarlos, a nombre del estudiante, por parte de las instituciones educativas; de lo contrario, ante la imposibilidad de regresar, el sueño de ingresar a la universidad desaparece o se vuelve mucho más complicado, tal y como le sucedió a Valentín.

Valentín es un joven mexicano de aproximadamente 25 años, originario de Tlaxcala, quien, a los 16 años, se fue a Estados Unidos, junto con su madre, quien vivía en Georgia. Estando allá, aprendió inglés y estudió sus tres años de preparatoria; al finalizarla, tenía la intención de continuar con la carrera de Odontología, lo cual ya no pudo llevar a cabo, porque fue deportado.

Valentín fue deportado en 2010, después de que en un viaje de visita a unos amigos que vivían en Florida, fuera detenido por la Policía cuando regresaba al Estado de Georgia; para entonces, se encontraba a un semestre de graduarse de la carrera de Biología¹³⁰. Valentín

¹³⁰ Para cuando fue detenido, Valentín había cursado 3.5 años de la carrera de Biología; los primeros tres, en la universidad católica privada a la que asistía, donde estudio "ciencias integrales", con un enfoque en química, esperando que la aprobación del *Dream Act* le diera la posibilidad de hacer una transferencia a una escuela mejor. Pero, dado que ello no ocurrió, se cambió a la *John Harris University*. Lamentablemente, en esa universidad no contaban con la carrera de Química y, dado que la mayoría de las materias las había tomado en esa área, debió cursar la de Biología, y revalidar sus créditos para continuar sus estudios en esa área. Dado que le faltaban unos créditos de la carrera, no se pudo graduar en mayo de 2011, sino que lo logró para diciembre de ese año, un semestre después, en el que sólo cursó la única clase que le faltaba. Incluso, su escuela mandó una carta al centro de detención, para afirmar que era un buen estudiante y pedir que se le dejara terminar, pero las autoridades la ignoraron. Incluso habló con la directora de la universidad, desde el centro de detención, para apoyar a que se graduara en diciembre, como estaba previsto, pero ya no fue posible.

era un estudiante destacado en EU, a pesar de que había llegado a Georgia a una edad que se considera difícil para el aprendizaje del inglés y la adaptación al sistema de educación. Tenía escaso conocimiento del idioma, pero una habilidad innata en las materias relacionadas con la ciencias exactas, como matemáticas, donde mantuvo un promedio alto, lo que hizo que los profesores del último año de la preparatoria, le pusieran más atención. El interés que despertó entre sus profesores también fue impulsado por su actitud, que se caracterizaba por ser la de un estudiante muy participativo en clubes estudiantiles, lo que le permitió ser, hacia el final de estudios de preparatoria, presidente de varios de ellos (incluso, ya estando en la universidad, fue presidente del grupo de Medicina).

Dado su activismo y su disposición al estudio y a la participación escolar, los profesores lo llevaron a las ferias universitarias y le consiguieron información de universidades a las que podía ingresar; por eso, él consideraba que la restricción legal no debía ser impedimento para su sueño de ser odontólogo, "si todos los demás pueden ir a la universidad, ¿por qué yo no?", se decía. Así fue como ingresó a la universidad y, cuando estaba a punto de terminar sus estudios previos (preodontología), para ingresar a la carrera de Odontología, fue detenido en su auto, por la Policía de Florida.

La razón de su detención, por parte de la patrulla, fue para llevar a cabo una "revisión de rutina" y checar que no transportara drogas o armas en su auto. Después de no encontrarle nada, le solicitaron los papeles y fue entonces que tuvo que aceptar que no tenía la licencia de conducir y que era indocumentado, por lo que el oficial lo mandó a un centro de detención de migrantes, para que se llevara a cabo su proceso de deportación, el que, señala Valentín, hicieron de "manera amable" (aunque al detenerlo le prohibieron hablar por teléfono y sólo pudo hacerlo hasta inició su proceso legal, lo que ocurrió días después de la detención):

Y desde ese momento dije 'no, pues aquí ya me van a regresar', pero yo llevaba en mente que no iba a firmar, luego, luego, porque había escuchado y, lo comprobé ese día, que sí firmaba inmediatamente, y no tenían ningún record criminal, me daría una "salida voluntaria" y yo pensaba no hacerlo, pero, el oficial, de apellido Murphy, me leyó mis derechos y me preguntó si quería ver un abogado y le contesté que sí.

En el centro de detención estuvo encerrado del 28 de agosto al 2 de noviembre de 2011 y, durante ese proceso, trataba de justificar lo que le había sucedido:

Mientras estaba encerrado, pensaba que todo pasa por algo, pero, además sí aprendí muchas cosas estando allí, como a valorar cosas y a gente. Aprendí de otras personas, que provenían de otras culturas, y que fueron detenidos como yo. Me volví más consciente de todo, aprendí a jugar ajedrez incluso (bromea). Pero, también pensaba en el argumento que le daría al juez: '¿Por qué me daban ese trato?, y, por otra parte, decían preocuparse por los derechos de los otras personas en otros países, mientras en el suyo estaban violando los derechos de la gente, no en mi caso, pero sí de los padres que tienen hijos, que los separaban de sus familias'.

Para Valentín, el de ser detenido y deportado es algo que siempre tuvo presente, de allí que, cuando le ocurrió, asumió el hecho con cierta rapidez. Además, el no tener hijos en Estados Unidos le "facilitaba" las cosas. La depresión se hizo presente también, aunque ésta se le pasó rápidamente, no así el temor o la incertidumbre sobre lo que ocurriría después, cuando lo llevaran al centro de detención. Combatió la depresión haciendo ejercicio y hablando con otros compañeros que también estaban en espera de la deportación, a los cuales observaba "muy acabados y deprimidos, llorando". Como muchos de ellos no sabían hablar inglés, les ayudaba escribiendo cartas y leyendo sus expedientes o las notificaciones que les llegaban. También se mantuvo ocupado trabajando en la cocina y, sólo cuando le tocaba pasar a la Corte y darle seguimiento a su proceso, se preocupaba. Finalmente, la resolución fue "salida voluntaria"¹³¹, dado que durante el proceso se casó con una ciudadana estadounidense; después de la resolución judicial, lo dejaron salir del centro de detención, entonces compró su boleto de avión y viajó al DF, desde Florida, puesto que a Georgia nunca volvió a regresar.

En el avión tuvo tiempo para reflexionar sobre todo, sus años de educación universitaria cursados y perdidos, así como en el dinero que había invertido en ella, dado que

¹³¹ Algunas de las características de salida voluntaria es que la persona no es considerada como persona con deportación forzada y que tiene la posibilidad de apelar al perdón, así como seguir su proceso de legalización en EU, pero desde su país de origen; otra característica es que no son criminalizados y no son subidos al avión encadenados, sí con guardias en torno a ellos, que los llevan hasta el asiento de avión tal y como si se tratara de personas que pudieran poner en riesgo la seguridad de terceros; es decir, la vigilancia de ese tipo podría ser tomada como una "expulsión" disfrazada.

se trataba de una *college* privado de bajo costo. En sus propias palabras, se sentía como "Adán, con una mano enfrente, y que no traía nada puesto". Estos sentimientos se mezclaban con la emoción de regresar, pues tendría la oportunidad de reunirse con su madre -a la que no había visto desde cinco años atrás, cuando ella decidió regresar antes de que él saliera de la preparatoria-, a su hermana, a sus amigos y al resto de tíos y tías, así como a Nora, una amiga de toda la vida que había estado en EU al mismo tiempo y había ido a las mismas escuelas que él en Georgia -incluso en la misma universidad privada-. Ella había decidido regresar antes, con la intención de poder estudiar en México, ya que en EU le había resultado demasiado caro, pero, en México, demasiado complicado, dados los procesos burocráticos ya descritos.

A su llegada, Valentín empezó a enfrentar algunos sentimientos de frustración: "me sentía encerrado, como que veía las calles muy chiquitas, la contaminación en la Ciudad de México, algo un tanto deprimente". Gracias a Nora, quien llevaba varios meses trabajando en un *call center*, fue que Valentín encontró trabajo a la semana de haber llegado; después de un tiempo de trabajar allí, se cambió a trabajar a un puesto en el mercado, con el papá de un amigo suyo que había conocido en EU. Allí se encargaba de despachar las frutas y verduras, por un salario muy bajo. Después de cinco meses, decidió salirse, para buscar un mejor salario y enfocarse en el trabajo que había conseguido a través de una organización que apoyaba a familias migrantes. En ese trabajo fue nombrado el responsable de investigar e informarse más sobre las personas que, como él, llenaban los *call center* de los edificios cercano a la Avenida Reforma, en la Ciudad de México.

Su nueva responsabilidad, en la organización de apoyo a migrantes, era la de contactar a más *dreamers* o jóvenes que habían sido deportados. Por esta responsabilidad abandonó el trabajo en el mercado y regresó a trabajar en un *call center*, para conocer más casos como los de él, pero se topó, más bien con los jóvenes que son conocidos como *hommies* o *cholos*, que no se interesaban por su proyecto. De cualquier forma, siguió impulsando la formación de *Los Otros Dreamers* (desde el segundo semestre de 2012), organización cuyo objetivo es -al igual que el de *Dream in México*- apoyar el proceso de inserción de estudiantes mexicanos (indocumentados en EU) a las universidades mexicanas.

Su compromiso con la organización, que ahora preside, se relaciona con su experiencia directa de retorno a México y las dificultades y trabas que ha encontrado para insertarse en las

universidades del país. En un primer momento, intentó la revalidación de sus estudios, pero se topó con que, de sus estudios realizados en EU, sólo le revalidarían¹³² 40% de los créditos obtenidos, dado que 60% debía ser, por norma, de la universidad mexicana a la que asistiría. Dado que el porcentaje de revalidación sería bajo, y que siempre había querido ingresar a la carrera de Odontología¹³³, decidió comenzar desde el principio, a la edad de 26 años, por lo que hizo el examen de selección a la UNAM en marzo de 2013.

El proceso que debió pasar después de no haber logrado la revalidación adecuada, fue el de postularse como cualquier estudiante de preparatoria, pero aquí también enfrentó problemas relacionados con la revalidación y el apostillamiento. Toda esta experiencia, llena de problemas y vicisitudes con los sistemas de educación mexicanos, lo llevó a mantener su apoyo a los *dreamers* mexicanos que estaban retornando y que no habían tenido éxito en su proceso. A diferencia de la organización de Monterrey, no se encargan de contactar y asesorar a los estudiantes desde Estados Unidos, sino, dicho en palabras de la organización que ahora preside:

Nuestra meta es educar a la sociedad acerca de este problema que varios jóvenes tienen al regresar a México. También, para darle a conocer a las autoridades el problema que están teniendo varias personas que han regresado a la patria. Y que el Gobierno no tiene un programa para ayudar a esta gente. Y que lo único que están incrementando es la delincuencia. De otra forma, si los jóvenes no reciben una educación alta, como una licenciatura, van a tener menos oportunidades. Y van a optar por el dinero fácil. Nos damos cuenta que, con la prepa, se puede conseguir un trabajo, pero no es tan bien pagado como al tener una licenciatura. Y que, además, lo único que se está haciendo es echar a perder el talento que tienes estos jóvenes que han regresado o fueron regresados a México. Asimismo, todos podrían construir un mejor futuro. (Somos Migrantes, el periódico global de los migrantes, 2012).

¹³² Las clases que le revalidarían son en el área de biología (cuenta con unas 20 materias del área de biología y química y matemáticas, pero, de esas, sólo le tomarían 40%), no de las materias generales. También consideró ir al ITESM, dado que se lo comentó D., pero, de igual forma, sólo le aceptarían 40% de las materias y entraría como estudiante transferido, por lo que también esa opción quedó descartada.

¹³³ Las materias tomadas en EU, señala, pertenecían al área de preodontología, que era el paso inicial que debía seguir para continuar con la carrera de Odontología en EU; aunque, en su caso, por ser indocumentado, seguro tendría problemas para obtener las certificaciones para ejercer o realizar las prácticas, tal y como sucede cuando alguien estudia Enfermería. Sin embargo, confiaba en que pasara la iniciativa del *Dream Act* y hacer trámites para ser admitido en la Georgia University o postularse a Harvard. Aún a la distancia, mantiene la idea de poder realizar sus postulaciones a esas universidades, si el Gobierno estadounidense le concede el perdón, y la esperanza de regresar a EU, si su proceso migratorio sigue un buen camino.

Conclusiones

El retorno de estudiantes mexicanos que buscan ingresar a las universidades mexicanas, seguramente, no es un fenómeno nuevo; lo novedoso es la masificación que este fenómeno social ha tenido en los últimos años. Masificación que ha sido impulsada por las restricciones normativas y socioeconómicas que enfrenta este sector de la población mexicana en Estados Unidos, y que los lleva a tomar la decisión de regresar de manera voluntaria, también por el aumento de las deportaciones de la Administración de Obama.

Estos estudiantes que retornan, aspiran a mejores trabajos y mejores salarios, pero, también, a una consideración de clase social distinta a la que durante años han pertenecido sus padres. No pretenden seguir siendo el grupo que reproduzca la cultura de la pobreza de sus antecesores, pues, normalmente, se han caracterizado por ser estudiantes destacados en sus escuelas y altamente participativos en sus comunidades. Incluso, este nivel de compromiso comunitario lo han comenzado a trasladar a México, buscando más estudiantes como ellos, para ayudarles en lo que puedan; de tal forma que, a través de este acercamiento con sus "semejantes", han ido construyendo sus redes de contacto en México.

En el país en el que nacieron también han enfrentado múltiples problemas; la mayoría de ellos, asociados a las restricciones que las instituciones educativas imponen sobre la validez de sus estudios de preparatoria, realizados en Estados Unidos. Burocracia e ignorancia pura, olvido e incompreensión. Solo algunas instituciones privadas han visto en ellos un recurso valioso, no sólo por la formación con la que cuentan, sino por su disposición a pagar por sus estudios, ya sea a través de becas créditos o con el apoyo de sus padres o familiares que se quedaron en Estados Unidos. Los *dreamers mexicanos* ya están de retorno en su país, queriendo cumplir su sueño; lamentablemente para ellos, en algunas ocasiones, toma tintes de pesadilla.

CONCLUSIONES

No es un secreto que la población mexicana que vive en EU, en particular la indocumentada, tiene bajos niveles de educación escolar. Las razones de ello son múltiples, pero, la más importante, tiene que ver con su condición de clase social marginada y relegada a los niveles más bajos de la escala social, tanto en México como en Estados Unidos. Este estadio tiende a repetirse por generaciones, cuando se mantienen bajos niveles de movilidad social ascendente, como normalmente ocurre.

La baja escolaridad limita el acceso a trabajos más especializados y mejor pagados, y perpetúa los ciclos de pobreza, violencia, discriminación y segregación de los mexicanos sin documentos, en tanto que "no hay duda de que uno de los predictores más importantes del bienestar mental, físico, económico, social o cultural es la adquisición de una buena experiencia educativa" (Vélez-Ibáñez, 1996, p. 186). Otro grupo de factores que también importa para romper con los círculos que impiden el ascenso social es el de los conflictos o eventos que ocurren al interior de las familias y que pueden ser disruptivos de la estabilidad emocional del individuo; de estos se suele conocerse poco, dado su nivel de privacidad, pero están presentes todo el tiempo en la toma de decisiones familiares e individuales, o bien, en la definición de las trayectorias escolares. La combinación de este tipo de restricciones y limitaciones es contra la que luchan los *dreamers* mexicanos en Estados Unidos.

Por ejemplo, los recursos económicos son limitados para las familias inmigrantes, pero, también lo son los culturales o escolares; es decir, dentro de los grupos de inmigrantes mexicanos sin documentos, es común que los padres tengan niveles de escolaridad bajos y que, además, no cuenten con los recursos "culturales" para promover hábitos propios de estudio o adecuados para una buena formación escolar, como serían el acceso a libros y el fomento por la lectura, o bien, la consulta de medios de información u otros materiales útiles para el desarrollo de actividades escolares. Tampoco promueven el acceso a prácticas de formación en las artes o, incluso, aprendizaje de idiomas, ya que el aprendizaje del inglés, para sus hijos, se da bajo una circunstancia de obligatoriedad. Tampoco, en los hogares de los casos aquí presentados, se propiciaban discusiones o conversaciones que versaran sobre temas académicos, científicos o políticos, sino, más bien, se trataba de hogares donde prevalecía algún

tipo de conflicto asociado, incluso, con la condición migrante: padres (no en todos los casos) que no se interesan por el desempeño de sus hijos en la escuela o que los presionan para que trabajen y ganen dinero, dadas las circunstancias familiares. Pocas veces los padres podían brindar otro tipo de apoyo distinto al afectivo, o el meramente discursivo, sobre la importancia de asistir a la escuela, sino que, mas bien, lo que prevalecía eran relaciones entre padres e hijos que no impulsaban el tipo de prácticas formativas o educativas, así como ambientes en los hogares poco propicios para la formación escolar. Por otra parte, los padres no descuidaban las obligaciones con sus hijos en lo relativo a la subsistencia y manutención, pues, sí existía un esfuerzo constante de los jefes de familia para procurar los satisfactores mínimos de vida para sus hijos: casa, comida y sustento.

A pesar de las imposibilidades de apoyar la trayectoria escolar hasta el nivel universitario con los hábitos adecuados, el esfuerzo laboral de los padres (el cual incluye la premisa de que ellos "debieron dejar sus lugares de origen, padres y amigos, para darle una mejor vida a sus hijos"), sí era, para los estudiantes, una acción observada y altamente valorada por ellos. Es importante señalar que los hijos que observaron de esta manera el esfuerzo de los padres, mantuvieron el esfuerzo y el compromiso escolar, y, además, se percataron de que era posible tener una mejor vida si llegaban a contar con una carrera universitaria, en tanto que ello les daría posibilidad de regularizar su situación legal y, con ello, obtener mejores trabajos y salarios. Esta observación no es generalizable entre todos los hijos, pues, algunos de ellos debieron sacrificarse por otros (mayores por menores; hombres por mujeres), o bien, simplemente su reacción ante los problemas familiares, a pesar del discurso del esfuerzo del padre, fue el abandono escolar o el acercamiento con grupos de amigos que no consideraban que la formación escolar les podría facilitar el ascenso social o que era algo que, simplemente, no les importaba. En el caso de los jóvenes que habían decidido abandonar la escuela, los modelos de vida no eran similares para quienes sí habían decidido continuar sus estudios, pues mientras estos últimos encontraban en esos modelos historias de éxito relacionadas con las trayectorias profesionales, sus contrapartes ni siquiera sabían de esas historias y, para ellos, el ambiente más bien estaba plagado de desintegración familiar; violencia; falta de interés de padres y autoridades escolares; discriminación y segregación irreversibles.

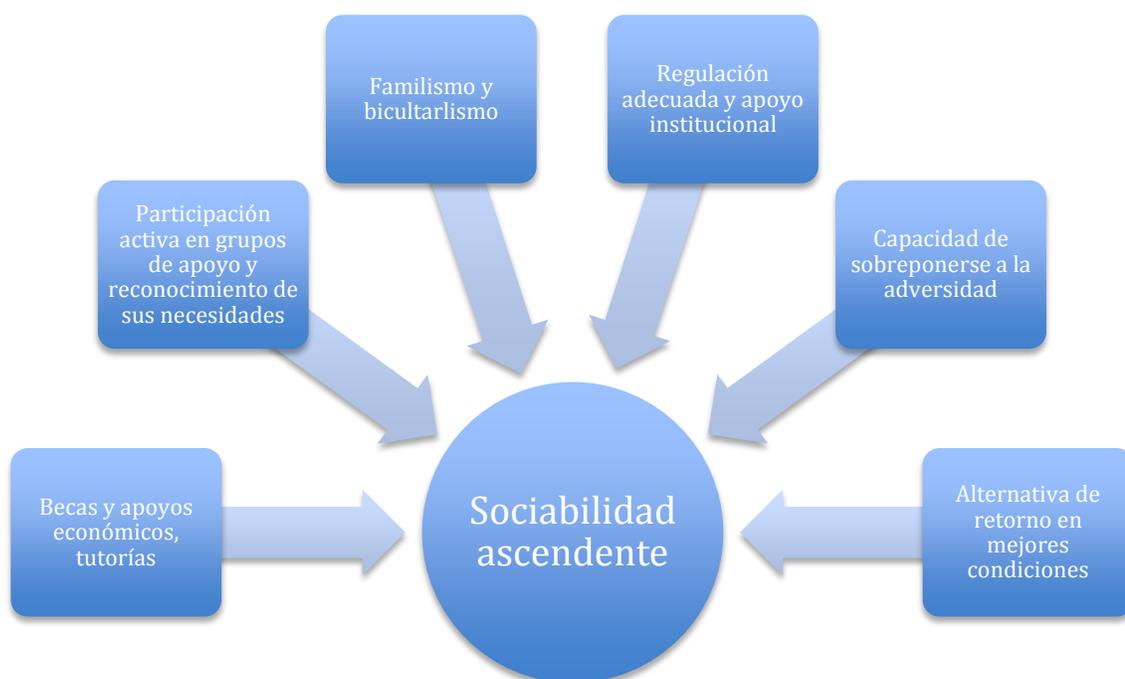
Dentro de una familia, los problemas asociados con la pobreza, la discriminación y la persecución, afectaban por igual -al menos en lo relativo a los factores materiales- a todos sus

miembros, pero, lo que variaba, era la forma en que cada uno de los miembros procesaba esa realidad. También se observó que ciertos acontecimientos familiares disruptivos, como los divorcios, abandonos, fallecimiento de uno de los progenitores, distanciamiento familiar o violencia, provocaba distintos tipos de reacción entre los miembros de una familia, y los recursos emocionales (la forma en que procesan el acontecimiento internamente), materiales (el acceso a recursos económicos y su uso para continuar estudiando) y sociales (amistades, familia, compañeros y oportunidades de trabajo y de estudio), con los que contaba cada miembro para asimilar y resolver el acontecimiento, marcaban la diferencia en los impactos y consecuencias del evento. Todos estos elementos resultaron útiles para entender y explicar las trayectorias escolares de los hijos de inmigrantes.

Los *dreamers* son, precisamente, el tipo de hijos y estudiantes que sobreviven a tales acontecimientos, y lo hicieron a partir del uso de sus recursos educativos como sus principales distractores y catalizadores de su situación como inmigrante. Ellos, al igual que el resto de miembros de su familia, se vieron afectados por los problemas asociados por su condición migratoria, pero intentaron resolverlos con los recursos que tenían a su alcance para alcanzar el objetivo escolar. En el trayecto, estos recursos los fueron fortaleciendo o fueron agregando nuevos elementos que apoyaron su formación académica; en tanto, ésta era una prioridad en la vida y la asumieron como el objetivo final a perseguir durante su etapa juvenil. Los recursos que emplearon pueden ser agrupados en el modelo de análisis.

ILUSTRACIÓN 9

Factores que propician la sociabilidad ascendente



Becas y apoyos económicos, tutorías. Para que los estudiantes se incorporaran al sistema educativo, debieron optar por buscar y conseguir recursos económicos suficientes para poder pagarse las matrículas escolares, ya que la situación económica de sus familias no les permitía asistir a las universidades de dos años y, mucho menos, a una universidad de cuatro años. Estos recursos sólo podían ser autogenerados por ellos mediante su incorporación, de tiempo completo, a los mercados laborales, o bien, con apoyos de algunas instituciones.

Antes de que la Ley AB540, en California, fuera aprobada, estos apoyos provenían de programas específicos de sólo algunas de las instituciones educativas –en particular de las instituciones de dos años- que llevaban a cabo programas de exenciones de pago, becas parciales, bien, otorgamiento de vales para préstamo de libros o pago de transporte. También, el apoyo podía provenir de personas o asociaciones que, en algunos casos, se convertían en un tipo de *mecenas* de los estudiantes, o bien, de los tutores o consejeros de sus escuelas preparatorias, quienes tuvieron un papel relevante para seguir impulsando su esfuerzo. A partir de 2012, los estudiantes o *dreamers* en California, ya podían postularse a las becas de *UC Grant*,

Cal Grants, o bien, beneficiarse de la ayuda financiera estatal, tanto para pagarse universidades públicas, como las privadas. La posibilidad de obtener este tipo de recursos ha impulsado la confianza de los *dreamers* por acceder a las universidades californianas para terminar su formación profesional; aunque prevalecen las restricciones propias de su condición migratoria, que les impide matricularse en algunas carreras que requieren que los estudiantes realicen prácticas profesionales, como es el caso de algunas carreras en el área de las ciencias médicas y biológicas, para lo que se necesita que cuenten con una licencia de práctica (*check pass*), la que no se puede obtener si no se cuenta con documentos que acrediten la residencia o la ciudadanía.

Este tipo de apoyos, sumados a los ingresos autogenerados por los estudiantes en sus trabajo, o por sus padres, se complementan para el pago de las cuotas escolares y ayudaban a resolver, parcialmente, el problema de la falta de recursos económicos. También, y en función de algunos programas escolares, se llegaban a formar ahorros entre instituciones civiles y los estudiantes, que no podían ser utilizados, sino hasta el momento en que debieran llevar a cabo su transferencia del *college* a la universidad.

Otro fenómeno observado es el que tiene que ver con el "conocimiento" que las universidades comienzan a tener sobre la creciente demanda de espacios de estudiantes AB540, quienes tienden a incrementar la "presión" sobre las universidades locales que usan prácticas de relegación de estos estudiantes a los últimos lugares de revisión de documentación, como ocurrió en el caso de Miriam Robles y Liliana Gómez.

Con los *dreamers* que están de retorno en México, la postulación de becas también es un problema, en particular, cuando deciden optar por las universidades privadas. Las públicas, dado su bajo costo, no representan para ellos mayor problema; sin embargo, en ambos casos deben buscarse un espacio para laborar y poder pagarse la educación universitaria, lo que les implica varios tipos de problemas. Por ejemplo, en el caso de las universidades privadas, es complicado para los estudiantes generar la confianza de las instituciones en su situación económica y en la veracidad de los documentos que presentan desde sus direcciones postales o de sus espacios laborales en Estados Unidos, dado que en muchas ocasiones deben utilizar otros nombres en EU, o bien, reciben sus pagos en efectivo y no a través de cheque o con documento probatorio, como sería un recibo de nómina, lo que les imposibilita presentar

documentos de sus ingresos en los estudios socioeconómicos que les son realizados por las instituciones mexicanas (sólo aquellas que tratan de realizarlos). La institución privada que más ha logrado avanzar en esa generación de confianza es, sin duda, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que trata las postulaciones de los *dreamers* como si fueran de carácter internacional y, cuenta con una estructura administrativa capacitada en el desarrollo de estos procesos. Por otra parte, parece claro –aunque no fue demostrado en la tesis- que el ITESM observa en el retorno de *dreamers* un mercado potencial de estudiantes comprometidos con su formación y con la garantía de reponer los apoyos económicos brindados por la institución. Mirada "estratégica" que no se observa en otras instituciones, también privadas.

Si los estudiantes no pueden recibir este tipo de apoyos para recibir becas de instituciones privadas, sus opciones son las instituciones públicas, aunque, en ambos casos, deben trabajar para mantenerse en su nueva vida en México. En algunos casos, mientras los estudiantes están de regreso en México, sus padres continúan viviendo en Estados Unidos, trabajando para pagar la colegiatura, la manutención, o ambas. En tal situación, la presión económica para ellos –los padres- resulta menor si el dinero que envían sólo es destinado para la manutención o para el pago de colegiatura, pero es complicado cuando deben gastar en los dos rubros.

Participación activa y grupos de apoyo. La participación y el trabajo voluntario en grupos específicos de apoyo al movimiento de los *dreamers* en Estados Unidos depende de varios factores. Entre ellos, se encuentra la toma de conciencia de las limitaciones y posibles consecuencias de su situación migratoria. Entre las limitaciones se encontraba, al menos hasta antes de la Ley AB540, la imposibilidad de pasar de instituciones de dos años (*colleges*) a instituciones de cuatro años (universidades), en tanto que los *colleges* (no sin esfuerzo de los estudiantes, los padres y las instituciones) que contaban con apoyos económicos para estudiantes indocumentados –incluso antes de la Ley AB540- sólo los apoyaban durante el tiempo que les llevaran los estudios generales en la institución, pero, nada podían hacer ni para apoyar la transferencia ni para conceder becas o apoyos económicos fuera de ella.

La toma de conciencia de las consecuencias del estatus migratorio ocurría al percatarse que, incluso después de haber terminado su formación universitaria, se verían imposibilitados a

ejercer su profesión, por lo que se observaban como profesionistas que se mantendrían haciendo trabajos similares a los realizados por sus padres, quienes no cuentan con estudios. En cuanto los estudiantes observaban estos dos elementos (limitaciones y consecuencias) que afectaban su vida, la de sus compañeros y la de su familia, se percataban de lo injusto de su situación y la poca valía de su esfuerzo (el que dedican a su familia y al país en que habitan y que asumen como propio, y al que pensaban retribuirle con su trabajo, las oportunidades que les había brindado).

Una vez adquirida la conciencia en torno a las limitaciones y consecuencias, es mayormente posible que los estudiantes asuman un compromiso con opciones que ayuden a resolver su situación (mayor participación); también es el momento en que el compromiso con el movimiento de los *dreamers* en Estados Unidos adquiere mayor fuerza, y los impulsa a buscar formas de participación, ya sea a través de la formación de grupos y asociaciones que pudieran ser considerados como *dreamers*, o potenciales beneficiarios de una reforma migratoria. Lamentablemente para ellos, el apoyo que pueden brindar a los grupos que defiende sus demandas depende del tiempo libre que puedan tener entre su trabajo, la escuela y la familia, dado que, por la falta de recursos económicos, gran parte de su tiempo no escolar o familiar lo pasan en sus trabajos, restringiendo sus posibilidades de participación más activa.

En los casos revisados se observó que, si los estudiantes participaban activamente en esos grupos de apoyo, sus posibilidades de continuar sus estudios era más amplias; ello, debido a que, a través de estos grupos, formaban redes de estudiantes entre diversas instituciones educativas, cuyo fin era conseguir apoyos económicos para impulsar los estudios de las personas con menos recursos dentro de sus organizaciones. Tales recursos podían llegar por colectas o actividades realizadas en la comunidad (kermeses, ventas de garaje, fiestas, colectas en parques, etcétera), o bien, porque el grupo decidía acercarse a personas con ingresos altos, dispuestos a hacer donaciones u otorgar becas. Estos filántropos observan su activismo y su compromiso con el trabajo colaborativo y los estudios universitarios y eso les generaba un mayor nivel de confianza sobre el uso que los estudiantes darían a sus recursos.

Otra virtud de esa participación y el impulso de grupos de apoyo era el acercamiento a los profesores, mayormente hispanos, de las universidades. Estos profesores o consejeros dedicaban parte de su tiempo a buscar formas de apoyo económico provenientes de diversas

becas o, simplemente, hablar con los donadores y validar las acciones de los *dreamers*. También, estos profesores cumplían la función de orientadores y "escuchas" de los problemas de esos estudiantes y, en muchos casos, les ayudaban a resolver sus problemas administrativos con las instituciones educativas o, incluso, los orientaban en los problemas familiares. En Estados Unidos, la pertenencia a un grupo de estos o la participación activa en este tipo de movimientos reivindicativos, aumentaban las posibilidades de que un estudiante siguiera avanzando en la universidad.

En México, los *dreamers* que regresaron, no encuentran aún el nivel de participación esperado, ni un aumento de la atención por su situación y del fenómeno social en general (el retorno de estudiantes de alto nivel) por parte de las instituciones educativas, y, tampoco, de las instituciones de Gobierno, por lo que, sus esfuerzos y la participación de los estudiantes de retorno en este tipo de organizaciones, son incipientes y aún fragmentados –lo que no sucede en EU, donde los *dreamers* son ya un movimiento de carácter nacional-. Además, a diferencia de los *dreamers* en Estados Unidos, los de México permanecen en las sombras, tal como lo hacían estando en EU, y provienen de distintos Estados de la Unión Americana; en México, los estudiantes se encuentran dispersos en las ciudades mexicanas, lo que limita sus redes de contacto. La organización de los *dreamers* mexicanos es un acontecimiento apenas visible, en tanto se encuentran en la etapa de identificación del universo de estudiantes de retorno, algo que ni las instituciones gubernamentales han logrado. Su organización ocurre a través de las redes sociales (Facebook, Skype) e impulsada por las dos organizaciones que se encuentran formalmente establecidas, en Monterrey y en México: *Dream in Mexico* y *Los Otros Dreamers*.

Estos grupos realizan, actualmente, esfuerzos importantes por identificar el universo de los estudiantes de retorno, pero los avances son lentos. Adicionalmente, y dada la circunstancia de una posible reforma migratoria integral en EU, asumen que cada vez su objetivo de apoyar a los estudiantes que decidan retornar voluntariamente se aleja y que deberán enfocarse en apoyar a quienes fueron deportados¹³⁴, pues son ellos a los que se les dificultaría más su retorno. Sin embargo, en los meses recientes, acciones impulsadas por la Alianza Nacional de Jóvenes Inmigrantes (*NIYA*, por sus siglas en inglés) han llevado a cabo actos de resistencia

¹³⁴ El enfoque entre estudiante de retorno voluntario y deportados varía, en tanto que los primeros lo hacen bajo un plan de vida y trayendo consigo sus documentos escolares, lo cual no sucede con los deportados. Sin embargo, ambos tipos de estudiantes enfrentan dificultades para inscribirse en las universidades públicas y privadas, salvo los que van al ITESM.

pacífica en la frontera entre ambos países y, a través de solicitudes de asilo político a las autoridades migratorias estadounidenses, lograron que, en julio de 2013, les fuera concedida, a 9 *dreamers*, tal prerrogativa legal. Para fines de septiembre lo harían con 30 jóvenes más¹³⁵. Estas acciones de *NIYA* han planteado nuevos dilemas a las organizaciones de apoyo en México, pues, si los estudiantes que han retornado se suman a las estrategias de *NIYA*, la lucha de las organizaciones mexicanas quedaría un poco desvirtuada, como lo señala Daniel, quizás, uno de los activistas más importantes del lado mexicano: "nosotros debemos convencer a las autoridades mexicanas que ya estamos aquí, que somos mexicanos y que nos vamos a quedar, si no, nos van hacer caso".

Los resultados obtenidos por los grupos de apoyo en México son apenas incipientes y se centran en el trabajo de las dos organizaciones mencionadas y, recientemente, en un trabajo de una investigadora estadounidense que impulsa un libro de testimonios de diversos *dreamers* que ha localizado en México. Lo que también es notorio, es que el trabajo de los *dreamers* mexicanos se vincula más al desarrollo del trabajo que se realiza con otras organizaciones en Estados Unidos, y no tanto en México; esto ha logrado hacerlos visibles en Estados Unidos, dado que han acudido en diversas ocasiones a eventos de *dreamers* realizados allá y, también, porque son los medios de comunicación radicados en Estados Unidos los que le han prestado más atención a su "lucha" en México; en particular, cadenas como CNN, Mundo Fox y Canal 11, han realizado reportajes y trabajos de análisis de esta situación, al igual que periódicos de ambos países. Tristemente, por parte del Gobierno mexicano, el acercamiento sólo se había dado por parte del Consulado de Los Ángeles y, en alguna ocasión, del Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME), aunque sólo se trató de una invitación realizada a los *dreamers* mexicanos a reunirse con ellos, pero, sin que se concretara. En otras palabras, en términos de política educativa y binacional, no se ha logrado ningún efecto y aún hay escasa atención.

Familismo. Este es uno de los recursos más importantes para la evolución educativa de un inmigrante sin documentos, en tanto que la familia puede limitar, o bien, impulsar el desarrollo de la educación de los hijos y esto es un proceso simultáneo. Los límites que impone la familia

¹³⁵ Para conocer más sobre este tema, se recomienda consultar diversas páginas de internet como: <http://www.laopinion.com/noticias/32-dreamers-intentaran-readmitidos-pais>; <http://noticieros.televisa.com/us/estados-unidos/1309/intentara-grupo-dreamers-cruzar-frontera-mexico/>; <http://www.laopinion.com/inmigracion/sonadores-buscaran-regreso-desde-Mexico>.

ocurren a través del discurso ambivalente: la importancia de la educación como mecanismo de movilidad social y el compromiso de que los hijos deben trabajar para ayudar a la familia, restándole importancia a los estudios universitarios, no a los básicos. Una segunda restricción son conflictos internos generados por las relaciones familiares, y una tercera restricción, se observó por el lado de las consecuencias que la migración y el contexto impone sobre la familia misma, en tanto que la sitúa en niveles de descenso social constante, sometida a una persecución vedada de parte de ciertas instituciones y del discurso de un sector altamente conservador y racista en Estados Unidos.

La familia es, así, el crisol de todas las restricciones, pero, también el espacio desde donde surge el impulso para revertir las situaciones de desventaja, en tanto que es el principal factor de protección al que acuden —a pesar de los problemas internos— los estudiantes cuando su condición migratoria les restringe las posibilidades de seguir estudiando, o cuando sus objetivos escolares son puestos a prueba, dado que sus estudios pueden ser no validados, como el caso de la consecución de licencias para ciertas carreras de las que se enteran después de haber cursado estudios básicos. En estos casos, sólo el verse reflejados en el esfuerzo de sus padres y en el apoyo que su formación puede brindar a la familia, les impulsa a continuar, aunque sigan siendo conscientes de que su esfuerzo pudiera no ser tomado en cuenta, si no se les abriera un camino a la legalización de su estatus migratorio.

La familia también es la base de la generación del biculturalismo, en tanto que, mientras en las escuelas adquieren una formación y aprendizaje de los valores de la sociedad estadounidense y el idioma, en la familia renuevan y fortalecen su parte mexicana. Esto se da a través de usos y costumbres que permanecen, como el respeto por los padres y la comunicación en español con ellos (entre hermanos se comunican en inglés); la cercanía familiar; las comidas, la música, el interés por lo que sucede en México; las historias familiares de los lugares de origen y, en algunos casos, la asistencia a la iglesia católica. Ni con estas prácticas, ni discursivamente, la familia se opone a la adquisición de la cultura o los valores estadounidenses que sugeriría Huntington (2004); tampoco evita, con ello, la integración a la sociedad estadounidense, sino que, mas bien, la facilita ante las presiones y oposiciones del ambiente que, con sus prácticas antimexicanas, persecutorias y segregacionistas, se opone a ellas. Es decir, la baja capacidad de integración que observaba Huntington no debe ser vista como un desafío mexicano a los sistemas culturales, políticos, comerciales y educativos de la

sociedad estadounidense, sino, mas bien, como el impedimento de ésta para que una minoría considerada como inferior ascienda en la escala social y sea sujeta de derechos, en tanto que sus obligaciones suele cumplirlas a través del pago de sus impuestos y de los servicios públicos que consumen. Su ascenso también tendría otras implicaciones, por ejemplo, la mejora salarial reduciría los márgenes de ganancia o la utilidad económica de ciertos sectores de la economía estadounidense, o implicaría el otorgamiento de derechos laborales en espacios donde no los hay, y donde normalmente suelen trabajar.

El *familismo* no puede evitar los actos de discriminación o la persecución policiaca, pero sí aminorar las consecuencias psicológicas o el impacto que puede significar perder un bien (un auto que, por ejemplo, es detenido y recogido por la Policía, o bien, los insultos o agresiones físicas que los padres pueden padecer en caso de ser detenidos, como se observara en este trabajo), pues, ante la desesperación y el desánimo que el individuo padece, es el grupo familiar el que le ayuda a recordar su valor como persona y su dignidad, aunque en el grupo también es cierto que un acto que atenta contra la dignidad de uno de ellos también afecta al resto, y les recuerda, de manera constante, su situación, sus riesgos y sus desventajas sociales. De allí que la resignación sea la actitud que mayormente prevalece en una familia.

Así como las redes familiares son el principal apoyo para los inmigrantes que deciden migrar Estados Unidos, también lo son para los estudiantes que han decidido retornar a México. Sin ellas, la posibilidad de éxito sería muy baja, dado que desconocen casi la totalidad del funcionamiento de las instituciones y, aunque se identifican con algunas prácticas sociales, su readaptación a un país que desconocen puede ser lenta. Además, cuando ellos retornan, lo hacen sin el resto de los miembros de la familia nuclear, que decide quedarse más tiempo en EU para seguir trabajando y conseguir recursos que también sirvan para apoyar al familiar que está de retorno. En estas circunstancias, la familia ampliada, como abuelos, tíos, tías, primos y primas, son la "tabla de rescate" del *dreamer* que ha decidido regresar voluntariamente, e, incluso, para quien lo hizo de manera forzada (deportado). Lo que también se observó es que, si la decisión de retorno cuenta con el apoyo tanto de la familia nuclear en EU, como de la familia ampliada en México, el estudiante enfrentará un proceso menos complicado y traumático, a que si la familia no apoya -en ninguno de los países-, o bien, si es tomada por sorpresa, dado que se trató de una deportación.

Biculturalismo. Para el caso de las familias de origen mexicano, los preceptos biculturales se relacionan directamente con valores familiares y un sentido de comunidad, más que con los valores individuales de la sociedad estadounidense (de allí su vinculación con el familismo), pero, también, se manifiestan como prácticas cotidianas relacionadas con el tipo de alimentos que se consumen en el hogar, el lenguaje usado en casa, las amistades o grupos del mismo origen con que suelen relacionarse, las preferencias y gustos musicales, la religión profesada y las tradiciones propias del lugar de origen de los padres.

El biculturalismo es algo cotidiano en un *dreamer* y le permite, constantemente, poner en práctica lo aprendido en ambas culturas; por ejemplo, a través del uso del español en casa y, el inglés, fuera de ella, o bien, la solidaridad y trabajo comunitario con la población mexicana y el desarrollo laboral en espacios netamente estadounidenses. También posibilita una mejor adaptación a cualquiera de los ambientes en los que se decida desarrollar y no impide la adquisición de valores y el respeto por las instituciones de ninguno de los dos países. En el caso de los *dreamers*, las prácticas adquiridas de las instituciones estadounidenses son el respeto por los valores individuales y la tolerancia religiosa, ideológica, política y sexual; de lado mexicano, el sentido de solidaridad, comunidad y amistad. Esto no quiere decir que esos valores sean exclusivos de alguna de las sociedades, pero, sí pueden prevalecer más en una u otra. Lo importante, en tal caso, es que todos ellos facilitan la adaptación de los *dreamers* y su integración a cualquiera de los dos espacios.

Otra de las ventajas del dominio de ambos idiomas, y presencia de costumbres y prácticas biculturales, es que ello les puede facilitar el desarrollo y su desempeño en las instituciones educativas, tanto de México como de Estados Unidos, ya que pueden acceder a materiales escritos en cualquiera de los idiomas, entender parcialmente procesos diversos de ambos países, entablar comunicación con profesores y trabajar o hacer estancias en instituciones en países de habla inglesa o castellana.

En el caso de los *dreamers* que están de retorno, su condición bicultural facilita su adaptación a México, aunque no los exenta de eventos traumáticos, como sería su manejo deficiente del español, en la escritura, particularmente, o el desconocimiento de modismos propios de las regiones a las que se retornan; pero, una vez establecidos e internalizadas las dinámicas, logran una fácil adaptación, aunque también es cierto que deben seguir luchando

con ciertas restricciones legales de las instituciones educativas mexicanas, que limitan o retrasan su avance en tanto que aquellas no están preparadas para el fenómeno de retorno.

Regulación o apoyo institucional. Las leyes, normas o instituciones que permiten a los estudiantes acceder a los recursos necesarios para poder pagarse sus estudios son fundamentales para el proceso de lograr revertir la sociabilidad descendente. Ejemplo de regulación favorable para continuar y tener derecho a la educación lo fueron la controversia *Plyer vs. Doe* y recientemente *la Ley AB540 (Californian Dream Act)* y Acción Diferida en Estados Unidos.

Dentro de los apoyos provenientes de las instituciones educativas en EU, se considera la posibilidad de tener acceso a préstamos de libros, condonaciones de matrículas escolares o becas provenientes, tanto de colegios públicos o privados (incluso antes de la aprobación AB540). Este tipo de apoyos no garantizan que un estudiante que ingrese a la universidad vaya a terminar sus estudios o se le facilite el proceso de regularización migratoria, como, tampoco, que pueda ejercer su carrera en los espacios profesionales esperados. Por ejemplo, si decidieran estudiar Medicina, Odontología o Enfermería, no podrían ejercer su carrera, dado que las instituciones empleadoras no pueden contratarlos por su condición migratoria; tampoco las universidades, en caso de que decidieran seguir una carrera académica y obtener el grado de doctor (PhD) en cualquier área de conocimiento. Mucho menos, en el sector gubernamental, en cualquier de sus niveles de Gobierno. El espacio donde sí le es posible conseguir trabajo es el sector privado, pero éste debe asumir los riesgos de contratar personas sin documentos, lo que puede generarles grandes multas. Este sector, sin embargo, puede utilizar la "petición" de la persona a las autoridades migratorias, si los conocimientos de la persona, o el trabajo que realiza, son fundamentales dentro de su proceso de producción de un bien o servicio.

Este tipo de restricciones impide que los *dreamers* puedan conseguir los trabajos esperados, ya que sus sueños relacionados con las modificaciones legales se restringen al acceso a becas y a la posibilidad de conseguir dinero para acceder a estudios universitarios de cuatro años (ellos suelen asumir los costos de las instituciones educativas de dos años); después de eso el camino les queda nuevamente truncado. Otro elemento adicional es que la posibilidad de acceso a apoyos económicos se limita a estudiantes más jóvenes, por lo que los *dreamers* que ya terminaron sus estudios y que superan los 30 años no se pueden beneficiarse de ninguna

medida, como la Ley AB540 o de la Acción Diferida y ese grupo, mas bien, requiere de medidas legales que les permitan ejercer su profesión y acceder a trabajos con mayor nivel de especialización e ingreso salarial. Durante mucho tiempo, mientras no se les permitió el acceso a apoyos económicos, los estudiantes sin documentos debieron truncar sus estudios universitarios a nivel de *college* de dos años, en tanto que sus ingresos familiares y propios, así como las becas que podrían recibir de grupos filantrópicos, no les permitían acceder a las universidades locales, mucho menos a alguna otra institución educativa que se encontrara fuera de la ciudad o del Estado en que residían; de allí, que también se observe baja movilidad de estos estudiantes fuera de sus lugares de residencia. Por ello, las reformas legales que les permiten obtener recursos para pagar las colegiaturas de las universidades, pueden tener incidencia en el aumento de su tasa de graduación y en la movilidad dentro de los Estados que han aplicado este tipo de regulaciones favorables, en tanto que podrán intentar ingresar a instituciones fuera de sus lugares de residencia, o a instituciones de mayor prestigio a las que pudieran ser aceptados (como ya ha sucedido), pero a las que no ingresan por sus las restricciones económicas familiares.

En México no enfrentan restricciones por estatus migratorio, pues son reconocidos como mexicanos con sus derechos y obligaciones intactos; el problema surge cuando tratan de ingresar a las instituciones educativas, entonces, la normatividad que regula la revalidación de estudios de preparatoria provenientes de otro país, les restringe la entrada y termina por disuadirlos, en muchos de los casos. Otro problema con el que suelen toparse es que sólo las universidades privadas, y, en particular, el ITESM, cuentan con sistemas flexibles que les permiten llevar a cabo sus proceso de admisión desde el exterior y aceptar exámenes de ingreso como el *SAT* o realizar los estudios socioeconómicos por vía telefónica, lo cual no hacen otras universidades del país.

En el caso de las universidades públicas, incluso, enfrentan confusiones para llevar las equivalencias en los promedios obtenidos en la preparatoria en Estados Unidos, que, en el caso del *GPA* (*Grade Point Average*), utiliza un rango de 0 a 4 puntos, siendo 4 el valor más alto. En México, el rango para asignar calificaciones puede ir de 0 a 10, o de 0 a 100, siendo 10, o 100, los valores más altos. Dados los rango del *GPA*, las universidades mexicanas establecen equivalencias erróneas en las calificaciones, como han sido los casos de estudiantes que han obtenido un *GPA* de 3.8 (además de haber tomado cursos avanzados) y que, una vez en

México, las equivalencias se ponderan como 6, o 60; con ello, las mismas instituciones educativas restringen las postulaciones de los estudiantes que provienen de las preparatorias de EU.

Otro de los hallazgos de este trabajo fue que las instituciones educativas mexicanas no están preparadas para el retorno de *dreamers*, en tanto que sus procesos de aceptación y selección son aún demasiado rígidos y desconocidos para alguien que decide postularse, ya sea desde Estados Unidos o una vez estando ya en México. Los estudiantes que regresan, desconocen de estos procesos porque, ni los Consulados mexicanos en Estados Unidos ni la informaciones de las universidades mexicanas para los postulantes, son claras respecto a la documentación a presentar; de allí, que surjan retrasos o grandes restricciones para estudiantes *dreamers* que, no importando su gran calidad académica, son despreciados por las universidades en México, perdiendo, con ello, la posibilidad de contar con alumnos de gran nivel educativo y bilingües, que, incluso, llevaron a cabo sus procesos de admisión en algunas de las universidades más importantes de EU -y fueron aceptados-, pero que no pudieron ingresar a ella por su condición legal y los altos costos que les representaban.

Capacidad de sobreponerse a la adversidad. Al igual que sus padres y el resto de miembros de la familia los *dreamers* se enfrentan a desventajas económicas y sociales, son racializados, segregados y perseguidos, y padecen el estrés propio del proceso de adaptación (Pérez, 2012; Pérez, 2011) y un desconocimiento del idioma, adicionalmente el estrés de los padres también les es transmitido a los hijos. Los problemas familiares o los eventos disruptivos también ponen a prueba su estabilidad emocional, por lo que deben buscarse estrategias que les permitan sobrevivir a ellas. Lo interesante de los *dreamers*, es que provienen de familias donde sólo ellos lograron resolver los problemas con mayor disciplina y compromiso escolar, mientras que el resto de hermanos pudieron resolverlos refugiándose en las bandas de los barrios que habitaban o en ambientes violentos e inseguros, abandonando la escuela, o bien, formando familias a una edad temprana.

Estos estudiantes lograron sobreponerse gracias a su esfuerzo individual, pero, también, al apoyo de algún profesor o tutor en su trayectoria escolar; de igual forma, por sus compañeros de escuela que asumen, como ellos los mismos, compromisos escolares -otros *dreamers*-, o bien, a través del apoyo de los padres, no de tipo cultural, sino anímico y de

respaldo económico, pues poco pueden hacer para apoyarles en los procesos de admisión, porque los desconocen en su totalidad, de allí que los estudiantes se acerquen a personas, amigos e instituciones que ellos identifican que les pueden ayudar en sus postulaciones y que, además, confían en su esfuerzo y lo valoran.

El apoyo de personas con mayor experiencia, regularmente de mayor edad, es fundamental en este proceso. Como se mencionó líneas arriba, estas personas suelen ser los profesores o los tutores de sus escuelas preparatorias, pero, también se encuentran entre personas cercanas a la familia, que los impulsan y los orientan en su toma de decisiones. Esta figura, que también aparece como fundamental para el impulso de la movilidad social de jóvenes que eran beneficiados por el *Programa Oportunidades*, en México, se replica, de alguna forma, para el caso de los jóvenes indocumentados en Estados Unidos. La figura social que Escobar (2012) llama mentoría, cumple con la función de orientar a los jóvenes que no reciben los apoyos -normalmente institucionales- suficientes que les permitan sobrevivir de mejor manera en ambientes que les son desconocidos:

La existencia de un adulto de confianza que explica 'las reglas del juego' con cuidado, que asesora sobre los tipos de exámenes y vincula al (la) joven con personas que le pudieran dar empleo de medio tiempo [...], así como idealmente, información sobre becas, [...]. Este adulto suple la falta de esta cultura en las familias de los jóvenes [...]. Es obvio entonces que las mentorías institucionalizadas y pagadas por los gobiernos estatales o federal sin duda serían útiles (p. 124).

Y más obvio sería que, quizás, estas mentorías existieran en los Consulados mexicanos en Estados Unidos, en un área tan especializada como la orientación en los procesos de admisión en las universidades estadounidenses de dos o cuatro años, o bien, al sistema educativo mexicano, del que desconocen todo los jóvenes indocumentados.

Su capacidad de sobreponerse también aumenta cuando observan el esfuerzo laboral de sus padres –incluso aunque los ambientes familiares sean conflictivos- o cuando observan el esfuerzo de otros estudiantes como ellos, que pudieran tener situaciones más marginadas. También, la promesa de un futuro mejor, tiene un papel importante en el impulso personal por salir adelante; incluso, las ofensas o las prácticas discriminatorias que los afectan, terminan

siendo un impulso adicional que, al lastimar su dignidad, les provoca una reacción de respuesta positiva, pero, también les pueden provocar tristeza, decepción y, por momentos, sentimientos de derrota que, si no son resueltos, pueden llevar al abandono de los estudios, como ocurre comúnmente.

En México, los *dreamers* que están de retorno también enfrentan sentimientos de frustración y decepción, en particular, cuando se enfrentan con las burocracias educativas y la escasa comprensión de sus problemas de revalidación de materias o equivalencia de promedios. Cuando su retorno ocurre a espacios con redes familiares y amistad escasas, también pueden padecer estrés y depresión e, incluso, cuando se dan cuenta de que el ambiente que suponían, sería más idóneo para su formación universitaria, resulta, incluso, más complicado del que enfrentaban en EU, en tal caso les aquejan los sentimientos de arrepentimiento por la decisión tomada.

Tanto en EU como en México, los *dreamers* que han alcanzado el nivel de educación universitaria lo han logrado después de vencer todas las restricciones que hemos señalado, menos las legales. Entre las restricciones que sí han logrado resolver, se encuentran, incluso, las que inciden sobre sus sentimientos de autoestima y su autoconfianza. Por ello, no es aventurado señalar que estos jóvenes cuentan con un importante espíritu emprendedor e innovador, a pesar de la adversidad, y son altamente perseverantes en la búsqueda de sus sueños; de allí, que ellos consideren que el retorno a su país de origen puede brindarles la oportunidad que Estados Unidos les niega.

Alternativa de retorno. Los estudiantes consideran el retorno a México como una posibilidad, no sólo de seguir estudiando, sino de lograr una incorporación social completa, sin los problemas que padecen por ser indocumentados en EU o el alto costo de la universidad en aquel país. Adicionalmente, al retornar e ingresar a la universidad en México, observan que tienen una nueva condición que les facilitaría su reintegración a la sociedad estadounidense en mejores circunstancias socioeconómicas a como se encontraban cuando decidieron salir, en caso de que decidieran regresar. Cuando la salida del país es por deportación, la situación es distinta, pues no se cuenta con una estrategia de incorporación en México, dado que su salida de EU no fue meditada. La idea de alternativa de retorno necesariamente es planeada, y ocurre con el apoyo familiar, aunque no con el total consentimiento, sobre todo, en los casos de los

padres que se quedan residiendo en Estados Unidos, quienes aún cuando sus hijos han tenido éxito al estudiar y al incorporarse a la sociedad mexicana, consideran que su esfuerzo de emigrar a EU, para darles una mejor vida, no es valorado por ellos.

La idea de retornar debe darse en una condición muy diferente a la de sus padres cuando decidieron irse de México, también, porque observan que, dadas sus capacidades educativas, pueden aspirar a las mejores universidades en este país, algo que no podrían hacer en los lugares que residían. El retorno implica, también, la generación de confianza y optimismo respecto al futuro, ya que consideran que son ellos quienes se encargaran de construirlo y de resolver las adversidades que puedan presentárseles. Para ellos, la peor desventaja la debieron enfrentar durante su vida en EU, por lo que, en México, sólo deberán resolver problemas menores.

La idea de retorno es diferente con quienes debieron hacerlo forzados por las circunstancias, ya que no construyeron las redes de confianza y movilidad que les facilitarían la adaptación al nuevo ambiente; tampoco investigaron nada sobre la continuación de sus estudios universitarios, por lo que su aprendizaje ocurre bajo la marcha y ello retrasa, nuevamente, su inserción escolar.

Cuando la suma de estos elementos se logra "vencer", el ascenso social es posible, pero no se garantiza que ocurra de inmediato, dado que algunos de los factores, como lo son las restricciones económicas y/o las legales (las leyes migratorias en EU y la normatividad de revalidación de estudios en México) pueden ser suficientemente fuertes como para poder hacerlos descender socialmente, nuevamente, en cualquiera de los dos países.

Algunas otras puntualizaciones importantes en este trabajo tienen que ver con la falta de una política binacional adecuada por parte del lado mexicano. Durante el trabajo de campo, uno de los hallazgos importantes fue comprobar que, en general, la población mexicana en Estados Unidos ha sido abandonada por las autoridades mexicanas y que éstas carecen de alternativas qué ofrecer para los *dreamers* que ya están en México. En el rubro de apoyo educativo, el abandono es evidente y las responsabilidades educativas con ese sector de la población son dejadas a las autoridades estadounidenses, y los Consulados mexicanos no cuentan con la información adecuada para orientar a quien decida regresar a México a realizar sus estudios en algunas de las universidades del país.

La política binacional también puede ser considerada como miope, y con una planeación limitada, cuando se deja de observar que se está en presencia del retorno de un capital humano de alta calidad, bilingüe y cuyas posibilidades de ingresar a los sistemas universitarios más exigentes y desempeñarse al más alto nivel en EU, eran reales, tal y como ocurrió en casos de estudiantes que fueron aceptados por universidades como Harvard, Yale, UCLA o Princeton, pero que, debido a restricciones diversas, debieron dejar de lado su proceso de admisión y optar por alguna universidad pública mexicana que les posibilitara seguir con su formación universitaria. Estos *dreamers* pueden constituir, hoy en día, el impulso de ideas innovadoras, del desarrollo tecnológico o de cualquier avance del conocimiento de sus áreas de especialización. Ellos pueden ser el futuro de las universidades y, no se exagera, cuando posiblemente lo sean del país, pero están olvidados.

ANEXOS

ANEXO 1 TOTAL DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ESTADO DE CALIFORNIA

UNIVERSITIES IN CALIFORNIA	COLLEGES IN CALIFORNIA	UNIVERSITIES IN CALIFORNIA UC SYSTEM
Academy of Art University	Academy of Art University	Berkeley
Alliant International University	Academy of Chinese Culture and Health Sciences	Davis
American Conservatory Theater	Acupuncture and Integrative Medicine College-Berkeley	Irvine
American Film Institute	Allan Hancock College	Los Angeles
American Jewish University	Alliant International University	Merced
Antioch University–Los Angeles	American Baptist Seminary of the West	Riverside
Antioch University–Santa Barbara	American College of Traditional Chinese Medicine	San Diego
Art Center College of Design	American Conservatory Theater	San Francisco
Azusa Pacific University	American Film Institute Conservatory	Santa Barbara
Bethesda University of California	American Jewish University	Santa Cruz
Biola University	American River College	
Brandman University	Antelope Valley College	
California Baptist University	Antioch University-Los Angeles	
California College of the Arts	Antioch University-Santa Barbara	
California Institute of the Arts	Art Center College of Design	
California Institute of Integral Studies	Azusa Pacific University	
California Institute of Technology	Bakersfield College	
California Lutheran University	Barstow Community College	
Bakersfield	Beaumont Adult School	
California Maritime Academy	Berkeley City College	

California Polytechnic State University, San Luis Obispo	Bethel Seminary San Diego	
California State Polytechnic University, Pomona	Bethesda University of California	
Channel Islands	Biola University	
Chico	Brandman University	
Dominguez Hills	Butte College	
East Bay	Cabrillo College	
Fresno	Cal Poly	
Fullerton	California Baptist University	
Long Beach	California Christian College	
Los Angeles	California College of the Arts - CCA	
Monterey Bay	California Institute of Integral Studies	
Northridge	California Institute of Technology	
Sacramento	California Institute of the Arts	
San Bernardino	California Lutheran University - Thousand Oaks	
San Marcos	California Maritime Academy	
Stanislaus	California State Polytechnic University-Pomona	
Humboldt State University	California State University-Bakersfield	
San Diego State University	California State University-Channel Islands	
San Francisco State University	California State University-Chico	
San José State University	California State University-Dominguez Hills	
Sonoma State University	California State University-East Bay	
Chapman University	California State University-Fresno	
Charles R. Drew University of Medicine & Science	California State University-Fullerton	
Church Divinity School of the Pacific	California State University-Long Beach	
Claremont Graduate University	California State University-Los Angeles	
Claremont McKenna College	California State University-Monterey Bay	
Harvey Mudd College	California State University-Northridge	
Keck Graduate Institute of Applied Life Sciences	California State University-Sacramento	

Pitzer College	California State University-San Bernardino	
Pomona College	California State University-San Marcos	
Scripps College	California State University-Stanislaus	
Claremont School of Theology	California Western School of Law	
Cogswell Polytechnical College	Canada College	
Concordia University–Irvine	Cerritos College	
DeVry University–Long Beach	Cerro Coso Community College	
DeVry University–Pomona	Chabot College	
Dominican School of Philosophy & Theology	Chaffey College	
Dominican University of California	Chapman University	
Fashion Institute of Design & Merchandising	Charles A. Jones Career and Education Center	
Fielding Graduate University	Charles R Drew University of Medicine and Science	
Franciscan School of Theology	Church Divinity School of the Pacific	
Fresno Pacific University	Citrus College	
Fuller Theological Seminary	City College of San Francisco	
Golden Gate Baptist Theological Seminary	Claremont Graduate University	
Golden Gate University	Claremont McKenna College	
Graduate Theological Union	Claremont School of Theology	
Hebrew Union College-Jewish Institute of Religion	Coastline Community College	
Holy Names University	Coleman University	
Hope International University	College of Alameda	
Humphreys College	College of Marin	
Irell & Manella Graduate School of Biological Sciences	College of San Mateo	

John F. Kennedy University	College of the Canyons	
La Sierra University	College of the Desert	
Laguna College of Art & Design	College of the Redwoods	
Life Pacific College	College of the Sequoias	
Loma Linda University	College of the Siskiyous	
Loyola Marymount University	Columbia College - California	
Marymount College	Columbia College Hollywood	
The Master's College	Concordia University-Irvine CA	
The Master's Seminary	Contra Costa College	
Menlo College	Copper Mountain Community College	
Mills College	Cosumnes River College	
Mount Saint Mary's College	Crafton Hills College	
National Hispanic University	Cuesta College	
National University	Cuyamaca College	
Naval Postgraduate School	Cypress College	
Notre Dame de Namur University	De Anza College	
Occidental College	Dell'Arte International School of Physical Theatre	
Otis College of Art & Design	Diablo Valley College	
Pacific Oaks College	Dominican University of California	
Pacific School of Religion	Dongguk University Los Angeles	
Pacific Union College	Downey Adult School	
Pacifica Graduate Institute	East Los Angeles College	
Palo Alto University	East San Gabriel Valley Regional Occupational Program	
Pardee RAND Graduate School	El Camino College-Compton Center	
Patten University	El Camino Community College District	
Pepperdine University	Epic Bible College	
Phillips Graduate Institute	Evergreen Valley College	
Point Loma Nazarene	Feather River Community College	

University	District	
Saint John's Seminary	Fielding Graduate University	
Saint Mary's College of California	Five Branches University	
Saint Patrick's Seminary & University	Folsom Lake College	
Samuel Merritt University	Foothill College	
San Diego Christian College	Franciscan School of Theology	
San Francisco Art Institute	Fresno City College	
San Francisco Conservatory of Music	Fresno Pacific University	
San Francisco Theological Seminary	Fuller Theological Seminary in California	
San Joaquin College of Law	Fullerton College	
Santa Clara University	Gavilan College	
Saybrook University	Glendale Community College - California	
Scripps Research Institute	Golden Gate University-San Francisco	
Simpson University	Golden West College	
Sofia University	Graduate Theological Union	
Soka University of America	Grossmont College	
Southern California College of Optometry	Hartnell College	
Southern California Institute of Architecture	Harvey Mudd College	
Southern California University of Health Sciences	Holy Names University	
Stanford University	Hope International University	
Thomas Aquinas College	Humboldt State University	
Touro College Los Angeles	Humphreys College-Stockton and Modesto Campuses	
Touro University California	Imperial Valley College	
Touro University Worldwide	Institute of Transpersonal Psychology	

Trident University International	Irell and Manella Graduate School of Biological Sciences	
United States University	Irvine Valley College	
Berkeley	John F Kennedy University	
Davis	Keck Graduate Institute	
Hastings College of the Law	King's University	
Irvine	La Sierra University	
Los Angeles	Laguna College of Art and Design	
Merced	Lake Tahoe Community College	
Riverside	Laney College	
San Diego	Las Positas College	
San Francisco	Lassen Community College	
Santa Barbara	Life Chiropractic College West	
Santa Cruz	Life Pacific College	
University of La Verne	Lincoln University - California	
University of the Pacific	Loma Linda University	
University of Redlands	Long Beach City College	
University of San Diego	Los Angeles City College	
University of San Francisco	Los Angeles County College of Nursing and Allied Health	
University of Southern California	Los Angeles Harbor College	
University of the West	Los Angeles Mission College	
Vanguard University of Southern California	Los Angeles Pierce College	
Western State University College of Law	Los Angeles Southwest College	
Western University of Health Sciences	Los Angeles Trade Technical College	
Westminster Seminary California	Los Angeles Valley College	
Westmont College	Los Medanos College	
Whittier College	Loyola Marymount University	
William Jessup University	Marymount College	
Woodbury University	Mendocino College	
The Wright Institute	Menlo College	

	Merced College	
	Merritt College	
	Mills College	
	MiraCosta College	
	Mission College	
	Modesto Junior College	
	Monterey Institute of International Studies	
	Monterey Peninsula College	
	Moorpark College	
	Mount St. Mary's College	
	Mt. San Antonio College	
	Mt. San Jacinto Community College District	
	Napa Valley College	
	National University	
	Naval Postgraduate School	
	Northwestern Polytechnic University	
	Notre Dame de Namur University	
	Occidental College	
	Ohlone Community College	
	Orange Coast College	
	Otis College of Art and Design	
	Oxnard College	
	Pacific Lutheran Theological Seminary	
	Pacific Oaks College	
	Pacific School of Religion	
	Pacific States University	
	Pacific Union College	
	Palo Alto University	
	Palo Verde College	
	Palomar College	
	Pardee RAND Graduate School	
	Pasadena City College	
	Patten University	
	Pepperdine University	
	Phillips Graduate Institute	
	Pitzer College	
	Point Loma Nazarene University	
	Pomona College	
	Porterville College	
	Providence Christian College	
	Reedley College	
	Rio Hondo College	

	Riverside City College	
	Sacramento City College	
	Saddleback College	
	Saint Marys College of California	
	Samuel Merritt University	
	San Bernardino Valley College	
	San Diego Christian College	
	San Diego City College	
	San Diego Mesa College	
	San Diego Miramar College	
	San Diego State University	
	San Diego State University-Imperial Valley Campus	
	San Francisco Art Institute	
	San Francisco Conservatory of Music	
	San Francisco State University	
	San Francisco Theological Seminary	
	San Joaquin College of Law	
	San Joaquin Delta College	
	San Jose City College	
	San Jose State University	
	Santa Ana College	
	Santa Barbara City College	
	Santa Clara University	
	Santa Monica College	
	Santa Rosa Junior College	
	Santiago Canyon College	
	Saybrook University	
	Scripps College	
	Shasta Bible College and Graduate School	
	Shasta College	
	Sierra College	
	Simpson University	
	Skyline College	
	Soka University of America	
	Solano Community College	
	Sonoma State University	
	South Baylo University	
	Southern California College of Optometry	
	Southern California Institute of Architecture	
	Southern California Seminary	
	Southern California University of	

	Health Sciences	
	Southwestern College - California	
	Southwestern Law School	
	St John's Seminary	
	Stanbridge College	
	Stanford University	
	Starr King School for Ministry	
	SUM Bible College and Theological Seminary	
	Taft College	
	The Chicago School of Professional Psychology at Irvine	
	The Chicago School of Professional Psychology at Los Angeles	
	The Chicago School of Professional Psychology at Westwood	
	The Master's College and Seminary	
	The University of West Los Angeles	
	The Wright Institute	
	Thomas Aquinas College	
	Thomas Jefferson School of Law	
	Trinity Law School	
	University of California at Berkeley	
	University of California Hastings College of the Law	
	University of California, Irvine (UC Irvine)	
	University of California-Davis	
	University of California-Los Angeles	
	University of California-Merced	
	University of California-Riverside	
	University of California-San Diego	
	University of California-San Francisco	
	University of California-Santa Barbara	
	University of California-Santa Cruz	
	University of La Verne	
	University of Redlands	
	University of San Diego	
	University of San Francisco	
	University of Southern California	
	University of the Pacific	
	University of the West	
	Vanguard University of Southern California	
	Ventura College	

	Victor Valley College	
	West Hills College Coalinga	
	West Hills College Lemoore	
	West Los Angeles College	
	West Valley College	
	Western University of Health Sciences	
	Westminster Theological Seminary in California	
	Westmont College	
	Whittier College	
	William Jessup University	
	Woodbury University	
	Woodland Community College	
	World Mission University	
	Yeshiva Ohr Elchonon Chabad West Coast Talmudical Seminary	
	Yo San University of Traditional Chinese Medicine	
	Yuba College	

Fuentes:

4 International Colleges & Universities (2013, 15 de Marzo). [Página web] Recuperado de: <http://www.4icu.org/us/California.htm>

CA Home TownLocator (2013, 14 de Marzo). [Página web] Recuperado de: <http://california.hometownlocator.com/ca/santa-clara/>

Cappex (15 de Marzo del 2013). [Página web] Recuperado de: <http://www.cappex.com/colleges/states/California>

Collegstats (2013, 14 de Marzo). [Página web] Recuperado de: <http://collegstats.org/colleges/california>

The University of Texas at Austin (2013, 15 de Marzo) [Página web] Recuperado de: <http://www.utexas.edu/world/univ/state/#CA>

UniSource (2013, 15 de Marzo [Página web] Recuperado de: <http://www.univsource.com/ca.htm>

University of California (2013, 14 de Marzo) [Página web] Recuperado de: <http://www.universityofcalifornia.edu/>

ANEXO 2
COLEGIOS Y UNIVERSIDADES EN LAS CIUDADES DEL CONDADO DE SANTA CLARA

Ciudades del Condado de Santa Clara	Cupertino	Gilroy	Los Altos Hills	Milpitas	Mountain View	Palo Alto	San Jose*	Santa Clara	Saratoga	Sunnyvale
	De Anza College	Gavilan College	Foothill College	Heald College - San José	Carnegie Mellon University - West Coast Campus	Institute of Transpersonal Psychology	Evergreen Valley College	Santa Clara University	West Valley College	Brooks College
			Foothill-De Anza Community College District			Pacific Graduate School of Psychology	Palmer College of Chiropractic - West Campus	Mission College		Cogswell Polytechnic College
						Palo Alto University	San Jose City College			University of East-West Medicine
						Sandford University	San Jose State University			
							San Jose-Evergreen Community College District			
							Silicon Valley University			
							The National			

ANEXO 3

CUESTIONARIO USADO CON FAMILIAS HISPANAS

- 1 ¿De qué origen es usted?
a) Mexicano b) Centroamericano c) Sudamericano d) México-americano
1.1 En caso de ser mexicano (u otra nacionalidad):
¿En dónde nació? _____
1.2 ¿Cuántos años tenía cuando llegó a Estados Unidos? _____
- 2 ¿Qué edad tiene? _____
- 3 ¿Cuál es su estado civil? _____
- 4 ¿Cuántos años tiene viviendo en Estados Unidos? _____
a) Más de 15 b) De 15 a 10 c) De 10 a 5 d) Menos de 5 e) 1 año o menos
- 5 ¿Siempre ha vivido en San José? ¿En qué otros lugares? Especifique _____
5.1 ¿El lugar en que vive es?
a) Casa b) Departamento c) Cuarto d) Garage e) Otro (especifique) _____
- 6 ¿El lugar en que vive es?
a) Propio b) Rentado c) Prestado d) Otro (especifique) _____
6.1 ¿Cuántas personas viven en ese lugar? _____
6.2 ¿Cuántas habitaciones tiene? _____
6.3 ¿Cuánto paga de renta (aprox.) _____
- 7 ¿En el barrio que vive la mayoría es?
a) Mexicana b) Hispana c) Asiática d) Negra e) Blanca f) Multiracial
7.1 ¿Por qué vive en ese barrio?
a) Me gusta b) Es más barato c) No me siento discriminado d) Hablan mi idioma
e) Otra razón (especifique) _____
- 8 ¿Cuál es su grado máximo de estudios? _____
8.1 ¿Qué estudios hizo en su país?
a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria d) Universidad
8.2 ¿Qué estudios hizo en Estados Unidos?
a) Primaria b) Secundaria c) Preparatoria d) Universidad e) Inglés f) Otro _____
8.3 ¿Habla usted inglés? _____
- 9 ¿A qué se dedica o dónde trabaja? (o bien, el jefe de familia) _____
9.1 ¿Cuántos días a la semana trabaja? _____
9.2 ¿Cuántas horas por semana? _____
9.3 ¿Cuál es su salario por hora? _____
9.4 ¿Sólo tiene un trabajo? o ¿En qué otro lugar trabaja? _____

9.5 ¿Sólo usted trabaja en su casa? o ¿Quién más lo hace? _____

9.6 Tomando en cuenta su salario y el de los demás miembros de su familia ¿a cuánto asciende el ingreso familiar (aprox.)? _____

9.7 ¿Envía dinero a México? ¿A quiénes y qué monto (aprox.)?

10 ¿Por qué prefiere venir a esta tienda?(estando en tienda) o ¿Qué tipo de productos consume y dónde los suele comprar? Dígame la razón (estando en Consulado)

a) Cercanía b) Por los precios c) Por los productos que ofrece e) Porque hablan su idioma

10.1 De los productos que ofrecen, ¿cuáles son los que busca y porqué? (sólo en tienda) _____

11 ¿Este lugar (tienda) le hace sentirse identificado o cercano con su origen? ¿Por qué? (en tienda) _____ O

12 ¿Por qué acude a lugares hispanos para comprar sus productos? ¿Alguna razón en particular? (en Consulado) _____

13 ¿Qué productos de esta tienda le hacen sentirse identificado(a) con su cultura? ¿Por qué? (en tienda) _____ o ¿Qué productos o qué cosas le hacen sentirse identificado con su origen? (en Consulado)

13.1 ¿A qué otras tiendas acude para comprar lo que necesita? _____ (en tienda) o ¿A qué otros lugares acude cuando necesita proveerse de lo que necesita? (en Consulado)

13.2 ¿A qué tiendas nunca va y porqué?

14 ¿Cuáles son las principales costumbres de su país? _____

14.1 ¿Qué hace para ponerlas en práctica? Si no las pone práctica, ¿cuál es la principal razón de no hacerlo? _____

14.2 ¿Lo que consume en esta tienda le ayuda a mantener viva las costumbres de su cultura? ¿Por qué? _____

15 ¿Realiza o acude a fiestas o reuniones? ¿Con qué frecuencia? _____

16 ¿Cuáles son el tipo de reuniones o festividades más comunes a las que acude?

a) Cumpleaños b) Bautizos c) XV años d) Bodas e) Festividades religiosas
f) otra _____

17 ¿Con quiénes se junta más comúnmente para organizar una reunión o fiesta?

a) Hijos, esposa b) Padres, tíos primos c) Compadres d) Amigos e) Otros

18 ¿En qué lugar suele reunirse? _____

19 ¿Suele reunirse a comer con la familia con frecuencia? ¿cuándo?

- a) Todos los días b) Sólo viernes, sábados y domingos c) Sólo los domingos
d) Otro día _____

19.1 ¿Cuándo se reúne para comer con la familia, con quiénes lo hace?

- a) Hijos, esposa b) Padres, tíos primos c) Compadres d) Amigos e) Otros

20 ¿Qué suele preparar los días de reunión familiar? _____

21 ¿Por qué prepara ese platillo? _____

21.1 ¿Dónde compra lo que necesita para preparar esos platillos? _____

22 ¿Cambiaron sus tradiciones y costumbres al llegar a EU? ¿Por qué? ¿Cuáles?

22.1 ¿Cuáles son las fechas que celebra en EU? Mencione al menos 3 _____

23 ¿Practica alguna religión? ¿Cuál? _____

23.1 ¿Asiste a reuniones de su religión o ceremonia? ¿Con qué frecuencia?

23.2 ¿Cuál de las siguientes razones es el principal motivo para asistir? a) Por costumbre b) Porque me hace sentir parte de mi comunidad c) Porque es mi refugio ante la adversidad (¿qué tipo de adversidad?)

23.3 ¿Suele acudir o participar en festividades religiosas? _____

23.4 ¿Las festividades religiosas a las que acude suelen recurrir a usar costumbres de su lugar de origen? (Cuáles) _____

23.5 En esta tienda encuentra elementos o mercancías que le permitan o faciliten la celebración de sus festividades religiosas? _____

24 ¿Qué es lo que más extraña de su país de origen?

- a) Familia b) Amigos c) Comida d) La calidez de su gente e) Fiestas y tradiciones
f) Lugares (cuáles)

25 ¿Con qué frecuencia viaja a su país de origen? _____

26 ¿Cuándo fue la última vez que visitó su país de origen? _____

27 ¿Visitará su país de origen pronto? (Sí, no, ¿por qué?) _____

28 ¿Qué recuerdos le trae la palabra México? _____

29 ¿Se considera usted mexicano(a)? _____

30 ¿Qué es lo que más le identifica con México? _____

31 ¿Esta tienda le recuerda su país de origen y su identidad? ¿Por qué?

30 ¿Le gustaría o no le gustaría regresar a México? ¿Por qué? _____

31 ¿Tiene hijos? ¿Cuántos? _____

- 32 ¿Sus hijos nacieron en EU o en México? _____
- 33 ¿Viven con usted? _____
- 34 ¿Sus hijos estudian, trabajan o están desempleados?
34.1 ¿Sus hijos hablan inglés? _____
- 35 ¿Qué grado están estudiando sus hijos aquí?
a) Primaria b) High School c) College d) Otro _____
35. 1 En caso de trabajar, ¿Qué es lo que hacen?
- 36 ¿Fomenta (o fomentó) las tradiciones y costumbres de su país en sus hijos? ¿Cuáles?
- 37 En caso de estudiar college o universidad, ¿en qué universidad o college están? _____
- 38 ¿Sus hijos en college o universidad viven con usted? _____
- 39 ¿Recuerda en qué college o universidad está su hijo y qué estudia? _____
- 40 ¿Se ha sentido discriminado en este país? ¿Por quiénes? _____
- 41 ¿Alguno de sus familiares o amigos ha sido discriminado? _____
- 42 ¿Ha sido detenido por la Policía por tener apariencia hispana? (sobre todo, cuando van manejando) _____
- 43 ¿Qué razones le dieron para detenerlo? _____
- 44 ¿Cómo se sintió después de ese acto discriminatorio? ¿Cree que ello afecta (o afectó) su vida?

ANEXO 4

GUIONES DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS, QUE PERMITIERON CONSTRUIR PARTE DEL ARGUMENTO DEL CAPÍTULO 3; EN PARTICULAR, LO RELATIVO A LAS CONDICIONES DE RIESGO Y VULNERABILIDAD DE LAS FAMILIAS INDOCUMENTADAS, LOS TEMAS RELACIONADOS CON DISCRIMINACIÓN Y PERSECUCIÓN, ASÍ COMO LO RELACIONADO CON EL BICULTURALISMO

Todos quisieran ser Juventino

Este pasaje del texto se recupera de diversas entrevistas, donde la guía dirigía la conversación para preguntar ¿de que dependen el éxito en los Estados Unidos y quienes pueden alcanzarlo? ¿Cuáles son los anhelos y sueños que persigue un mexicano y cómo es posible lograrlos en una situación de marginación y racialización?

Pobreza, tocando fondo

La guía, en este caso, exploró sobre los temas relativos a situaciones de pobreza, experiencias particulares de pobreza, situaciones en las que su condición de inmigrante hispano y pobre los pone en situaciones de riesgo, tanto por la ausencia de bienes materiales como la propensión a ser perseguidos por la Policía. Otro tema se relacionó con la explicación de situaciones específicas de la relación entre padres e hijos, así como los eventos que particularmente afectaron a esa relación.

Discriminación

Los entrevistados narraban algunas de sus experiencias discriminatorias y, a partir de allí, se indagó sobre la situación, quiénes participan, qué ocurre en términos de acciones particulares: insultos, amenazas, acciones y participación policiaca o de algunas otras minorías. También se siguió una serie de preguntas relacionadas con cómo se sintió la persona, si la discriminación

podría tener efectos en su vida en Estados Unidos o posibles consecuencias. En tanto que en todos los casos eran entrevistas semiestructuradas, algunas de las preguntas se relacionaban con el caso en particular, para seguir obteniendo mayor información.

En uno de los casos, durante el trabajo de campo, la persona de origen estadounidense fue la que se acercó directamente para mostrar su enojo y discriminación en contra de los mexicanos y de la Presidencia estadounidense; en este caso, el guión se modificó y, mas bien, se dejó que la persona expresara sus ideas, cuestionando únicamente por qué consideraba que los mexicanos y ciertas instituciones eran nocivas para Estados Unidos.

Todos se vinieron para acá

En este caso, el guión tuvo como objetivo la descripción de una persona en situación de marginación en su lugar de origen y en el lugar de arribo; la narración del proceso de migración desde el campo a la ciudad, en un primer momento, y, después, de la ciudad a otro país. También, la formación de la familia en Estados Unidos y la experiencia del arribo. Parte del guión se componía de las siguientes preguntas ¿Cuándo migraron y por qué decidieron hacerlo? ¿Cómo fueron tratados en su llegada? ¿Se padeció discriminación? ¿En dónde trabajan y si es suficiente con lo que ganan? ¿En qué tipo de barrio viven? ¿Hay personas de su mismo lugar de origen? ¿Cómo es la relación con ellos? ¿Sus hijos van a la escuela, en qué nivel? De la misma forma, durante la entrevista, y al descubrir que se llegó a un lugar donde habitan muchas personas de su mismo lugar de origen –no considerado como tradicional de expulsión– se adecuan las preguntas a la situación particular, tanto para saber sobre sus condiciones de vida como de sobrevivencia en el país de recepción. También, sobre la forma en que los hijos se han ido incorporando a la nueva vida.

La mejor estrategia: olvidarse de todo, "callarse la boca" y trabajar

Nuevamente, el guión estuvo centrado en la descripción de las experiencias discriminatorias y de marginación de los mexicanos, pero la circunstancia particular del entrevistado llevó a la necesidad de modificarlo, por una descripción de las condiciones que permiten evitar la

discriminación y la marginación y de las mejores estrategias del proceso de incorporación; también se indago sobre la pérdida y adquisición de viejos y nuevos valores, y prácticas. Así, como las razones por las cuales los mexicanos se automarginan y por las que se generan sus condiciones de atraso, además de las condiciones bajo las que es más probable que un hijo de inmigrantes mexicanos tenga un mejor desempeño escolar.

Mexican homeless

Resultado de la observación participante y de haber detectado, durante la aplicación de los cuestionarios y el trabajo de campo, a un grupo permanente de *homeless* de origen mexicano, quienes habían sido capaces de volverse ciudadanos americanos, pero que no habían dejado la condición de marginación en la que vivían. Este grupo narró, en parte, sus experiencias familiares, su vida en el barrio y las dificultades para sobrevivir aún a pesar de mantener una condición legalmente acreditada.

¡Lotería!

Durante el trabajo de observación participante, se acudió a reuniones de grupos de mexicanos en San José, cuyo fin era la convivencia y jugar lotería. A las reuniones acudían vecinos y familiares del anfitrión; se desarrollaba una dinámica de juego particular, y se narraban parte de las historias de vida en EU. En este caso, más que guión está el registro del diario de campo.

La depresión y la tristeza de mi padre

En este caso, el guión explora la forma en que los comportamientos de los padres pueden verse afectados por el entorno de migración y las relaciones de estos con sus hijos. A través de experiencias particulares, se indagó sobre el cambio de actitudes de los padres, sus procesos de depresión, las añoranzas y tristezas respecto a sus lugares de origen. Las aspiraciones de los mismos padres, vistos por los hijos, y las implicaciones que la depresión de los jefes del hogar tendrían sobre la forma en que los hijos encaran su vida en Estados Unidos, en sus

aspiraciones y en las dificultades para incorporarse a los entornos sociales (incluido el educativo), de arribo. La depresión es vista aquí como un factor de vulnerabilidad anímica adicional a las vulnerabilidades materiales, que podría tener efectos sobre el desempeño y desarrollo de los hijos en la sociedad de arribo.

ANEXO 5 GUIONES PARA ENTREVISTAS, CAPÍTULOS 5 Y 6

El entrevistado narra su experiencia migratoria, comenzando por la forma y las circunstancias bajo las que se dio el cruce de la frontera México-EU.

El entrevistado habla de su familia, tanto en el lugar de origen como en el de arribo.

El entrevistado narra su experiencia educativa en Estados Unidos desde el nivel inicial (primaria, secundaria, preparatoria, según sea el caso).

El entrevistado menciona algunos recuerdos escolares asociados con su experiencia educativa.

El entrevistado relata la forma en que fue incorporándose y entendiendo el sistema educativo; las circunstancias particulares bajo las que ocurrió el proceso, y las personas y las instituciones que fueron relevantes para ello.

El entrevistado narra las principales dificultades a las que asocia con sus problemas escolares y los relaciona con la circunstancia familiar.

El entrevistado explica la estructura familiar, quiénes componen la familia nuclear y el papel que él o ella desempeña en la misma.

El entrevistado narra situaciones difíciles (experiencias) padecidas por la familia, la forma en que se resolvió la situación o las implicaciones que tuvieron para sus decisiones futuras; por ejemplo, decidir entre estudiar y trabajar.

El entrevistado (o entrevistados) narra los resultados o las reacciones de cada uno de los miembros de la familia ante la circunstancia que detonó un reacomodo de los roles familiares o que afectó las decisiones futuras.

El entrevistado explica a detalle el elemento disruptor de la estabilidad familiar.

El entrevistado señala las estrategias utilizadas para salir del problema y mantenerse concentrado en sus estudios.

El entrevistado describe su entorno de amistades y sus relaciones de confianza.

El entrevistado habla de sus aspiraciones y de las posibilidades que le brinda el país de recepción.

El entrevistado habla de su situación legal en el país de recepción y de sus principales temores.

El entrevistado menciona las dificultades que enfrenta por su condición legal (en el caso de los indocumentados) o por su condición de minoría (en el caso de los documentados).

El entrevistado habla de sus conflictos en torno a su identidad, el manejo de dos idiomas, la práctica de tradiciones de los lugares de origen de sus padres y de su sentimiento binacional y su cultura.

El entrevistado habla de sus relaciones de amistad y su cercanía con grupos sociales específicos.

El entrevistado habla de sus experiencias laborales y de cómo sus condiciones legales o de minoría afectan la consecución de mejores posiciones.

El entrevistado habla de su ingreso a la universidad y del proceso de selección de sus opciones de estudio.

El entrevistado habla de sus dificultades económicas para cubrir sus estudios y de sus estrategias para allegarse de recursos económicos.

El entrevistado relata su experiencia con otras minorías en la universidad y de los problemas y éxitos en materias (asignaturas) específicas.

El entrevistado habla de sus aspiraciones escolares y profesionales.

ANEXO 6
CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES INDOCUMENTADOS

Datos personales

1. Observaciones sobre la persona
2. Género
3. Edad
4. País de origen

Años viviendo en EU y estatus migratorio

5. Lugar de nacimiento (Ciudad y Estado)
6. Años viviendo en EU
7. Edad de arribo a EU
8. Estatus migratorio
9. Estado civil

Escolaridad

10. Años cursados en el país de origen
11. Años cursados en EU
12. Nivel máximo de estudios, a la fecha
13. College o universidad a la que asiste
14. ¿Está en transición?
15. Razones por las que se encuentra estudiando
16. ¿A qué universidad le gustaría asistir? (en caso de ser alumno en transición)
17. ¿A qué universidad asistirá? (en caso de haber hecho ya la solicitud)
18. Materias cursadas actualmente
19. Carrera cursada
20. Años cursando esa carrera o capacitándose en alguna actividad
21. Años que falta para terminar de estudiar
22. Razón por la que decidió estudiar lo que estudia
23. Razón por la que eligió ese *college* o universidad
24. Materias que más se le dificultan
25. Razón por la que se dificulta esa materia
26. Materia que le resulta más sencilla de estudiar
27. Razón por la que se le facilita esa materia
28. Horas dedicadas a la escuela por semana
29. ¿En qué tiempo piensa terminar sus estudios?
30. Razón por la que considera que los hispanos tienen un bajo desempeño académico

Apoyos para continuar estudiando

31. ¿Recibe algún tipo de apoyo por parte de su institución?
32. ¿Qué tipo de apoyo recibe?
33. ¿Está dentro de un programa específico de apoyo para estudiantes hispanos?
34. ¿Siempre ha recibido ese apoyo?
35. ¿Cuántos años lleva recibiendo ese apoyo?
36. ¿Qué personas o quiénes son los que más lo han apoyado para seguir estudiando?
37. ¿Qué es lo que más le ha ayudado para salir adelante en sus estudios?

38. ¿De quién cree que sea la responsabilidad de apoyar a su grupo (hispanos)?

Familia

39. Máximo grado de estudio de sus padres
40. Origen de los padres
41. ¿Quién es el jefe del hogar?
42. Estatus de los padres
43. ¿Con cuál de los padres vive (en caso de que haya separación)?
44. Lugar donde habita el padre y/o la madre
45. Numero de hermanos (incluyéndose)
46. Posición que ocupa entre los hermanos
47. Lugar de residencia de los hermanos
48. Frecuencia con la cual visita a sus familiares
49. Número de hijos (en caso de tenerlos)

Trabajo

50. Número de trabajos al mes a los que acude con regularidad
51. Trabajo actual
52. Horas trabajadas por semana
53. Salario promedio por semana, quincena o mes
54. Trabajo actual del padre
55. Trabajo actual de la madre
56. Trabajo de los hermanos (as)
57. ¿Salario promedio de la madre?
58. ¿Salario promedio del padre?

Idioma

59. Idioma que se habla en el hogar
60. Idioma que habla la mayor parte del día

Convivencia con otros grupos étnicos

61. ¿Trabaja con mayoría hispana, afroamericana, asiática o blanca?
62. Si está en una reunión cualquiera, donde solo hay blancos, afroamericanos y asiáticos, ¿con qué grupo se relaciona inmediatamente?
63. ¿Tiene mucha convivencia con grupos hispanos?

Identidad e integración

64. ¿Con que país se siente más identificado?
65. ¿Se identifica con el país y/o lugar de origen de sus padres?
66. Mencione tres razones por las que se identifica con ello
67. ¿Se siente integrado a la vida de EU?
68. Mencione tres razones por las que se siente integrado

Discriminación

69. ¿Se ha sentido discriminado en este país?
70. ¿En qué ocasiones se ha sentido discriminado?

71. ¿Cree que eso ha afectado su desempeño en el trabajo, en sus relaciones familiares, la escuela?
72. ¿Hay algún grupo del que sienta mayor discriminación?
73. ¿Siente rechazo por parte de la cultura dominante? (blanca)
74. ¿Siente que hay un rechazo por su cultura o la de sus padres?
75. ¿Ser hispano en este país es una ventaja o desventaja?
76. ¿Cree que el color de piel influye para salir adelante o tener mejores oportunidades?
77. ¿Usted cree que, si fuera anglosajón, tendría mejores y más oportunidades? Diga por qué cree eso

Segregación

78. Vive en un barrio donde la mayoría es de qué origen
79. ¿Con qué grupo racial le gusta convivir más?
80. ¿La mayoría de sus amigos de que origen es?
81. ¿Su mejor amigo (a), de que país es?
82. Cuando acude a un lugar de esparcimiento, ¿va a algunos particulares donde haya prevalencia de un grupo particular? ¿De qué origen es el grupo?
83. ¿Se siente segregado en EU?
84. ¿Cree que los hispanos se autosegregan?
85. ¿Cree que existe un grupo racial que domine a otros? ¿Cuál sería?
86. ¿El hispano se deja dominar por algún grupo?
87. ¿Ha sentido que esa dominación se ha ejercido contra usted? ¿Por qué la permitió?
88. ¿Qué religión practica?
89. ¿Cree que su religión le ha ayudado a salir adelante?
90. ¿Asiste a la práctica de algún culto religioso? ¿Con que frecuencia?

Aspiraciones

91. ¿Cuáles son sus aspiraciones?
92. ¿Realmente cree que puede lograrlas?

BIBLIOGRAFÍA

Adler, J. (2008). *The world of Mexican Migrants. The rock and the hard place*, The New Press, New York.

Alba, R. & Nee, V. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

American Community Survey (2007-2009). *ACS Demographic and Housing Estimates: 2007-2009*, US Census Bureau.

Ángel Lara, H. (2010). Diario de campo en San José, del 08 de julio al 05 de agosto.

_____ (2010). Encuesta a inmigrantes de origen hispano en San José, California, (aplicada del 12 de julio al 21 de julio).

Anguiano Téllez, M. E. (2004). Migración laboral interna e internacional captada en la frontera norte mexicana. Diferencias por sexo y sector de ocupación. En Castillo, M. A. & Santibáñez, J. (Coord.), *Migración y fronteras* (pp. 283-300). México: COLEF.

Arroyo Alejandro, J. & Corvera Valenzuela, I. (2006). Principales impactos económicos en México de la migración a Estados Unidos. En Zúñiga Herrera, E. *et al* (coord.), *Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países* (pp. 195-246). CONAPO-UdeG-CIESAS-Casa Juan Pablos-COLJAL.

Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The social Organization of Culture Difference*, Boston, Mass.: Little Brown.

_____ & Brown, S. K. *et al* (2006). Naturalización de los inmigrantes mexicanos y escolaridad en la segunda generación. En Zúñiga Herrera, E. *et al* (Coord.), *Migración México-*

Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países (pp.113-121). CONAPO-UdeG-CIESAS-Casa Juan Pablos-COLJAL.

BBVA (2012). Situación Migración México, Análisis Económico, recuperado de http://www.bbvarsearch.com/KETD/fbin/mult/1207_SitMigracionMexico_Jul12_tcm346-344007.pdf?ts=292012

Bourdieu, P. (2002). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus.

_____ (2008). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI editores.

_____ & Passeron, J. C. (2003). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. México: Siglo XXI editores.

Canales, A. I. (2008). Vivir del Norte. Remesas, desarrollo y pobreza en México. México: SEGOB-CONAPO.

CEEHA (2003). *From Risk to Opportunity. Fullfilling the Educational Needs of Hispanic American in 21st century*, The final report of the President's Advisory Commission on Educational Excellence for Hispanics Americans, USA.

Chavez, L. R. (2001). *Covering Immigration. Popular images and the politics of the Nation*, University of California Press.

_____ (2008). *The Latino Threat. Constructing Immigrants, Citizens, and the Nation*, Standford University Press.

Chomsky, A. (2007). *"They take our jobs!" and 20 other myths about immigration*, Beacon Press, Boston.

Clark, M. (1959). *Health in the Mexican-American Culture. A Community Study*, University of California Press.

College Board, A. P. (2010). *Trends in College Pricing 2010*. U.S.: Trends in Higher Education Series.

_____ (2010). *Trends in College Pricing 2010*, en *Trends in Higher Education Series, College Board Advocacy & Policy Center*, recuperado de http://trends.collegeboard.org/downloads/archives/CP_2010.pdf.

College Spark. (2010). *Undocumented Students and Higher Education in Washington: Barriers and Opportunities. Board Meeting October*, Washington, D.C., 1-20.

CONAPO (2004). La nueva era de las migraciones. Características de la migración internacional en México. México: CONAPO- SEGOB.

_____ (2005). Migración México-Estados Unidos. Panorama regional y estatal. México: CONAPO- SEGOB.

_____ (2006). Los hogares de los mexicanos en Estados Unidos. Migración internacional, boletín editado por el CONAPO, año XI, núm. 20.

_____ (2010). *La situación actual de los jóvenes en México. Serie de Documentos Técnicos*. México: CONAPO- SEGOB.

Corona Jiménez, M. Á. (2009). Una aproximación a la vulnerabilidad relacionada con la economía de los migrantes: el caso de los poblanos en Nueva York. En L. & Cuéllar, C. (Coord.), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México* (pp. 253-304). México: Universidad Iberoamericana.

Cortina, R. (2007) Migración y educación. En Guarnizo, L. E. *et al.*, *Migración y Reconfiguración transnacional flujos de población* (pp. 323-342). Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

_____ (2004). Factores transnacionales y el desempeño escolar de los inmigrantes mexicanos. En Cortina, R. y Gendreau, M. (Coord.), Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar (pp. 57-74). Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

Gonzales, Roberto G. (2011). *Learning to Be Illegal: Undocumented Youth and Shifting Legal Contexts in the Transition to Adulthood*. *American Sociological Review*, 76(4), (pp. 602-619).

González De la Rocha, M. & Escobar, A. (2008). Vulnerabilidad y activos de los hogares: El Programa Progresá-Oportunidades en ciudades pequeñas. En Cortés, F. (Coord.) Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales (129-202). México: El Colegio de México.

De Villar, R. A. & Binbin, J. (2005). *The Education of Hispanics in Hypergrowth Areas: Current Issues, Practices and Implications in the Southeast U.S.*, Center for Hispanic Studies Educational Leadership Dept., Kennesaw State University, USA, mimeo.

Domínguez, A., & Polo Velázquez, A. (2009). Vulnerabilidad psicológica. En Meza González, L. & Cuellar Álvarez, M. (Compas.), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*. México: Universidad Iberoamericana.

Domínguez, S. (2004). Estrategias de Movilidad Social: el desarrollo de redes para el progreso personal. *Revista Araucaria*, segundo semestre, 5(12), Universidad de Sevilla, 92-128.

Dreby, J. (2009). *Negotiating work and parenting over the life course: Mexican family dynamics in a binational context*. En Foner, N., *Across generations. Immigrant families in America*. USA: NYU Press.

Edmonson, M. S. (1957). *Los Manitos: A study on institutional values*, Middle American Research, Tulane University, New Orleans.

Escobar, A. (2013). La política social mexicana y los migrantes de retorno. En Calva, José Luis, *Empleo digno, distribución del ingreso y bienestar* (Vol. 11). (pp.126-155). México: Juan Pablos Editor-Consejo Nacional de Universitarios, Análisis Estratégico para el Desarrollo..

Escobar, A. (1997). Los hombres y sus historias. Reestructuración y masculinidad en México. La Ventana, Revista de Estudios de Género, Núm. 5, 122-173. Universidad de Guadalajara.

_____ & Janssen, E. (2006). Migración, diáspora y desarrollo: el caso de México. En Zúñiga Herrera, E. *et al* (Coord.), Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países (pp.269-308). México: CONAPO-UdeG-CIESAS-Casa Juan Pablos-Coljal.

_____ & González de la Rocha, M. (2008). Evaluación cualitativa rural de mediano plazo del Programa de Desarrollo Humano de Oportunidades 2004. En Cortes, F. *et al.*, Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales. México: El Colegio de México.

_____ & Perdezini, C. & Passel, J. S. (2008). La demografía de la migración de México a Estados Unidos. En Escobar, A. & Martin, S. F. (Coords.), La gestión de la migración México-Estados Unidos: Un enfoque binacional. México: SEGOB-CIESAS-DGE Equilibista.

Ethnicity and Ancestry Branch Population Division U.S. Census Bureau, (2006), *mimeo*.

Excelencia in Education (2007). *A profile of Today's Latino College Students, Voices*, Washington D.C. , recuperado de www.EdExcelencia.org/research/pubs.asp.

Ferman, L. A., Kornbluh, J. L., & Miller, J. A. (Eds.). (1968). *Negroes and jobs: A book of readings*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Field, K. (2012). *8 Senators Unveil a Broad, Bipartisan Plan For Immigration Overhaul. The proposal would benefit students who are in the U.S. illegally and foreign graduates of American colleges*, *The Chronicle of Higher Education*, 28th January. Recuperado de <http://chronicle.com/article/8-Senators-Unveil-a-Broad/136885/>.

Foner, N. (2009). *Introduction*. En Foner, N., *Across Generations. Immigrante families in America* (pp.1-20). New York: New York University Press.

Fry, R. (2002). *Latinos in higher education: many enroll, too few graduate, september*. Washington, D.C.: *Pew Hispanic Center Report*.

_____ (2010). *Hispanics, High School Dropouts and the GED*. Washington, D.C.: *Pew Hispanic Center*.

_____ (2011). *Hispanics, College Enrollment Spikes, Narrowing Gaps with Other Groups*. Washington, D.C.: *Pew Hispanic Center*.

_____ & Lowell, B. L. (2002). *Work or study: different fortunes of U.S. latino generations*. Washington, D.C.: *Pew Hispanic Center*.

_____ & Passel, J. (2009). *Latino Children: A Majority are U.S-Born Offspring of Immigrants*. Washington, D.C.: *Pew Hispanic Center*.

Gándara, P. (1995). *Over the Ivy Walls. The Educational Mobility of Low-Income Chicanos*, SUNY Press, NY.

_____ & Contreras, F. (2009). *The Latino Education Crisis. The Consequences of Failed Social Policies*, Harvard University Press.

García, P. (2001). *Understanding Obstacles and Barriers to Hispanic Baccalaureates*, Notre Dame University, USA.

Garzón, A. (1998). *Familismo y creencias políticas*. En *Revista Psicología Política*, 17, pp. 101-128. Recuperado de <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N17-5.pdf>.

Gibson, M. A. *et al.* (2004). *School Connections. U.S Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. NY: Teachers College Press.

Giorguli Saucedo, S. E. (2006). La migración a Estados Unidos desde la perspectiva de las comunidades de origen. Reflexiones en torno a su impacto social. En Zúñiga Herrera, E. *et al.* (Coord.), *Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países* (pp. 155-170). México: Conapo-UdeG-CIESAS-Casa Juan Pablos-Coljal.

Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid. España: Ed. Morata.

González de la Rocha, M. (2006a). Recursos domésticos y vulnerabilidad. En González de la Rocha, M. (Coord.), *Procesos domésticos y vulnerabilidad. Perspectivas antropológicas de los hogares con Oportunidades*. México: Publicaciones Casa Chata.

_____ (2006b). Familias y Política Social en México. El caso de Oportunidades. Ponencia presentada en *Welfares Regime and Social Actors in Inter-Regional Perspective the Americas, Asia and Africa* (pp. 20-22). University of Texas at Austin, abril.

Granovetter, Mark (1985). *Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness*, *AJS*, 91(3), pp. 481-510.

Hernández Laos, E. (2006). Bienestar, pobreza y vulnerabilidad: nuevas estimaciones. En *Economía*, UNAM, 3(9), 14-32.

Huntington, S. (2004). El desafío Hispano, *Revista Letras Libres*, abril, 12-23. México. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/el-desafio-hispano>.

Ibarra Mateos, M. (2009). Diez años pasaron ya y sigo siendo un ilegal: la migración internacional como expresión de vulnerabilidad social. en Meza González, L., & Cuellar Álvarez, M. (Compas.), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*. México: Universidad Iberoamericana.

Jiménez, T. R. (2005). *Replenished Identities: Mexican Americans, Mexican Immigrants and Ethnic Identity*, Sociology, Harvard University, Cambridge, MA.

_____ (2008). *Mexican-Immigrant Replenishment and Continuing Significance of Ethnicity and Race*, *American Journal of Sociology*, 113(6).

Kaztman, R. (1999). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social, capítulo 21 del Quinto Taller Regional para la Medición de la Pobreza: Métodos y aplicaciones. Banco Mundial, Banco Interamericano del Desarrollo y CEPAL, junio, pp.6-8. Aguascalientes, México. Recuperado de <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>.

Long, N. (2007). *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. México: El Colegio de San Luis-CIESAS.

López, Mark Hugo & González Barrera, Ana (2013). *High Rates of Deportations continue under Obama despite Latino disapproval*, Pew Hispanic Center, September 19th. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/19/high-rate-of-deportations-continue-under-obama-despite-latino-disapproval/>.

Lowell, B. L. (2006). El cambiante perfil educativo y la selectividad de los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos. En Zúñiga Herrera, E. *et al.* (Coord.), *Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países* (pp.123-138). México: CONAPO-UdeG-CIESAS-Casa Juan Pablos-Coljal.

_____ & Suro, R. (2002). *The improving educational profile of latino immigrants*, December. Washington, D.C.: *Pew Hispanic Center Report*.

Martin, P. (2008). La gestión de la migración de México a Estados Unidos: problemas económicos y laborales. En Escobar, A. & Martin, S. F. (Coords.), *La gestión de la migración México-Estados Unidos: Un enfoque binacional*. México: SEGOB-CIESAS-DGE Equilibista.

Massey, D. S. (2008b). La racialización de los mexicanos en Estados Unidos: estratificación racial en la teoría y en la práctica. *Migración y Desarrollo*, primer semestre, pp.65-95.

_____ (ed.), (2008a). *New Faces in New Places. The changing geography of American Immigration*, Russell Sage Foundation.

_____ & Durand, J. & Malone, N. J. (2003). *Beyond Smoke and Mirrors: Mexican Immigration in an Era of Economic Integration*, NY: Russell Sage Foundation.

Menchaca, M. (1995). *The Mexican Outsiders: A Community History of Marginalization and Discrimination in California*. Austin: University of Texas Press.

Mendoza, C. (2005). La migración femenina en el contexto de cambio de patrón migratorio México-Estados Unidos: Aportes de cuatro encuestas mexicanas de los noventa, *mimeo*, Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://www.economics.uoguelph.ca/kinwood/lal/cm.pdf>.

Meza González, L. (2006). Transformaciones económicas en México y migración a Estados Unidos. En Zúñiga Herrera, E. *et al.* (Coord.), *Migración México-Estados Unidos. Implicaciones y retos para ambos países* (pp.173-194). México: CONAPO-UdeG-CIESAS-Casa Juan Pablos-Coljal.

_____ & Cuellar Álvarez, M (2008). Elementos determinantes de la decisión de migrar. En Escobar, A. & Martin, S. F. (Coord.), *La gestión de la migración México-Estados Unidos: un enfoque binacional*. México: SEGOB-CIESAS .

_____ (comps.), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*. México: Universidad Iberoamericana.

Mira, J. F. (S/F). El familista amoral. Recuperado de <http://www.nabarralde.com/es/munduan/4475-el-familista-amoral>.

Modood, T. (2004). *Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications*. En *Cultural Trends*, 13-2(50), pp.87-105.

Mora Torres, G. (1994). Los mexicanos de San José, California, *mimeo*, trabajo presentado en la *American Historical Association Pacific Coast Branch Annual Meeting*. Fullerton, USA: California State University.

Moreno Pérez, S. (2008). Migración, remesas y desarrollo regional en México, Centros de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP), Documento de Trabajo núm 50, Cámara de Diputados, México.

Myrdal, G. (1944). *An American dilemma: The Negro problem and modern democracy*, Num. 1, Harper, New York, USA.

Nájera Ramirez, O. (2002). *Haciendo patria: The charreada and the Formation of a Mexican Transnational Identity*. En Vélez-Ibañez, C. G. & Sampaio, A., *Transnational Latina/o communities. Politics, Processes and Cultures*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

National Center for Education Statistics (2003). *Status and trends in the education of Hispanics*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste; The American system in cross cultural perspective*, Academic Press, New York.

_____ (1991). *Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective*. en Gibson, M. A. and Ogbu, J. U. (Ed.), *Minority status and school: a comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp.3-36). New York, Garland Publishing.

_____ (2008). *Collective Identity and the Burden of 'Acting White' in Black History, Community, and Education*. En Ogbu, J. (Ed.), *Minority Status, Oppositional Culture, & Schooling*, Routledge, NY.

- Olivas, M. A. (2012). *No Undocumented Child Left Behind. Plyler v. Doe and the Education of Undocumented Schoolchildren*, New York University Press, New York.
- Onoda, Masako (2007). *La educación básica de los niños migrantes y la legislación pertinente. "Estudio contrastado internacional"*, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.
- Pabón López, M. & López, G. (2010). *Persistent Inequality. Contemporary Realities in the Education of Undocumented Latina/o Students*, Routledge, New York.
- Passel, J. (2005). *Unauthorized Migrants: Number and Characteristics*, June. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center.
- _____ & Cohn, V. D. (2011). *¿How Many Hispanics? Comparing New Census Counts with the Latest Census Estimates*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center.
- Pederzini Villareal, C. (2009). Perfil educativo y género de la migración mexicana a Estados Unidos. En Meza González, L. & Cuellar Álvarez, M. (Comps.), *La vulnerabilidad de los grupos migrantes en México*. México: Universidad Iberoamericana.
- Perez, W. (2009). *We are Americans. Undocumented Students pursuing the American Dream*. USA: Stylus Publishing.
- _____ (2011). *Undocumented Latino College Students. Their socioemotional and academic experiences*, LFB Scholarly Publishing LLC, El Paso, Texas.
- _____ (2012). *Americans by heart. Undocumented Latino Students and the promise of Higher Education*, Teachers College Press, Columbia University.
- Portes, A. (1998). *Social Capital: Its Origins and Application in Modern Sociology. Annual Review of Sociology*, Num. 24, pp.1-24.

_____ & Dewind, J. (2007). A Cross-Atlantic Dialogue: The progress of research and theory in the study of international migration. En Portes, A. & Dewind, J., *Rethinking Migration. New theoretical and empirical perspectives*. USA: Berghahn Books.

_____ & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley, University of California Press.

_____ & Zhou, Min. (1993). The New Second Generation: *Segmented Assimilation and its Variants*. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), pp. 74-96.

Rincón, A. (2010). *Undocumented Immigrants and Higher Education: Sí se puede!* New York: LFB Scholarly Publishing.

Rionda, Luis Miguel (2003). El Programa Binacional de Educación Migrante y cooperación internacional. Documento presentado en la XI Reunión Anual de la AMPEI 2003, Monterrey, Diciembre, 13. Recuperado de http://luis.rionda.net/images/9/98/Educacion_binacional.pdf.

Rosenbaum, E. (2004). El bienestar social y económico de los mexicanos y otros latinos en la ciudad de Nueva York. En Cortina, R. & Gendreau, M. (Coord.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar* (pp. 21-56). México: Universidad Iberoamericana Puebla.

Rowan, C. T. (1967). *The Negro's place in the American Dream*. En Harrison, J. D. and Shaw A. B. (Eds.), *The American dream: Vision and reality*. San Francisco: Canfield Press.

Sacks, P. (2007). *Tearing down the gates. Confronting the class divide in American education*. Berkeley and Los Angeles. California: University of California Press.

Salgado de Snyder, Nelly, Riosmena, Fernando, González Block, Miguel Ángel & Rebeca Wong (en prensa), *Migrant health vulnerability through the migration process: implications for health policy in Mexico and in the United States*, en Diálogo binacional sobre migrantes mexicanos en Estados Unidos y en México.

Smith, R. C. (2004). Imaginando los futuros educativos de los mexicanos en Nueva York. En Cortina, R. & Gendreau, M. (Coord.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar* (pp. 87-112). México: Universidad Iberoamericana Puebla.

Sochen, J. (1972). *The unbridgeable gap: Blacks and their quest for the American dream*, Rand Mc Nally, Chicago.

Stanton-Salazar, R. (2004). *Social Capital Among Working-Class Minority Students*. En Gibson M. A., Gándara P. & Koyama, J. P., *School Connections. U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievements* (pp. 18-35). NY: Teachers College Press.

Suárez-Orozco, C. & Suárez Orozco, M. (2007). *Education*, en Waters, M. & Ueda, R. (Ed.) *The New Americans. A guide to immigration since 1965*, Harvard University Press.

_____ *et al.* (2008). *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*, The Belknap Press of Harvard University Press, US.

Swartz, H. S. (2003). *Setting the States's Agenda*. En Goldstone, J (Ed.), *States, Parties and Social Movements*. South Africa: Cambridge University Press.

Telles, E. E. & Ortiz, V. (2008). *Generations of Exclusion*, Russell Sage Foundation.

Tinley, A. (2006). Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas, en *Sociológica*, 21(60), pp. 143-172.

Torres, M. (2012). Acción Diferida, Sueño Diferido. En CNN en Español, recuperado de <http://cnnespanol.cnn.com/2012/12/18/accion-diferida-sueno-diferido/>.

U.S. Census Bureau News (2010). Mes de la herencia hispana en el 2010: del 15 de septiembre al 15 de octubre. July 15th, U.S. Department of Commerce, Washington D.C.

Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling. U.S-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.

Velez-Ibañez, C. G. (2004). *Regions of Refuge in the United States: Issues, Problems, and Concerns for the Future of Mexican-Origin Populations in the United States*. en *Human Organization* , 63(1), pp. 1-20.

Wieviorka, M. (2006). Cultura, sociedad y democracias. En Gutiérrez, D. (Comp.), *Multiculturalismo desafíos y perspectivas* (pp.25-76). México: UNAM-Colegio de México-Siglo XXI.

Woo Morales, O. (2001). *Las mujeres también nos vamos al norte*. México: Universidad de Guadalajara, México.

Zolberg, A. R. (2006). *A Nation by Design. Immigration Policy in the Fashioning of America*. USA: Russell Sage Foundation-Harvard University Press.

Zúñiga, V. (2008). El debate sobre el fracaso escolar de los alumnos de origen latinoamericano en las escuelas de Estados Unidos. En Zúñiga, V. *et al.*, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaria de Educación Pública.

Páginas de internet

ACLU (2013, 30 de abril) "Civil Rights Gropus Sue Immigration Officials for Unlawfully Detaining Six Year Old U.S. Citizen". [Página web] Recuperado de <http://www.aclu.org/immigrants-rights/civil-rights-groups-sue-immigration-officials-unlawfully-detaining-six-year-old-us>

A Dream Act (2010, 20 de Julio) "What is the Dream Act". [Página web] Recuperado de <http://adreamact.com/what-is-the-dream-act/>

_____ (2012, 10 de Julio) "Mission". [Página web] Recuperado de http://dreaminmexico.org/?page_id=36

_____ (2012, 10 de Julio) "Our work". [Página web] Recuperado de http://dreaminmexico.org/?page_id=45

_____ (2012, 10 de Julio) "Testimonials". [Página web] Recuperado de http://dreaminmexico.org/?page_id=47

_____ (2012, 10 de Julio) "Vision". [Página web] Recuperado de http://dreaminmexico.org/?page_id=38

CA Home TownLocator (2013, 14 de Marzo). [Página web] Recuperado de: <http://california.hometownlocator.com/ca/santa-clara/>

Cappex (2013, 15 de Marzo). [Página web] Recuperado de: <http://www.cappex.com/colleges/states/California>

Collegestats (2013, 14 de Marzo). [Página web] Recuperado de: <http://collegestats.org/colleges/california>

College Board (2013, 27 de Enero) "Paying for College: Students from Middle-Income Backgrounds (2010)" [Reporte] Recuperado de

<http://trends.collegeboard.org/sites/default/files/trends-2009-middle-income-students-one-page.pdf>

_____ (2013, 27 de Enero) "Trends in Community College Prices and Student Aid (2010)". [Reporte] Recuperado de <http://trends.collegeboard.org/sites/default/files/trends-2010-community-colleges-one-page.pdf>

_____ (2013, 27 de Enero) "Trends in Community College Education: Enrollment, Prices, Student Aid, and Debt Levels (June 2011)" [Reporte] Recuperado de <http://trends.collegeboard.org/sites/default/files/trends-2011-community-colleges-ed-enrollment-debt-brief.pdf>

_____ (2013, 27 de Enero) "Trends in Higher Education" [Reporte] Recuperado de <http://trends.collegeboard.org/college-pricing>

Congreso del Estado de Jalisco, (2012, 20 de Febrero). "Iniciativa de Acuerdo Legislativo que establece medidas de apoyo para nuestros connacionales jaliscienses que residen en el Estado de California en los Estados Unidos de América y que son sujetos de los beneficios contemplados en la legislación denominada '*DREAM ACT*' de la entidad", Secretaría del Congreso. [Iniciativa] Recuperado de <http://www.diputadosjaliscopri.org.mx/documentos/iniciativas/BeneficiosContempladosLegislacionDreamAct.pdf>

CSAC, (2012, 15 de Julio) "Cal Grants y El California Dream Act 2011, presentado por la Comisión de Ayuda Estudiantil". [Página web] Recuperado de http://www.csac.ca.gov/pubs/forms/grnt_frm/california_dream_act_y_las_becascal_grant.pdf

Chancellor's Office, California Community Colleges (2008, 20 de Marzo) Community Colleges. [Página web] Recuperado de <http://www.cccco.edu/>

4 International Colleges & Universities (15 de marzo del 2013) [Página web] Recuperado de: <http://www.4icu.org/us/California.htm>

Findthebest (2013, 15 de Julio). [Página web] Recuperado de: <http://colleges.findthebest.com>

Homeland Security, (2012, 12 de Agosto) [Página web] "La Secretaria Napolitano Anuncia Proceso de Acción Diferida Para Jóvenes que sean de Baja Prioridad para la Aplicación de la Ley" . Recuperado de <http://www.dhs.gov/la-secretaria-napolitano-anuncia-proceso-de-accion-diferida-para-jovenes-que-sean-de-baja-priorida-0>

Los Ángeles Mission College (2009, 15 de Marzo), Mission College [Página. web] Recuperado de <http://www.lamission.edu/>

Lincoln Law School (2013, 09 de Mayo), Lincoln Law School Admissions. [Página web] Recuperado de <http://www.lincolnlawsj.edu/adm-tuition.html>

NCSL (2010, 30 de Mayo) [Página web] *2010 Immigration-Related Bills and Resolutions in the States (January-March 2010)*, Immigrant Policy Project. <http://www.ncsl.org/issues-research/immig/2010-immigration-related-bills-and-resolutions865.aspx>

Pew Hispanic Center, (2011, 8 de Mayo) Demographic Profile of Hispanics in California, 2010. [Página web] Recuperado de <http://pewhispanic.org/states/?stateid=CA>

Santa Bárbara County (2008, 17 de Abril), Education Office. [Página web] Recuperado de <http://www.sbceo.org/schools/Welcome.shtml>

The University of Texas at Austin (15 de marzo del 2013). [Página web] Recuperado de: <http://www.utexas.edu/world/univ/state/#CA>

UC San Diego (2013, 30 de Abril), UC San Diego Current Students. [Página web] Recuperado de <http://students.ucsd.edu/finances/fees/residence/criteria.html>

University of California (14 de marzo del 2013). [Página web] Recuperado de:
<http://www.universityofcalifornia.edu/>

UniSource (15 de marzo del 2013). [Página web] Recuperado de:
<http://www.univsource.com/ca.htm>

U.S. Census Bureau (2011, 18 de Mayo), American FactFinder. [Página web] Recuperado de
<http://factfinder.census.gov/>

_____ (2013, 15 de febrero), Quick Facts. [Página web] Recuperado de
<http://quickfacts.census.gov/>

U.S. College Search, (2009, 22 de Marzo), College Directory. [Página web] Recuperado de
<http://www.uscollegesearch.org/index.html>

Notas periodísticas

Armario, C. (2012, 18 de Agosto). Los dreamers aún enfrentan grandes obstáculos a sus sueños, *El Nuevo Herald*. Recuperado de <http://www.elnuevoherald.com/2012/08/18/1280357/los-dreamers-aun-enfrentan-grandes.html>

_____ (2012, 17 de Agosto). Young immigrants may find college elusive en *The Big Story*. Recuperado de <http://bigstory.ap.org/article/young-immigrants-may-find-college-elusive>

Bissonnette, Z. (2010, 30 de Agosto). The smartest students in America Go to... Community Colleges?, *Daily Finance*. Recuperado de <http://www.dailyfinance.com/2010/08/30/smartest-students-community-colleges/>

CNN (2013, 29 de enero). Obama urge aprobar una reforma del sistema de inmigración en EU. Recuperado en <http://mexico.cnn.com/mundo/2013/01/29/barack-obama-urge-aprobar-una-reforma-del-sistema-de-inmigracion-en-eu>

Davenport, P. (2012, 16 de Agosto). Arizona niega prestaciones a estudiantes de DreamAct, *Noticias Terra*. Recuperado de <http://noticias.terra.com.mx/mundo/norteamerica/arizona-niega-prestaciones-estudiantes-de-dreamact,e027058a81e29310VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

El Universal (2013, 29 de Enero). Los principales puntos de la propuesta migratoria de Obama, *Red/Política, El Universal*. Recuperado de <http://www.redpolitica.mx/nacion/los-principales-puntos-de-la-propuesta-migratoria-de-obama>

Godínez Hernández, J. I. (2013, 20 de Enero). En 3 meses, 2 mil 364 deportados. Los ‘homies’ del ‘call center’”, *Milenio*. Recuperado de <http://www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/c18dc9bda9c61ce5104ab704e9b1aafe>

Guzmán-García, J. (2012, 10 de Agosto) Desde Tijuana, ex dreamer de CSUN le pide al presidente Obama una reforma migratoria justa, *El Nuevo Sol*. Recuperado de <http://www.elnuevosol.net/portada/ex-estudiante-pide-reforma-migratoria-justa>

La Jornada (2013, 3 de Marzo). Estados con más población de origen hispano serán los más afectados por recortes en EU, *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2013/03/03/economia/025n1eco>

Ledezma, Jesús (2013). *La Reversa del Sueño Americano*, Mundo Fox, Parte III en https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=Fqw16N8LIYU#t=433

Marrero, Pilar (2013, 23 de Septiembre). Otros 32 "dreamers" intentarán ser readmitidos al país. El grupo está formado por jóvenes que salieron anteriormente de EEUU y no harán la "auto deportación" como el primer grupo. Recuperado de <http://www.laopinion.com/noticias/32-dreamers-intentaran-readmitidos-pais>

_____ (2013, 27 de Septiembre). Soñadores buscarán regreso a casa desde México (video). Abogado hizo hoy petición de visa humanitaria, pedirán reingreso por Laredo el lunes. Recuperado de <http://www.laopinion.com/inmigracion/sonadores-buscaran-regreso-desde-Mexico>

Noticieros Televisa (2013, 26 de Septiembre). Intentará grupo de "dreamers" cruzar frontera desde México. Recuperado de <http://noticieros.televisa.com/us/estados-unidos/1309/intentara-grupo-dreamers-cruzar-frontera-mexico/>

Pérez Siva, C. (2013, 11 de Marzo). No hay un programa que apoye a los mexicanos que vuelven al país, *La Jornada*, p. 44.

Preston, J. & Cushman, J. H. (2012, 15 de Junio). Obama to Permit Young Migrants to Remain in U.S, *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/06/16/us/us-to-stop-deporting-some-illegal-immigrants.html?pagewanted=all& r=0>

Sánchez, V. (2012, 22 de julio) Frenan educación de los repatriados, *Diario Reforma*, Nacional, México, p. 6.

Singletary, M. (2009, 22 de Octubre). Getting through college these days almost requires a degree in thrift, *The Washington Post*. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/10/21/AR2009102103664.html?sub=AR>.

Somos Migrantes, el periódico global de los migrantes, (2012, 22 de Noviembre). Los Otros Dreamers: Luchando por la Educación, *Somos Migrantes, el periódico global de los migrantes*. Recuperado de http://www.somsmigrantes.com/?p=626&fb_action_ids=4648478885591&fb_action_types=og.likes&fb_source=aggregation&fb_aggregation_id=246965925417366

Torres, J. (2012, 17 de Agosto). Consulado de México busca satisfacer el trámite de los pasaportes a los Dreamers, *Diario la Estrella*. Recuperado de <http://www.diariolaestrella.com/2012/08/17/124387/consulado-de-mexico-busca-satisfacer.html>

Vértigo Político (2013, 16 de abril). 10 puntos que debes saber sobre la Reforma migratoria en EUA, *Vértigo Político*. Recuperado de <http://www.vertigopolitico.com/articulo/9430/10-puntos-que-debes-saber-sobre-la-reforma-migratoria-en-EUA>