

# EL MIGRANTE DE RETORNO Y SU PROFESIONALIZACIÓN COMO MAESTRO DE INGLÉS

Perla Villegas Torres (1), Irasema Mora Pablo (2)

1 [Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, Universidad de Guanajuato] | Dirección de correo electrónico: [p.villegastorres@ugto.mx]

2 [Departamento de Idiomas, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato] | Dirección de correo electrónico: [imora@ugto.mx]

## Resumen

El presente artículo está basado en un estudio etnográfico acerca de las experiencias y formación profesional de cinco maestros de inglés en Guanajuato, con vivencias transnacionales. Todos ellos comparten como característica el haber vivido por varios años de su infancia en los Estados Unidos como hijos de migrantes mexicanos. El hecho de haberse visto forzados a adaptarse a un país con un idioma y cultura totalmente diferentes a los suyos, así como el tener la posibilidad de estudiar bajo los esquemas de dos sistemas educativos diferentes, los ha llevado a desarrollar características, habilidades, y conocimientos que los hacen destacar en su entorno. Derivado de distintas circunstancias en cada caso, dichos migrantes han retornado a sus ciudades de origen (localidades en diferentes puntos del estado), en donde comúnmente enfrentan dificultades para obtener una fuente de ingresos. De esta forma ellos optan por capitalizar su conocimiento del idioma inglés, incorporándose a la par a la Licenciatura en la Enseñanza del inglés de la Universidad de Guanajuato y a ejercer formalmente como docentes en diversas instituciones. Es precisamente en este proceso que este estudio se ha enfocado, con el fin de identificar el impacto que la experiencia transnacional tiene en su vida profesional.

## Abstract

This article is based on an ethnographic study about the experiences and professional formation of five English teachers in Guanajuato, who have been transnationals. All of them have lived in the United States for several years as children of Mexican migrants. The fact of facing the necessity of adapting to a completely new language and culture, as well as having the possibility of studying in two different school systems, have lead them to develop special characteristics, abilities, and knowledge that make them stand out in their social environment. As a result of different circumstances, they have returned to their home places (located in different parts of the state) where commonly they face difficulties to obtain a job as a source of income. Consequently they are moved to take advantage of their English knowledge by means of enrolling in the BA TESOL from Universidad de Guanajuato and starting to formally work as English teachers in educational institutions. It is exactly in this process that the present study is focused, with the aim of identifying the impact that the transnational experience has in their professional lives.

## Palabras Clave

Transnacionalismo; migrante de retorno; identidad profesional; formación profesional; maestros de inglés.

## INTRODUCCIÓN

Según los datos arrojados por el Censo de Población y Vivienda del 2010, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el estado de Guanajuato es la entidad Federativa que ocupa el primer lugar en índice de emigración a Estados Unidos [1]. Naturalmente, los migrantes mantienen lazos con personas que permanecen en México de tipo físico, cultural, emocional y económico, esto se denomina transnacionalismo [2] y conlleva la posibilidad de un futuro retorno.

A menudo tras permanecer varios años en el extranjero, los migrantes toman la determinación de regresar a radicar a su país de origen por motivos diversos como económicos, personales, deportación, etc. [3]. Es a ellos a quienes se les conoce como migrantes de retorno [4].

Por lo general, el retornado joven requiere incorporarse a una actividad productiva que le permita sufragar sus gastos. En ocasiones ante la falta de opciones, se colocan en empleos que no son bien remunerados, en los que sus conocimientos lingüísticos son desaprovechados lo cual representa “una pérdida de recursos que podría ser aprovechada tanto por alumnos transnacionales como no transnacionales” [5]. No obstante, existen también casos en los cuales los jóvenes transnacionales conscientes del recurso lingüístico que poseen deciden iniciar a laborar como maestros de inglés. Ante tal situación ellos buscan formalizar su profesión ingresando a la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Guanajuato.

Ahora bien, el bagaje cultural que los migrantes de retorno en proceso de formación profesional como maestros inglés llevan consigo les permite catalogarse bajo una identidad con características únicas, la cual es percibida por los individuos a su alrededor: alumnos, compañeros de trabajo, empleadores, sociedad en general, etc.

Algunos de los autores que han trabajado en el tema de los escolares con experiencias educativas en Estados Unidos y México desde una perspectiva pedagógica y antropológica son Zúñiga, Hamann y Sánchez García [6,7]. Autores como Petró y Greybeck [8] y Mora Pablo, Lengeling y Crawford [9] han estudiado a los

migrantes como maestros de inglés a su retorno a México, lo cual sirve como base para el trabajo aquí presentado.

Es en este proceso de construcción de la identidad profesional que este estudio se encuentra enfocado, a fin de identificar las etapas que intervienen en la formación profesional de cinco maestros de inglés, estudiantes de la Universidad de Guanajuato. Dichas etapas comprenden experiencias como inmigrantes que afectaron su formación, las situaciones que los llevaron a ingresar a la carrera y los retos presentes en su desarrollo profesional.

## MATERIALES Y MÉTODOS

### Los participantes.

La investigación se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas de la Universidad de Guanajuato. Los participantes fueron 4 mujeres y 1 hombre, de entre 21 a 25 años, quienes se designan con pseudónimos con fines de confidencialidad. Todos ellos son alumnos de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, y se encuentran en sus primeros años de práctica como docentes. Ellos emigraron a E.U. con su familia con no más de 7 años de edad y regresaron a México durante su adolescencia, aunque en dos de los casos, estuvieron en continuo cambio de residencia entre países.

### Metodología.

El estudio se realiza bajo un enfoque cualitativo; pretende describir e interpretar fenómenos bajo una percepción humanística. Por lo tanto se desarrolla en contextos naturales. Este esquema permite utilizar diversos materiales empíricos tales como estudio de caso, experiencia personal, entrevista, etc. que describan momentos críticos y significativos en la vida de los individuos [10].

### Instrumentos de Investigación.

Para la colección de datos se ha utilizado el enfoque narrativo. Como primer paso se solicitó a

los participantes elaborar una autobiografía en la cual describieron sus experiencias guiados por puntos clave tales como sus experiencias y dificultades al vivir en Estados Unidos, motivos por los cuales regresaron a México, factores que intervinieron en su decisión de ser maestros de Inglés, etc. Posteriormente, se efectuó una entrevista individual para obtener información más a fondo acerca de sus experiencias dentro de la licenciatura, así como los retos que enfrentan actualmente en sus trabajos y la visión que tienen de sí mismos a futuro. Tales entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas para su estudio.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez analizada la información se encontró que el proceso de formación de los maestros de inglés se encuentra directamente ligado cuatro factores principales: experiencias escolares en su infancia que afectaron su formación, dificultades al retorno a México, así como la influencia de terceros y capital lingüístico.

### Experiencias escolares binacionales durante la infancia.

Como se mencionó anteriormente, los participantes al ser transnacionales forman parte de dos sistemas educativos diferentes. Este el caso de Noelia quien es nacida en Sta. Bárbara, CA., ella describe su ir y venir entre ambos países de la siguiente manera:

“Viajábamos a México al menos una vez al año. Yo estaba acostumbrada a cambiar de residencia, para mí era algo normal. Asistí los 3 años de preescolar en México, 1<sup>er</sup> año de primaria en E.U., y 2°, 3°, 4°, y 5° de primaria la mitad del ciclo escolar en México y la otra mitad en E.U.”

El hecho de atravesar por tan compleja y fragmentada trayectoria escolar a una temprana edad la llevó a definir dos tipos de sistemas educativos extremadamente diferentes [6]. No obstante su percepción de esta experiencia como normal, su estancia en escuelas mexicanas fue descrita como negativa en contraste con las americanas:

“[mi maestra en México] era mala, [...] muy estricta. [...] Iba a E.U. y las maestras eran como bien tiernas y aquí era como de “¡Cállense!”.”

En efecto como Zúñiga afirma, “los alumnos transnacionales generalmente son invisibles en las escuelas mexicanas” [6], en otras palabras, sus necesidades son ignoradas por los maestros, los directivos y el sistema educativo en general, de tal modo que los alumnos transnacionales enfrentan dificultades para integrarse. Tal es el caso de Myriam, quien tras permanecer seis años en E.U. su familia llevó a cabo un abrupto retorno a México como consecuencia del fallecimiento de un familiar.

“Creía que todos [los compañeros] eran raros, era un comportamiento nuevo para mí [...] como hablan aquí en la secundaria y como se dirigen. Entonces recuerdo [...] el maestro [...] entró y “¡saquen su cuaderno!”, pero yo estaba esperando algo, una hojita o algo como allá lo hacen, y de pronto volteo y todos escribiendo, pues estaba dictando. Saqué mi cuaderno y [...] empecé a escribir pero nunca nadie me dijo qué estábamos haciendo, nada más llegó y “bla, bla, bla” del libro así empezó y ya.”

Paradójicamente, las dificultades experimentadas en las escuelas mexicanas en donde se tiene la ventaja de compartir el español para comunicarse, contrastan con la facilidad con la cual Myriam previamente logró adaptarse al entorno escolar en E.U., aun y cuando desconocía el idioma Inglés.

“Después del recreo, me mandaban a otro salón especial donde me daban clases de inglés. [...] no se nos permitía hablar en español, [...] mientras jugábamos [...] si queríamos que las *barbies* dijeran algo entre ellas debía ser en inglés. Recuerdo que después de asistir a esta escuela todo empezó a mejorar con el inglés y lo aprendí sin siquiera darme cuenta”.

En definitiva, las vivencias tanto positivas como negativas, aquí ilustradas contribuyen en gran medida a la formación de la identidad profesional de estas maestras de inglés con antecedente transnacional. El autor Alsop argumenta, “las experiencias de la infancia y los primeros buenos maestros como modelo a seguir son muy importantes en la auto-imagen como maestro” [11]. Tal aspecto es observable en el comentario que hace Noelia:

“Yo quería como que seguir el modelo de allá, [...] quería ser como esa maestra, de lo que a mí me gustaba como era ella [...] hay características que incorporas, por ejemplo la música, los colores, o cosas que todavía quedan ahí”.

### Dificultades al retorno: factores económicos y discrepancia en los contenidos curriculares.

Martha emigró a E.U. con su familia a los 7 años en busca de mejores condiciones de vida. Después de 9 años y al terminar su preparatoria en dicho país decide regresar sola a México, con el fin de estudiar psicología, en donde la educación universitaria resulta económicamente más accesible. Sin embargo encuentra que la incompatibilidad en materias obstaculiza su decisión.

“Mi primer intento en un examen de admisión fue negativo, eran muchas cosas que yo no había aprendido en la preparatoria, de lo que se estudia en México [...] por ejemplo: historia de México, español, etc. entonces no pasé el examen”.

El regresar a México para continuar los estudios es un motivo frecuente de retorno [12]. Sin embargo, la discrepancia de los contenidos curriculares entre países pone en desventaja la elegibilidad de los candidatos retornados en comparación con los estudiantes que no emigran, al ser evaluados académicamente bajo estándares nacionales. Zúñiga cuestiona cuáles son las consecuencias de tales paradojas curriculares y retos escolares sobre la vida de los migrantes. Pues bien, una de las consecuencias es que se sus opciones de estudio se vuelven limitadas, obligándolos a considerar segundas alternativas.

Aunado a lo anterior, el factor económico es también determinante en acercarse a la decisión de ser maestro de inglés. Como Martha detalla:

“La carrera era en León, me hubiera tenido que mudar, y había que pagar renta y todas esas cosas. [...] sabía que iba a haber muchos peros en cuestión a lo económico [...] por eso desistí [...] pensé no vamos a poder pagarla”.

Myriam reafirma lo anterior cuando comenta: “cuando salí de la prepa quería hacer algo dedicado a la medicina pero no había dinero

entonces mi mamá me dijo, “¿porqué no enseñas inglés?”.

En la mayoría de los casos las condiciones de retorno a México no son económicamente favorables, por lo cual el migrante de retorno decide buscar una fuente de ingreso que le permita solventar sus estudios [9]. Sin embargo, ellos cuentan con una habilidad que les puede generar ingresos.

### Influencia de terceros y capital lingüístico.

Debido a los factores explicados anteriormente, las oportunidades de estudiar una carrera universitaria para los jóvenes migrantes de retorno resultan limitadas. Sin embargo, al poco tiempo de interactuar dentro del país, ellos descubren por sí mismos las ventajas que poseen sobre el resto de los estudiantes. Como Zúñiga menciona “los alumnos transnacionales afirman que su experiencia escolar en E.U. les permitió desarrollar competencias útiles que no tienen los alumnos que no han emigrado” [6]. Dicha situación se ilustra en la experiencia de Ian quien también vivió una trayectoria escolar fragmentada entre países, y se estableció en México durante la preparatoria:

“En la prepa yo veía que los maestros tenían un nivel muy bajo de inglés, incluso deficiente. Siempre me pedían que ayudara a mis compañeros o ellos mismos me decían “pues échame la mano, ¿Cómo se dice esto?” Y yo siempre los ayudaba hasta el punto en que un compañero me dijo, “aprendo más de ti que del maestro”, eso me hizo sentir bien [...] pensé tal vez yo pueda ser maestro”.

Esta experiencia es compartida por Brenda quien fue llevada a E.U. a los 2 años de edad y regresó 14 años después, integrándose a la preparatoria en México, ella afirma:

“Todo mundo decía oye ayúdame con mi tarea de inglés, y los maestros de inglés me sacaban de clases para pedirme apoyo, “¿Cómo se pronuncia esto?, ¿Cómo explicarías esto?”.

Este comentario refleja una realidad presente en las aulas mexicanas: en ocasiones el nivel de dominio en el idioma por parte de los alumnos transnacionales es más alto que el de los maestros que lo aprendieron México, como Petró

indica, los maestros transnacionales demuestran tener superioridad lingüística [8]. Sin embargo, los migrantes de retorno no sólo tienen como ventaja el recurso lingüístico, sino también su bagaje cultural [5], como Brenda describe:

“Los maestros me preguntaban, “allá en Estados Unidos ¿cómo celebran esto? ¿Por qué lo celebran así?”, “Este... voy a enseñar esta clase de *thanksgiving*, dame datos ¿Qué comida?”.

Por otra parte, se observa que la influencia de personas cercanas al retornado es fundamental para su decisión de ser de maestro de inglés, como Ian relata:

“La mayoría de mis familiares por parte de mi papá son maestros de la normal [...], nos dimos cuenta que había algo relacionado con inglés aquí en el departamento de idiomas. Así que pensé sí, yo sé inglés y es algo que quiero hacer”.

Según Alsup explica, la familia en que un individuo se desarrolla tiene un gran impacto en su estructura ideológica y en la formación de su identidad [11]. Sin lugar a duda, la conjunción de las habilidades poseídas por los jóvenes retornados y la exhortación de personas cercanas es un factor de peso para que ellos decidan elegir la carrera de maestro de inglés.

## CONCLUSIONES

En resumen, es evidente que a pesar de las dificultades que implica desarrollarse social y académicamente entre dos países, esto es también una oportunidad de crecimiento para los jóvenes transnacionales. Como se ha estudiado en el presente artículo los principales factores que motivan a los retornados a ser maestros de inglés y posteriormente a buscar su profesionalización, son experiencias escolares binacionales en la infancia, la discrepancia en contenidos curriculares, situación económica, influencia de terceros y el querer aprovechar su recurso lingüístico. Independientemente de la causa, el hecho de que en el estado de Guanajuato y en todo el país se cuente con maestros capacitados para transmitir no solamente el idioma sino también la cultura estadounidense en las aulas representa un parte-aguas en el estudio de inglés como segunda lengua en México.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Dra. Irasema Mora por el apoyo brindado para la realización de esta investigación.

A la Dirección de Apoyo a la Investigación y el Posgrado (DAIP-UG), por la oportunidad de participar en el verano de la investigación científica de la Universidad de Guanajuato 2015.

## REFERENCIAS

- [1] Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). INEGI.[Online]. Consultado Julio 6, 2015, de [www.inegi.org.mx](http://www.inegi.org.mx)
- [2] Binford, L. (2000). Mexican Migrants in New York and Mexico: New analytical and practical perspectives on transnationalization and incorporation. La vitrina.
- [3] Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto. *Sociológica*, 28(78), 171-212.
- [4] Izquierdo, A. (2011). Times of Losses: a False Awareness of the Integration of Immigrants. *Migraciones Internacionales*, 6(1), 145-184.
- [5] Smith, P. H. (2006). Transnacionalismo, bilingüismo y planificación del lenguaje en contextos mexicanos. Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI, 2(1), 419-441.
- [6] Sánchez, J., Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de alumnos transnacionales en México: propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias*, 12(30), 5-23.
- [7] Zúñiga, V. y Hamann, T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 26(76), 64-83.
- [8] Petró, M.A. & Greybeck, B. (2014). Borderlands Epistemologies and the Transnational Experience. *Gist Education and Learning Research Journal*. 8 (Jan-Jun), 137-155.
- [9] Mora, I., Lengeling, M., & Crawford, T. (2015). Crossing borders: Hybrid identities among a new generation of English teachers. *ALIS Newsletter*. [Online]. Consultado en <http://newsmanager.commpartners.com/tesolais/print/2015-02-06/5.html>
- [10] Denzin, NK & Lincoln, YS. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. En NK Denzin and YS Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: S.P.
- [11] Alsup, J. (2006). Teacher identity discourses. *Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associate Inc. Publishers. (pp. 77-85, 107-124).
- [12] Zúñiga, V. (2007). Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales. *Migración México-Estados: opciones de política*. Universidad de Monterrey (pp. 300-327).