

1. Introducción

1.1 Introducción y bases para el estudio

Canadá es un país que recibe gente de todas partes del mundo, el número de inmigrantes mexicanos ha ido creciendo en las últimas décadas y con ello la necesidad de conocer más acerca de los procesos de adaptación y desarrollo de ésta población con el objetivo de aportar e implementar recursos que los apoyen a integrarse y desarrollarse socialmente, con igualdad de oportunidades, que el resto de la cultura mayoritaria.

Los grandes flujos migratorios de mexicanos a Estados Unidos han hecho que se piense que las características y procesos migratorios de la población mexicana que inmigra a Canadá son iguales a los de aquellos que inmigran a Estados Unidos; sin embargo los procesos migratorios son muy diferentes en Canadá y por lo tanto la clase de inmigrante que hoy por hoy llega a este país. Es por eso que considero necesario llevar a cabo estudios y propuestas hechos con y para los inmigrantes mexicanos en Canadá que ayuden a capitalizar los fondos de conocimiento¹ que traen consigo, integrándolos y reconociéndolos como una contribución.

Consecuentemente, la audiencia de este estudio y sus resultados serán las familias participantes, los maestros, escuelas y división escolar a la que pertenecen las escuelas de los hijos participantes; así como todo aquel interesado en las prácticas de lectoescritura en el hogar de familias mexicanas inmigrantes en Canadá.

¹ Los fondos de conocimiento son “cuerpos de conocimiento y habilidades acumuladas históricamente y desarrollados culturalmente, esenciales para el funcionamiento y bienestar de los individuos o del hogar [mi traducción]” (Greenberg, 1989; Tapia, 1991; Vélez-Ibáñez, 1988, citados en Moll et. al 1992, p. 133).

Canadá es una nación de inmigrantes que basa su política migratoria en la *política multicultural*² que reconoce, promueve y celebra que Canadá es un país con una gran diversidad cultural y racial, que respeta la libertad de preservar y compartir la herencia cultural de la sociedad que conforma al Canadá (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

Por lo tanto es de vital importancia el estudio de la lectoescritura en su contexto social, ya que ésta visión nos permite entender las prácticas de lectura y escritura de cada cultura -a nivel macro- y de cada familia –a nivel micro- en su proceso de integración en la cultura receptora, donde la familia juega un papel importante como mediador de las prácticas de lectoescritura en el hogar, al hacer disponibles sus conocimientos y sus habilidades de lectura y escritura a otros miembros de la familia, de manera explícita o implícita (Baynham, 1995), ajustándose a nuevas estructuras sociales y prácticas culturales.

1.2 Propósito y justificación del estudio

El propósito de este estudio es investigar, describir y explicar cuáles son las prácticas de lectoescritura en el hogar de cuatro familias mexicanas inmigrantes en Canadá; conocer la interrelación de las prácticas de lectoescritura en el hogar y las prácticas de lectoescritura escolar; el papel que juega la familia como mediadora en el ejercicio de las prácticas de lectoescritura y finalmente las diferencias y semejanzas que encuentran los participantes entre las prácticas de lectoescritura en el hogar en México y en Canadá.

La inmigración se ha vuelto una constante en Canadá por ser un factor necesario en el desarrollo del país, por lo tanto es necesario que los gobiernos de las provincias y

² La Ley Canadiense de Multiculturalismo fue establecida en 1971 con el gobierno de Pierre Trudeau (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

territorios, que son los encargados de la educación, obtengan información precisa que les ayude a valorar y aprovechar las prácticas sociales que intervienen en el aprendizaje y desarrollo de los inmigrantes.

A través de este estudio se pretende “hacer visibles los tipos de conocimiento” que tienen estas familias y “mostrar que éstos son recursos legítimos” (Smith, 2001, p.272) que llevan consigo y que pueden y deben de ser reconocidos, valorados y tomados en cuenta por los educadores y por las mismas familias inmigrantes, como base para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectoescritura en el segundo idioma, en el nuevo contexto en que se encuentran (González et al, 1993).

Para lograr el objetivo de éste estudio utilizaré métodos de investigación cualitativa con enfoque etnográfico, el cual me permitirá estudiar las prácticas de lectoescritura en el hogar a través de diferentes instrumentos de recolección de datos como lo son la observación participativa, notas de campo, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas y fotografías de evidencias físicas de lectoescritura; para posteriormente analizarlos, discutirlos y hacer las propuestas derivadas de este estudio a las familias inmigrantes; al sistema educativo en México para aquella población inmigrante que regresa a su país; y al sistema educativo en Canadá tomando en cuenta que es un derecho de los inmigrantes, como lo recalca el Informe de la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales (GCIM) (Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales, 2005), el darles la oportunidad a que se integren a una nueva sociedad y, agregaría también, que se aproveche su conocimiento previo.

45. La Comisión recalca la necesidad de garantizar que los derechos, el bienestar y las necesidades educativas de los niños inmigrantes sean íntegramente respetados por todos los miembros de la sociedad. Es necesario dar a los niños inmigrantes que se incorporan a una nueva sociedad la oportunidad de permanecer en contacto con su país de origen y

su cultura. Como se indicó anteriormente, en la era actual de la mundialización y de la movilidad humana, cada vez más niños inmigrantes tendrán mas de un (hogar) y tendrán dos ciudadanía e incluso más, si los Estados en cuestión lo permiten³ (2005, p. 54).

1.3 Visión General

En la primera mitad de este capítulo se presentan los antecedentes, la teoría sobre lectoescritura como práctica social, los conceptos de fondos de conocimiento, el papel del mediador y una discusión de la revisión bibliográfica de principales estudios en el área de investigación. En la segunda parte se presenta una revisión bibliográfica acerca de la inmigración en Canadá; de la situación específica de la inmigración de los mexicanos a Canadá y del transnacionalismo migratorio; que ayudará a comprender de una mejor manera este estudio. Finalmente, se presentan las preguntas de investigación y los posibles resultados que creo poder encontrar a raíz de ésta investigación.

En el capítulo dos se explica la metodología que se utilizó en este estudio, al describir el diseño de la investigación, la recolección de datos, el acceso a las familias y la explicación a detalle de cada una de las visitas. Finalmente se muestra el proceso de análisis de datos y la construcción de categorías y sub-categorías que permitieron el análisis de resultados.

En el capítulo tres expongo los resultados y regreso a la bibliografía que revisé acerca de la lectoescritura en el hogar para poder analizar y discutir los resultados

³ Me parece importante citar ésta recomendación de la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales como un argumento que justifica la importancia de este tipo de estudios, sustentado en organismos que se encuentran ‘por encima’ de los estados y cuyo fin, entre otros, es crear mejores condiciones de vida al garantizar los derechos humanos de los inmigrantes, sin importar su origen y/o destino. Por otra parte, porque considero que mi estudio puede contribuir a que los niños inmigrantes incorporen su conocimiento previo, al valorar e incorporar como validos, sus fondos de conocimiento, el capital social, el capital cultural y los fondos de conocimiento lingüístico del hogar al sistema escolar; así mismo, porque las prácticas de lectoescritura permiten y facilitan que los inmigrantes se mantengan en contacto con su país de origen y su cultura.

obtenidos a través de la metodología propuesta, relacionándolos con las preguntas de investigación que guiaron éste estudio.

Y finalmente, en el capítulo cuatro presento las conclusiones, implicaciones, limitaciones, y recomendaciones para futuros estudios de prácticas de lectoescritura en familias mexicanas en Canadá.

1.4 Antecedentes

1.4.1 Posición del investigador

Yo misma como investigador, soy parte de una familia de inmigrantes mexicanos en Canadá con estatus de residente permanente y con dos hijos en la escuela primaria. Ambos padres tenemos una educación universitaria, yo cursando mis estudios de postgrado, y ambos con competencia lingüística en inglés como segundo idioma y francés como tercer idioma aunque con diferentes niveles de competencia lingüística.

Mis hijos estudiaban en México en una escuela privada con un sistema bilingüe y tenían un conocimiento del inglés propio al curriculum de la escuela donde estudiaban y al grado escolar que cursaban. Debido a que desde el maternal hasta el último grado escolar que cursaron en México su educación fue bilingüe, el ingreso al sistema educativo en Canadá no ha presentado dificultades evidentes en su aprendizaje; aunque no por eso ha dejado de ser un proceso complejo.

Mi hijo mayor cursa el cuarto grado de primaria; el plan de estudios para él es regular, como para el resto de los alumnos, pero debido a su condición de inmigrante recién llegado y a que el inglés no es su primera lengua, agregaron a su plan de estudios inglés como segunda lengua (ESL). Estudió ESL con una asistente de profesor (TA), dos

o tres veces por semana por treinta minutos cada ocasión durante siete meses; y estudia francés cuatro de seis días, debido a que Canadá es un país con dos lenguas oficiales⁴ el inglés y el francés.

Mi hijo menor está en segundo grado de primaria, tiene un curriculum adaptado en la materia de Artes Lingüísticas y toma clases de ESL con una TA, sin horario específico. En el resto de las materias tiene un programa regular monolingüe, porque el curriculum escolar marca el 4º grado de primaria como el comienzo de la educación bilingüe.

Durante mis observaciones, en el hogar en la vida cotidiana de la familia, he podido ver el manejo del lenguaje en las prácticas de lectoescritura con fines específicos (López, 1999) y el *mode-switching* que Baynham (1993) describe como el cambiar de actividades enfocadas en la lectura y escritura, para hablar acerca de esas mismas actividades y volver a enfocarse en la lectura y la escritura en la creación de significado entre padres e hijos, hijos e hijos y padres y padres. Nuestra selección de la lengua a usar, depende de los propósitos reales o específicos necesarios para poder realizar actividades cotidianas dentro del hogar, listas de supermercado bilingües, recados entre los miembros de la familia en español, tarjetas de felicitación para la familia en español y bilingües, recados entre hermanos en inglés, proyectos escolares y lectura en inglés, explicaciones de las lecturas y proyectos en español, estudio del catecismo en inglés y la interpretación de las lecturas y oraciones religiosas en español, entre otros.

⁴ En 1969 la Real Comisión para el Bilingüismo y Biculturalismo, estableció la primera Ley de Lenguas Oficiales, reconociendo el Inglés y Francés como las lenguas oficiales de todas las instituciones federales de Canadá (Canadian Heritage, 2005); el 17 de abril de 1982 fue proclamada la Carta Canadiense de Derechos y Libertades, reiterando los derechos lingüísticos de los Canadienses (Canadian Charter of Rights and Freedom, 1982) y el 28 de Julio de 1988, el parlamento adoptó la nueva Ley de Lenguas Oficiales, que reafirma la Ley de 1982 y establece el compromiso del gobierno de promover la dualidad lingüística en la sociedad Canadiense y apoyar el desarrollo de las lenguas oficiales de las comunidades minoritarias –francófonas- (Official Languages Act, 1988).

A través de mi experiencia como madre inmigrante, me he dado cuenta de que las prácticas de lectoescritura en casa se han reorganizado de acuerdo al nuevo contexto en el que la familia se encuentra, cultura, idioma, rutinas personales y familiares nuevas en el hogar, escuela, trabajo y relaciones sociales, entre otras.

Debido a mi formación en el área de la lingüística aplicada, y a mi interés en las prácticas de lectoescritura desde un punto de vista social y cultural, estas experiencias personales como inmigrante me motivaron a llevar a cabo este estudio en Winnipeg, Manitoba, ciudad donde resido actualmente y a la que vine, por una parte, como estudiante internacional en una Universidad de Manitoba, y por otra parte como inmigrante con estatus de residente permanente junto con todos los miembros de mi familia en búsqueda de mejores oportunidades.

1.4.2 Contexto

Este estudio tiene lugar en Winnipeg, Manitoba, Canadá. La provincia de Manitoba se encuentra localizada en las praderas canadienses; colinda con las provincias de Ontario, al este; Saskatchewan, al oeste; el territorio de Nunavut, al norte; y al sur, con los estados de Minesota y Dakota del Norte, en Estados Unidos.

Winnipeg es la capital de Manitoba, con una población de 661,725 habitantes según el Censo de Población de Canadá del 2001 y un total de 109,390 inmigrantes que representa el 2% del total de la población nacida fuera de Canadá, como se puede ver en la Tabla 1 (Statistics Canada, 2005).

Tabla 1.1

Población de Winnipeg por periodo y por lugar de nacimiento en relación al total de la población de Canadá (Statistics Canada, 2005)

Nombre	Población Total	Población nacida en Canadá	Población nacida fuera de Canadá	Población que inmigró antes de 1991	Población que inmigró entre 1991 y 2001
Canadá	29,639,030	23,991,905	5,448,480	3,617,800	1,830,680
Winnipeg	661,725	548,975	109,390	82,985	26,405

La mayor parte de la población de Winnipeg es caucásica, con una representación importante de aborígenes -Indios Norte Americanos, Métis e Inuit- y una población de inmigrantes con un crecimiento lento con relación a otras ciudades de Canadá; siendo que de 1996 a 2001 el crecimiento en Manitoba fue de tan sólo 2,300 personas (Statistics Canada, 2005).

Del total de la población inmigrante en Winnipeg al 2001, la población originaria de Centro y Sur América es una minoría con una representación de 7,145 personas (6.53%), como se puede apreciar en la Tabla 2 (Statistics Canada, 2005).

Tabla 1.2

Población inmigrante en Winnipeg por lugar de nacimiento (Statistics Canada, 2005)

	Winnipeg
Lugar de Nacimiento	109,390
Estados Unidos	4,390
Centro y Sur América	7,145
El Caribe y Bermudas	4,300
Europa	50,120

Reino Unido	10,665
Norte y Oeste de Europa	10,715
Este de Europa	15,810
Sur de Europa	12,930
Africa	3,910
Asia	38,960
Asia del Centro y Oeste y Medio Oriente	1,650
Asia del Este	5,840
Sureste de Asia	25,340
Asia del Sur	6,125
Oceania y otros	565

Del total de la población en Winnipeg en el 2001, tan sólo 4,890 personas⁵ tienen el español como lengua nativa, representando así un 0.75%, como se puede apreciar en la Tabla 3 y sólo 625 personas son de origen mexicano (Statistics Canada, 2005).

Tabla 1.3

*Población por lengua nativa, en áreas metropolitanas
(Statistics Canada, 2005)*

	Winnipeg
Total de población	661,730
Inglés	493,735
Francés	28,660
Idiomas no-oficiales	129,345
China	8,525

⁵ El número de personas que reportaron hablar español en el 2001 y el número de personas que reportaron provenir de Centro y Sur América no son iguales, debido a que no toda la población que proviene de Centro y Sur América tiene el español como lengua nativa.

Cantonés	2,430
Mandarin	685
Hakka	15
Chino	5,395
Italiano	4,725
Alemán	22,865
Polaco	8,685
Español	4,890
Portugués	6,745
Punjabi	5,255
Ucraniano	15,315
Arabe	1,190
Holandés	2,370
Tagalog (Filipino)	18,235
Griego	1,230
Vietnami	2,815
Cree	1,745
Inuktitut (Eskimo)	50
Otros idiomas no-oficiales	24,720
Respuestas múltiples	9,990

Con esta información, es posible notar que la población inmigrante en Winnipeg es una minoría y por lo tanto la población de origen mexicano es una minoría dentro de las minorías.

De acuerdo a *Statistics Canada* (2005), el bajo número de inmigrantes en Winnipeg, Manitoba y la alta concentración en otras provincias⁶, tiene su justificación en que los nuevos inmigrantes buscan establecerse en las ciudades donde tienen redes o comunidades sociales que los puedan ayudar a instalarse y a buscar empleo.

1.5 Revisión bibliográfica

1.5.1 *Lectoescritura como práctica social*

Este estudio está basado en la idea de que las *prácticas de lectoescritura* son las formas culturales de usar el lenguaje escrito (Barton, Hamilton, and Ivanič, 2000) y que éstas nos ayudan a tener una mejor idea del concepto de cómo se unen en la práctica a través del lenguaje la escritura y la lectura con las estructuras sociales al involucrar aspectos sociales, psicológicos e históricos (Barton, 1994; Cairney, 2002). Lo anterior quiere decir que las prácticas de lectura y escritura cotidianas sirven para diferentes propósitos significativos –intencionales– en la vida diaria de las personas, en actividades concretas y contextos sociales específicos (Baynham, 1995; Purcell-Gates, 2004).

Baynham (1995) explica que la importancia de la idea de *práctica* como el conocimiento cultural de una actividad (Barton, 1994, p. 37) para poder entender la lectoescritura, es el hecho de que a través de esa conceptualización es posible relacionar la lectoescritura con un contexto social, ideologías, instituciones y un discurso más amplio que el contexto inmediato, es decir con una naturaleza social.

Por su parte Barton (1994) nos ayuda a entender el concepto de prácticas de lectoescritura como construcción social al proponer que la lectoescritura se entiende de mejor manera como un grupo de prácticas sociales relacionadas con diferentes ámbitos de

⁶ Las provincias con mayor concentración de inmigrantes son Ontario, la Columbia Británica y Quebec.

la vida y modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder situadas en un momento histórico determinado; por lo que dichas prácticas se encuentran cambiando constantemente y nuevas prácticas son adquiridas a través de procesos informales de aprendizaje.

En esta investigación estudio las prácticas de lectoescritura para identificar los eventos y textos de la vida diaria (Barton et al, 2000) describiendo a la vez a los miembros asociados a estas prácticas, de tal manera que pueda entender el cómo y el por qué los participantes introducen su conocimiento individual del mundo para aprender a través de su participación social en las prácticas de grupos y comunidades específicas en constante cambio (Kalman, 2003; Cairney, 2002), estudiando y tomando en cuenta la gran variedad de prácticas de lectoescritura como procesos sociales tales como la escritura de listas, recados, diarios, calendarios, agendas, tarjetas de felicitación, recetas y correos electrónicos, entre otros; así como la lectura del periódico, directorios telefónicos, revistas, notas, circulares, publicidad, el Internet y/o novelas, por nombrar algunos. Haciendo notar que la lectoescritura no puede ser tomado como una práctica establecida intercambiable entre contextos si no como prácticas situadas en contextos específicos (Baynham, 1995) con miembros, significados e intenciones específicas.

1.5.2 Prácticas de lectoescritura en el hogar, capital social, capital cultural y fondos de conocimiento

El hogar es el contexto social donde se estudian las prácticas de lectoescritura en esta investigación, ya que la lectoescritura es estudiada de acuerdo a la manera en que los participantes utilizan la lectura y la escritura en su propio contexto social (Purcell-Gates, 2004). Mi interés de estudiar las prácticas de lectoescritura en el hogar, radica en la riqueza que este contexto representa porque es donde los niños descubren y se relacionan

por primera vez con una gran diversidad de prácticas de lectoescritura (Goodman, 1986; Barton, 1994), incluso mucho antes de asistir a la escuela⁷ y porque es también donde se llevan a cabo una gran variedad de prácticas de lectura y escritura donde convergen diferentes géneros derivadas de otros contextos (Barton, 1994).

Sin embargo el estudio de las prácticas de lectoescritura en el hogar es relativamente nuevo y limitado (G. Li, 2002) y el estudio de las prácticas de lectoescritura en el hogar de familias inmigrantes mexicanas es aún más limitado debido a que representan una minoría lingüística⁸ y demográfica con prácticas de lectoescritura en un idioma que no es el de la cultura mayoritaria⁹. Desde el punto de vista de Shockley, Michalove & Allen (1995) la lectoescritura es una práctica que brinda un espacio donde la familia puede conectarse con los diferentes miembros de la misma de forma variada y enriquecedora para ambas partes, compartiendo así una parte integral de sus historias personales, familiares y sociales que Greenberg (1989, citado en Moll & Greenberg, 1990) llama *fondos de conocimiento*.

Todo individuo posee *fondos de conocimiento*, estos “suponen una serie de actividades que requieren conocimientos específicos de importancia estratégica para el hogar” (Moll & Greenberg, 1990, p. 323) y se encuentran accesibles a través del *capital social* y del *capital cultural* de los mismos individuos; entendiendo al *capital social* como los recursos sociales de la familia y de la comunidad a los que los miembros de la familia tienen acceso a través de las redes sociales y que les sirven como un valioso recurso

⁷ “Aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde el primer día de vida de los niños” (Vygotsky, 1978, p. 84).

⁸ Tan sólo 130 inmigrantes (2.84 %) que llegaron a Manitoba en el 2000, tenían el español como lengua materna (Manitoba Labour and Immigration: Immigration and Multiculturalism Division, 2000).

⁹ Con cultura mayoritaria me refiero a los ciudadanos y residentes canadienses que tienen como lengua materna el inglés; siendo que en Manitoba de un total de 1'103,695 habitantes, 823,910 (75%) hablan y entienden inglés como primera lengua. (Statistics Canada, 2002).

cognitivo y de conocimientos (Coleman, 1990) “abundantes y diversos” con información variada acerca de diferentes áreas dependiendo del entorno social de las familias (González et al, 1993, p. 5); y al *capital cultural* como los recursos culturales que los individuos adquieren y acumulan a través del tiempo y que pueden ser utilizados de manera positiva para obtener ventajas sociales y éxitos educativos (Bourdieu, 1977).

1.5.3 Fondos lingüísticos de conocimiento

El lenguaje y las prácticas de lectoescritura en el hogar en la lengua nativa también representan una gran riqueza, pero al igual que los *fondos de conocimiento*, el *capital social* y el *capital cultural*, la lengua materna es menospreciada y no es tomada en cuenta por el sistema escolar para el desarrollo de las prácticas de lectoescritura en una segunda o tercera lengua. Smith (2001, p. 257) extiende el término de *fondos de conocimiento* a ‘*fondos de conocimiento lingüístico*’; éste término “comprende lo que los hablantes conocen de su(s) lenguaje(s), incluyendo cómo los lenguajes son aprendidos y usados [mi traducción]”.

Es importante enfatizar que el desarrollo de la lectoescritura en una segunda lengua, se ve beneficiado por los *fondos de conocimiento lingüístico* y que este conocimiento previo ayuda en la creación de significado y del entendimiento del cómo, la sociedad usa el lenguaje para representar el significado; esto es “...aprenden el lenguaje a la vez que usan el lenguaje para aprender [mi traducción]” (Goodman & Goodman, 1990, p. 231).

1.5.4 El papel del mediador

Los niños aprenden al lado de un *mediador*, que es normalmente un miembro del hogar, de la familia o de la sociedad, con más experiencia y conocimientos. El papel del *mediador* es ayudar y apoyar al niño a “iniciarse en nuevas prácticas culturales o en

guiarlos en el aprendizaje de nuevas habilidades [mi traducción]” (Gregory, Long y Volk, 2004, p. 7). El mediador comparte e “intercambia los *fondos de conocimiento*” con el aprendiz (Moll & Greenberg, 1990, p. 344).

El concepto de *mediador* originalmente tiene sus raíces en los estudios de L. S. Vygotsky (1978), quien propuso que la elaboración individual de significado era el resultado de la interacción del individuo con otros y con su medio social y cultural en un momento histórico determinado. Moll (1990, p. 11) explica que los individuos utilizan “herramientas y signos culturales (como el habla, la lectoescritura, matemáticas) para mediar las interacciones entre ellos y su alrededor [mi traducción]”.

Por su parte Díaz, Neal y Amaya-Williams (1990) explican que en la zona de desarrollo próximo¹⁰ (ZDP) el aprendizaje se da en cooperación. El aprendiz y el *mediador* se comprometen en la solución de problemas en conjunto y ambos comparten conocimientos y responsabilidad de la tarea que se encuentran realizando. El *mediador* es libre de aprender en colaboración con el aprendiz, al mismo tiempo que promueve, apoya y ayuda en el aprendizaje de este (Goodman & Goodman, 1990).

El *mediador*, como sugiere Vygotsky (1978), puede ser un compañero (colega o par) más capaz o un adulto, incluso los mismos niños, hermanos, amigos o compañeros, que actúan como tutores “ayudando a los compañeros menos competentes, a aprender alguna habilidad relativamente sencilla [mi traducción]” (Tudge, 1990, p. 155); este tipo de *mediación* entre compañeros no debe ser menospreciada, ni rechazada.

Para Goodman y Goodman (1990, p. 232), padres, maestros, parientes, compañeros, hermanos y otros miembros de la comunidad son, o pueden ser, “compañeros

¹⁰ La distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vygotsky, 1978, p. 86).

esencialmente comunicativos” que ayudan a los aprendices a “ser entendidos y a entender [mi traducción]”. Los aprendices poseen entonces el control de su aprendizaje y éste es ‘liberado’ por el *mediador* (Freire, 1970).

En este estudio busco el papel de la familia como mediador en las prácticas de lectoescritura, por lo cual el concepto de *mediador* y de *mediador de lectoescritura*, este último definido por Baynham (1995, p. 39, 59) “como una persona que hace disponibles sus habilidades de lectoescritura a otros, en una manera formal o informal, para que estos puedan lograr propósitos específicos de lectoescritura [mi traducción]”, guiaran mi entendimiento.

1.5.5 Principales estudios en el área de investigación

G. Li (2002) estudió y documentó las prácticas de lectoescritura en el hogar de cuatro niños inmigrantes de China considerando el contexto del hogar como un medio ambiente importante para el aprendizaje donde el lenguaje y las prácticas de lectoescritura se encuentran inmersas en un sistema de normas y valores culturales que acompañan las experiencias y prácticas verbales, de lectura y escritura, relacionadas directamente con el capital físico y social de cada una de las familias participantes.

G. Li encontró que un medio ambiente en el hogar con acceso a impresos es un factor determinante en el desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los niños y que los padres traen consigo ciertos ideales y valores establecidos acerca de la lectoescritura en su país, que influyen directamente en el aprendizaje de las prácticas de lectoescritura de sus hijos en Canadá y que por lo tanto, los niños sufren un conflicto cultural y escolar difícil de resolver. Por otra parte también encontró que diferentes tipos de limitaciones lingüísticas, laborales, falta de conocimiento de prácticas sociales de los canadienses ya

que crean redes sociales con otros inmigrantes chinos y del sistema escolar; influyen directamente en la integración o falta de integración de los niños al sistema escolar, a pesar de que los padres de familia en su estudio le dan un gran valor a la educación escolar.

Por su parte, Vance (2005) a través de su estudio, en México, acerca de la influencia que tienen los papás mexicanos en el proceso de adquisición de la lectoescritura de sus hijos, explica que las prácticas de lectura y escritura de los padres afectan directamente a las prácticas de lectoescritura de los hijos porque el proceso de aprender a leer y a escribir empieza en la casa; argumentando que “el ejemplo de ambos, madre y padre es muy importante” y que es más probable que los hijos tengan éxito escolar “si tienen el ejemplo y el acceso a material de lectura en sus hogares [mi traducción]” (2005, p. 142).

Vance explica que es posible que exista una discontinuidad entre hogar y escuela por la diferencia en el tipo de material al que tienen acceso los niños en uno y otro lugar; lo cual concuerda con el estudio de G. Li (2002, p. 27) cuando explica que existe un “llamado a examinar las prácticas de lectoescritura deconstructivamente en el ambiente social y familiar para contribuir al entendimiento de la discontinuidad y proveer un punto de vista profundo para solucionar algunos de los problemas en la educación contemporánea de la lectoescritura [mi traducción]”.

Duke y Purcell-Gates (2003) por su parte, proponen que los fondos de conocimiento de las familias sean usados de forma constructiva para crear un puente entre las prácticas de lectoescritura del hogar –lo conocido- y la escuela –lo desconocido y Taylor (1983) propone que al llevar tarea a casa, los niños juegan un rol activo en la

inclusión de prácticas de lectoescritura en el hogar, lo que Duke y Purcell-Gates llaman ‘crear un puente’, al compartirlas con sus padres y por lo tanto contribuir a estrechar la distancia entre lo que se lee y escribe en casa y lo que se lee y escribe en la escuela. A este respecto Vance (2005) encontró que la tarea es la única práctica de lectoescritura en la que todos los padres de familia de su estudio se comprometen a ayudar a sus hijos, aunque en muchas ocasiones tan sólo las revisan; actuando así como maestros suplementarios y no como mediadores.

Por su parte Smith, Jiménez y Martínez-León (2003, p. 776-777) al explorar las prácticas de lectoescritura en las escuelas mexicanas, encontraron que los padres de familia se preocupaban por las prácticas de escritura de sus hijos y no de las prácticas de lectura; al parecer “el punto de vista de los padres acerca de la lectura parecía ser compartida con un discurso auto-crítico, que circula ampliamente en los medios nacionales, que México no es un país de lectores [mi traducción]”. Al respecto, Vance habla del concepto “*ambiente de lectura* en el hogar y lo basa en dos criterios, (1) una variedad de material de lectura en el hogar y (2) un hogar en el cual al menos uno de los padres lee regularmente por placer [mi traducción]” (2005, p. 81-82), encontrando que los padres de familia ven el aprender a leer y escribir como un instrumento que les proveerá de mejoras económicas en el futuro, así como de habilidades para intercambiar ideas, aplicar conocimientos, expresarse, aprender acerca de su herencia cultural, entre otras y que la lectura –especialmente en el hogar- es subestimada y a pesar de ser una pieza importante en sus vidas, ellos no la perciben así.

Taylor (1983; 1997) describe a la familia como la principal fuente de las prácticas de lectoescritura, sin importar la identidad étnica o racial, la situación socioeconómica y

los recursos sociales e intelectuales que poseen; Taylor (1983) explica que las familias suelen conservar tradiciones familiares de lectoescritura que son visibles a través de rituales y rutinas del uso del lenguaje escrito, sin embargo las prácticas de lectoescritura en la familia evolucionan constantemente para adaptar las experiencias diarias de padres e hijos reestructurando, en consecuencia, las rutinas del uso del lenguaje. El papel que juega la familia, es vital para el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura (G. Li, 2002) y a través del estudio de la lectura y escritura en el hogar de familias inmigrantes se puede observar que las prácticas culturales, que incluyen las experiencias de las prácticas de lectoescritura, el rol de la cultura y los fondos de conocimiento, reflejan una discontinuidad entre la sociedad y las familias chinas; “el contexto sociocultural de las familias inmigrantes de China cambia rápidamente y pone los valores del contexto de la familia tradicional en conflicto con los valores que emergen cuando una familia migra a una contexto social nuevo y diferente [mi traducción]” (2002, p. 19).

Por su parte Kelly, Gregory y Williams (2001) estudian las prácticas de lectoescritura de familias inmigrantes en el hogar y muestran la existencia de transmisión de estilos y valores literarios de padres a hijos como procesos sociales, en los cuales las experiencias de la lectura y la escritura son mediadas por los miembros de la familia. El hogar es central para la creación de redes sociales, porque el hogar “es el lugar donde los miembros de la familia se interconectan a una más amplia gama de experiencias que ayudan a moldear sus personalidades, sus relaciones con otros y con la comunidad [mi traducción]” (Bhola, 1996, citado en G. Li, 2002, p. 28). G. Li encontró esa misma transmisión de valores culturales en las prácticas de lectoescritura en las familias inmigrantes de China y consistentemente Taylor (1983, p. 13), en estudios anteriores,

encontró que la mediación es moldeada por experiencias previas, explicando que el proceso de mediación es “activo y reactivo porque todos los miembros de la familia son influenciados por los cambios dinámicos de la vida familiar causados por la inclusión de cualquier otro niño en el grupo [mi traducción]” y añadiendo, que la manera en que los padres median la lectoescritura de sus hijos es diferente no sólo entre familias, sino también dentro de cada familia.

Las experiencias personales, del hogar y la escuela, también son un factor determinante en la mediación de las prácticas de lectoescritura en el hogar. Taylor (1983) encontró que la forma en que los padres comparten sus propias experiencias de lectoescritura se encuentra directamente relacionadas a sus biografías, estilos educativos y valores puestos en estos mismos, “la transmisión de habilidades y valores de lectoescritura ilustra que la mediación de experiencias pasadas es un proceso idiosincrásico que puede resultar en muy diferentes experiencias para cada niño, quienes no obstante, son exitosos en aprender a leer [mi traducción]” (1983, p.13). Al respecto Vance (2005) explica que los padres de familia de su estudio, a pesar de su bajo nivel económico y educativo, le dan un alto valor a la educación de sus hijos y relacionan directamente la educación con un mejor futuro económico, “hayan o no tenido experiencias positivas o negativas mientras estudiaban a leer y escribir, los datos indican que los siete padres están ansiosos por que sus hijos aprendan a leer y escribir bien [mi traducción]” (Vance, 2005, p. 137).

Sin embargo Heath (1983, citado en Baynham 1995) explica que el nivel económico de los padres de familia influye directamente en las prácticas de lectoescritura ya que éstas “se construyen de diferente manera en subgrupos de una sociedad dada [mi

traducción]” (1983, p. 119) y sugiere que los padres de familia pertenecientes a la clase media introducen a sus hijos a formas de significado acordes a la forma que propone el sistema escolar.

Por su parte Sullivan (2006), investigó las prácticas de lectoescritura en el hogar de los miembros de tres familias transnacionales mexicanas, en México, donde para poder entender “la construcción social de las prácticas de lectoescritura y su inclusión en la vida de éstas familias transnacionales [mi traducción]” (2006, 161) estudió sus prácticas de lectura y escritura desde diferentes ámbitos de la vida; encontrando que la migración transnacional afecta la actitud y las prácticas en torno a la lectoescritura y que en respuesta a la ausencia y sacrificio de los padres inmigrantes, los niños responden con un incremento en su responsabilidad en cuanto a su educación escolar.

Al mismo tiempo, Sullivan encontró que debido al fenómeno del transnacionalismo las familias incorporaron prácticas digitales de lectoescritura y comenzaron a mostrar un mayor interés por el inglés. Aunque también encontró que un efecto negativo de dicho fenómeno, es la ausencia de los padres quienes solían jugar un papel importante en el desarrollo de las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas de la escuela -consistente con los hallazgos de Vance- y que ese vacío no encuentra un sustituto que provea ese conocimiento en la ausencia de los papás.

Sin embargo estudios como el de Taylor (1983) nos muestran que los hermanos mayores pueden ser también, en muchas ocasiones, mediadores a través de sus propias experiencias que influyen de manera directa o indirecta en los hermanos menores porque los niños aprenden a usar la lectoescritura en la mediación de sus relaciones sociales, al mismo tiempo que aprenden acerca de las diferentes prácticas sociales porque “la

lectoescritura le da al niño tanto estatus, como identidad al volverse un medio para compartir experiencias” y es al mismo tiempo un “artefacto altamente valorado en la vida familiar que se vuelve la materia prima de las escuelas [mi traducción]” (1983, p. 54, 87).

En cuanto a redes sociales, G. Li (2002) explica que la integración social de las familias inmigrantes a su comunidad a través de la creación de relaciones sociales es de vital importancia para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los niños porque al tener redes sociales en la comunidad mayoritaria, pueden buscar apoyo y recursos de maestros, compañeros, consejeros, trabajadores sociales, líderes de la comunidad y otros. “Se necesita establecer un capital social para romper su aislamiento de las comunidades multidimensionales en la sociedad canadiense, de modo que haya más oportunidades para las interacciones socio-culturales y lingüísticas [mi traducción]” (2002, p.146-147) que de otra manera los mantienen al margen de las mismas.

Finalmente G. Li (2002) encontró que los medios de comunicación son una forma de capital social contradictorio porque que en una familia, que participo en su estudio, representó una limitante para el desarrollo del lenguaje por la falta de interacción social, mientras que en dos familias más representó un recurso valioso para aprender acerca de la cultura Canadiense y del lenguaje, al ser una actividad que se comparte en familia y que además se orienta al aprendizaje.

1.6 Revisión bibliográfica sobre Inmigración

1.6.1 Inmigración en Canadá

Canadá es una nación de inmigrantes y hoy en día es casa para individuos de más de 240 países (Citizenship and Immigration Canada, 2003). En 1994 se estableció

Inmigración y Ciudadanía Canadá (CIC), que es el organismo gubernamental encargado de otorgar los servicios necesarios para fomentar e incrementar, de forma controlada, la inmigración y refugio en Canadá con el objetivo de modelar al futuro ciudadano Canadiense.

La política migratoria de Canadá va mas allá del ideal romántico de crear un país con gran diversidad cultural; los inmigrantes son necesarios para que el país se mantenga con un crecimiento demográfico que le permita que la economía se mantenga estable y activa. El mismo CIC (2000) reconoce que la inmigración es un factor importante que contribuye al crecimiento y prosperidad de la población y de la fuerza laboral de Canadá.

Desde Junio 28 del 2002, el programa de inmigración de Canadá se basa en las regulaciones propuestas por la ley de Inmigración y Protección a los Refugiados (IRPA), existiendo tres categorías de residente permanente que se describen a continuación, reunificación familiar, inmigración económica y refugiados (Citizenship and Immigration Canada, 2004).

Residente permanente significa una persona que ha adquirido el estatus de residencia permanente y no ha perdido, subsecuentemente, el estatus bajo la sección 46.

Reunificación familiar

12. (1) Un nacional extranjero, puede ser seleccionado como miembro de la clase familiar bajo las bases de su relación como cónyuge, pariente, niño, padre u otro que sea parte de la familia de un ciudadano o residente permanente Canadiense.

Inmigración Económica

(2) Un nacional extranjero puede ser seleccionado como miembro de la clase económica en base a sus habilidades de convertirse económicamente estable en Canadá.

Refugiados

(3) Un nacional extranjero, dentro o fuera de Canadá, puede ser seleccionado como una persona que bajo esta Ley sea un refugiado o una persona en situación similar, tomando en cuenta la tradición humanitaria de Canadá con respecto a desplazamiento y persecución [mi traducción] (Immigration and Refugee Protection Act, 2001).

Canadá tiene una política de inmigración activa y abierta que recibe inmigrantes de todas partes del mundo a partir de 1962, fecha cuando se eliminó el requisito de nación de origen como criterio de admisión, que permitía exclusivamente la inmigración de ciudadanos de Estados Unidos, Gran Bretaña y Europa (Boyd and Vickers, 2000), lo que ha sido conocido como una política basada en criterios de país de origen y origen racial. A partir de 1967 las políticas de inmigración han basado su criterio en el mercado laboral, con modificaciones a la ley de inmigración como la de 1978 que estableció que año con año sean revisadas las metas de inmigración y aprobadas por el parlamento (Roy, 1997).

Actualmente Canadá tiene una política multicultural establecida en 1971, cuando el gobierno de Pierre Trudeau firmó la Ley Canadiense de Multiculturalismo que reconoce, promueve y celebra que Canadá es un país con una gran diversidad cultural y racial, que respeta la libertad de preservar y compartir la herencia cultural (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

El número de nuevos inmigrantes que recibe el país es establecido año con año de acuerdo a políticas internas del gobierno canadiense con la intención de tener un crecimiento ordenado y accesible para el país (Citizenship and Immigration Canada, 2005).

Los objetivos de la política de inmigración de Canadá son,

- (a) permitir que Canadá consiga los máximos beneficios sociales, culturales y económicos de la inmigración;
- (b) enriquecer y consolidar la estructura social y cultural de la sociedad Canadiense, mientras que respeta el carácter federal, bilingüe y multicultural de Canadá;
- (b.1) apoyar y asistir al desarrollo de las comunidades minoritarias con idiomas oficiales de Canadá;

- (c) apoyar el desarrollo de una economía canadiense fuerte y prospera, en la cual las ventajas de la inmigración se compartan a través de todas las regiones de Canadá;
- (d) ver que las familias se reúnan en Canadá;
- (e) promover el éxito en la integración de los residentes permanentes en Canadá, mientras que se reconoce que la integración implica obligaciones mutuas para los nuevos inmigrantes y la sociedad canadiense;
- (f) apoyar, a través de estándares consistentes y procesos con prontas respuestas, el logro de las metas de inmigración establecidas por el gobierno de Canadá en consulta con las provincias;
- (g) facilitar la entrada a visitantes, estudiantes y trabajadores temporales con propósitos tales como el comercio, turismo, entendimiento internacional y cultural, actividades educativas y científicas;
- (h) proteger la salud y la seguridad de los canadienses y mantener la seguridad de la sociedad canadiense;
- (i) promover la justicia y la seguridad internacional, fomentando el respeto por los derechos humanos y negando el acceso a territorio canadiense a las personas que sean criminales o que impliquen un riesgo de seguridad; y
- (j) trabajar en cooperación con las provincias para asegurar el reconocimiento de las credenciales extranjeras de los residentes permanentes y su más rápida integración a la sociedad [mi traducción] (Immigration and Refugee Protection Act, 2001).

Para asegurarse de que los futuros residentes permanentes en la clase de *inmigración económica* –trabajadores calificados federales, empresarios, inversionistas y trabajadores autónomos, cuenten con los requisitos para adaptarse y establecerse exitosamente en Canadá, se estableció un sistema de puntos que se asegura que los solicitantes cuenten con la educación, competencia lingüística en inglés y/o francés, experiencia laboral, edad, oferta de trabajo (no indispensable), adaptabilidad, características económicas específicas, buen estado de salud y antecedentes no penales (Citizenship and Immigration Canada, 2003).

Según Reilly-King (2002, p. 8) los inmigrantes se han vuelto una ‘mercancía del mercado laboral’ necesaria para poder sostener el crecimiento demográfico, y mantener y expandir la economía; encubierto por la política multicultural del gobierno canadiense.

De acuerdo a información obtenida del departamento de Ciudadanía e Inmigración Canadá (CIC, 2005) y basado en el criterio de selección de la Constitución

de 1867, la Ley de Ciudadanía y el IRPA, Canadá recibió en el 2005 a 262,236 residentes permanentes, de los cuales 219,684 pertenecen a la categoría de inmigrantes (156,310 provienen de la clase económica y 63,352 de la clase familiar) y 35,768 pertenecen a la categoría de refugiados y 6,806 a otros no especificados por CIC.

1.6.2 Inmigración de mexicanos en Canadá

La inmigración mexicana en Canadá tiene una historia relativamente corta (Da, 2002) y es diferente a la inmigración mexicana en Estados Unidos. La inmigración a Estados Unidos comenzó a principios del siglo XX y la mayoría de los migrantes pertenecen a la clase rural o trabajadora; los flujos migratorios de mexicanos hacia Estados Unidos han sido uno de los más estudiados por su importancia en número, en el 2000 el número de residentes mexicanos en Estados Unidos era de 8.7 millones¹¹ (INEGI, 2000).

El número de inmigrantes mexicanos en Canadá ha ido creciendo de una manera sostenida; en la Tabla 4 se puede ver que entre 1961 y 1970 el número de inmigrantes mexicanos en Canadá era de 2,140, teniendo un crecimiento explosivo en el periodo de 1991 a 2001 del 846.49% (Statistics Canada, 2003).

¹¹ Al 2006 éste número ha cambiado, pero no se cuenta con el conteo estadístico actualizado por que el censo nacional de población en México es llevado a cabo cada 10 años por el INEGI.

Tabla 1.4

Estatus de los inmigrantes y periodo de inmigración (10A) y lugar de nacimiento de los encuestados (260), inmigrantes y residentes no-permanentes, en Canadá, Provincias, Territorios, Censo Áreas Metropolitanas y Censo Aglomeraciones, Censo 2001- 20% Datos de la Muestra. Tabla seccionada a datos de América de Norte y Centro América (Statistics Canada, 2003)

TITLE	Immigrant Status and Period of Immigration (10A)									
	Total - Immigrants and non-permanent residents	Immigrant population	Before 1961	1961- 1970	1971- 1980	1981- 1990	1991- 2001	1991- 1995	1996- 2001	Non-permanent residents
Total - Place of birth of respondent	5,647,125	5,448,480	894,465	745,565	936,275	1,041,495	1,830,680	867,355	963,325	198,640
Americas	883,530	837,055	47,835	106,875	217,355	213,490	251,495	136,320	115,175	46,480
North America	258,855	238,350	34,945	46,980	62,955	41,990	51,485	21,715	29,770	20,505
Greenland	65	60	20	10	10	15	15	10	0	0
Saint Pierre and Miquelon	375	370	120	90	115	15	35	20	20	0
United States	258,420	237,920	34,810	46,880	62,835	41,965	51,440	21,695	29,745	20,500
Central America	116,500	108,085	1,595	2,660	8,015	47,610	48,210	28,765	19,445	8,405
Belize	1,395	1,385	30	120	295	575	360	85	280	10
Costa Rica	2,500	2,230	30	60	75	850	1,220	610	605	270
El Salvador	39,200	38,460	15	60	1,145	23,780	13,455	10,690	2,770	740
Guatemala	14,095	13,680	40	125	930	6,215	6,360	4,360	2,000	415
Honduras	4,505	4,340	0	50	355	1,190	2,735	1,690	1,050	170
Mexico	42,740	36,225	1,445	2,140	4,865	9,660	18,115	6,650	11,465	6,525
Nicaragua	9,535	9,380	0	45	125	4,695	4,510	3,560	950	155
Panama	2,520	2,400	30	60	220	640	1,450	1,130	325	125

El incremento de la migración mexicana a Canadá se atribuye a diferentes eventos como la firma del Programa de Trabajadores Agrícolas mexicanos de Temporada (PTAMT) firmado entre los gobiernos de México y Canadá en 1974, que fomentó la inmigración temporal de trabajadores del campo mexicanos a Canadá. El objetivo de dicho programa, es satisfacer las necesidades de los granjeros y trabajadores entre los dos países y asegurar que las leyes migratorias se cumplan, que se protejan los derechos de los trabajadores, que se seleccione a personal competente, ya sean hombres o mujeres

campesinos, jornaleros o con trabajos relacionados a la agricultura, con experiencia mínima de 5 años y escolaridad mínima de tercero de primaria y máxima de tercero de secundaria que no busque radicar en Canadá permanentemente (Subsecretaria de Empleo y Política Laboral: Coordinación General de Empleo, n.d.).

Hoy en día las provincias de Ontario, Québec, Manitoba, Alberta y la Columbia Británica reciben aproximadamente 10,500 trabajadores mexicanos al año. Los contratos son firmados por un mínimo de diez semanas y un máximo de diez meses con opción a ser nominados por los empleadores para el siguiente año; las estadísticas dicen que el 70% de los trabajadores son nominados y que por lo tanto “la participación de nuevos trabajadores es limitada [mi traducción]” (Department of Foreign Affairs and International Trade, n.d.; Secretaria de Empleo y Política Laboral, n.d.).

El PTAMT intenta sustituir la inmigración ilegal, solucionar la escasez de trabajadores en el sector laboral agrícola, evitar la inmigración de “personas no deseadas” y la protección de la mano de obra doméstica (Basok, 2000, p. 216).

El regreso¹² de una gran parte de los hijos o nietos de la comunidad Menonita que emigró a México a principios del siglo pasado, obligados por las políticas de lenguaje y de educación que imponía la educación monolingüe en inglés, prohibía las escuelas Menonitas y exigía el servicio militar. Sin embargo debido a las crisis económicas y a la decadencia de la agricultura en México, entre la década de 1980 y 1990 regresó una importante parte de la población Menonita¹³ fue repatriada por el gobierno Canadiense (Mueller, 2005).

¹² La mayoría de la población Menonita que regresó a Canadá se estableció en las provincias de Manitoba, Ontario y Alberta (Mueller, 2005).

¹³ Se estima que regresaron, al menos, 40,000 Menonitas nacidos en Latino América, muchos de los cuales nacieron en México.

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado en México el 14 y 17 de diciembre de 1992 y que entró en vigor el 1 de enero de 1994, ha sido otro factor que ha fomentado el incremento de la inmigración mexicana en Canadá. El TLCAN es un acuerdo regional entre los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México para crear una zona de libre comercio que elimine obstáculos al comercio y facilite la circulación transfronteriza de bienes y servicios promoviendo las condiciones de competencia leal, aumentando las oportunidades de inversión, protegiendo y haciendo valer los derechos de la propiedad intelectual, creando procedimientos para la aplicación y cumplimiento del mismo TLCAN y finalmente, estableciendo lineamientos para la cooperación trilateral, regional y multilateral para beneficiar al TLCAN (Secretariado del TLCAN, 2004). No solo bienes sino también personas, se movilizan debido al TLCAN; que “asegura el derecho a profesionales capacitados ‘bien educados’ en 63 profesiones a trabajar temporalmente en el espacio del TLCAN y garantiza los privilegios existentes de transferencias dentro de las empresas y viajes de negocios entre los tres países [mi traducción]” (Meyers and O’Neal, 2004, p. 2).

En la Tabla 5 se pueden ver los flujos de los trabajadores temporales en la categoría de Non-TLCAN [Non-NAFTA] y trabajadores profesionales TLCAN [NAFTA] de México, Estados Unidos y Canadá. En lo que respecta a los flujos en Canadá, a pesar de que los números de inmigrantes que no pertenecen al TLCAN son mayores, se puede ver un incremento considerable de 197.1% en los inmigrantes profesionales bajo el TLCAN provenientes de México, de 34 en 1994 a 101 en el 2001¹⁴.

¹⁴ A la fecha este número se debe de haber modificado, pero no se cuenta con datos actualizados al 2006.

Tabla 1.5

Flujo de Trabajadores temporales y profesionales del TLCAN a Canadá provenientes de Estados Unidos y México, Años Fiscales 1994 y 2001 (Meyers and O'Neil, 2004)

Type of entry	FY1994		FY2001	
	US	Mexico	US	Mexico
Non-NAFTA workers	16,791	5,207	15,613	11,011
Management	1,053	4	592	11
Professional	8,058	104	7,895	162
Skilled and technical	4,896	28	4,879	83
Intermediate and clerical	856	4,848	658	10,465
Elementary and labourers	396	13	332	35
Not stated	1,532	210	1,257	255
NAFTA professionals	6,385	34	8,236	101

Source: Unpublished data provided by Citizenship and Immigration Canada.
Note: Numbers reflect individuals granted work authorization.

La distribución de la riqueza de forma poco equitativa, la constante devaluación de la moneda mexicana y la inestabilidad económica en México, han sido otros factores que han fomentado el incremento de la migración de mexicanos a Canadá, impactando directamente a la clase media que inmigra dentro de la clase económica.

Movimientos sociales como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la persistente violación en cuanto a derechos humanos, violencia hacia las mujeres, falta de garantías para ejercer la libertad de expresión, detenciones arbitrarias, tortura, maltrato, impunidad y mal uso del sistema judicial, son causa de inmigración y solicitud de refugio al gobierno de Canadá (Da, 2002; Amnesty International Report, 2005).

En la Tabla 6 se puede ver que en 1998 México registró un incremento del 55% en la solicitud de refugio y que para el 2004 México se encuentra, ya como el segundo país con solicitantes de refugio en Canadá después de Colombia (Citizenship and Immigration Canada, 2005).

Tabla 1.6

Flujo anual de solicitantes de refugio, adultos mayores de 18 y más años de edad, por país como fuente principal (CIC, 2005)

Source countries	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Colombia	57	67	88	254	514	901	1,164	1,870	1,484	2,724
Mexico	453	713	799	876	910	1,053	1,302	1,599	1,930	2,040
China, People's Republic of	738	869	1,154	2,001	2,626	2,191	2,705	2,025	1,429	1,429
Sri Lanka	1,670	1,998	1,879	1,961	2,183	2,322	2,247	1,324	984	884
India	1,167	1,324	1,208	1,089	1,269	1,319	1,304	1,050	964	880
Pakistan	818	854	1,007	1,415	1,977	2,469	2,338	2,455	2,882	670
Costa Rica	57	66	79	145	398	252	547	1,173	1,322	490
Nigeria	267	362	423	554	488	807	610	550	538	441
Peru	251	148	259	222	284	339	541	746	388	370
Congo, Democratic Republic of	437	820	595	426	514	691	835	421	295	279
Iran	1,411	1,324	934	626	654	636	548	266	248	271
Somalia, Democratic Republic of	931	524	344	335	293	439	385	191	233	270
Israel	785	805	289	216	158	160	301	394	344	251
Bangladesh	698	579	413	298	259	277	304	253	541	234
Turkey	123	129	155	251	389	824	1,309	835	323	205
Guyana	58	73	105	152	194	254	380	414	408	201
Venezuela	707	223	73	58	67	61	115	216	380	182
Russia	353	422	445	545	738	566	312	208	179	142
Algeria	615	481	722	676	461	383	465	105	66	58
Zimbabwe	3	11	13	11	39	174	2,193	86	41	57
Chile	1,172	1,780	33	29	36	53	73	74	53	50
Argentina	48	51	56	82	285	1,100	742	428	114	49
Hungary	44	86	227	751	1,039	1,643	2,960	249	39	26
Czech Republic	8	116	933	43	40	36	31	14	16	11
Top 10 source countries	10,097	11,066	9,676	10,494	12,424	14,629	18,357	13,627	12,482	10,207
Other countries	9,098	8,360	9,097	9,148	11,972	14,527	15,911	11,867	10,327	8,019
Total	19,195	19,426	18,773	19,642	24,396	29,156	34,268	25,494	22,809	18,226

* For refugee claimants, source country refers to the principal country of alleged persecution (COAP).

Finalmente, estudios de idiomas (inglés o francés), intercambios académicos, estudios universitarios y de postgrados, son otra causa que ha motivado los flujos migratorios entre México y Canadá. En la Tabla 7 se puede ver que México se encuentra

entre los diez países con mayor número de estudiantes en Canadá ubicándose en el 6° lugar.

Tabla 1.7

Flujo anual de estudiantes extranjeros por país como fuente principal (CIC, 2005)

Source countries	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
	Number									
Korea, Republic of	4,280	7,888	8,478	3,671	6,407	10,682	13,311	13,755	12,995	12,304
China, People's Republic of	893	1,208	1,006	1,772	3,614	5,635	9,948	10,577	9,535	6,988
Japan	4,619	5,668	5,841	5,513	5,760	5,598	6,452	5,873	5,263	4,868
United States	3,537	3,714	3,926	4,156	4,507	4,947	4,787	4,087	3,808	3,809
France	1,988	2,425	2,871	3,108	3,715	4,057	4,066	3,378	3,323	3,480
Mexico	1,114	1,371	1,993	2,639	3,006	4,200	4,783	3,565	2,097	2,106
Germany	1,099	1,287	1,395	1,409	1,587	1,923	1,959	1,843	1,607	1,756
Taiwan	2,284	2,575	2,019	1,923	2,080	2,359	2,000	2,073	1,519	1,747
India	303	360	336	424	630	763	1,001	1,623	1,937	1,588
United Kingdom	904	1,054	1,144	1,223	1,333	1,324	1,449	1,110	1,043	1,206
Hong Kong	1,988	1,781	1,345	1,190	1,278	1,491	1,463	1,374	1,238	1,114
Brazil	368	488	643	1,004	1,290	1,626	1,771	1,264	604	750
Colombia	301	499	803	1,355	1,461	977	674	516	310	217
Top 10 source countries	22,706	28,971	30,018	26,769	33,470	42,518	50,540	48,148	43,322	39,852
Other countries	9,853	10,930	12,409	14,077	17,031	18,518	20,331	18,262	16,879	16,684
Total	32,559	39,901	42,427	40,846	50,501	61,036	70,871	66,410	60,201	56,536

1.7 Transnacionalismo migratorio

Canadá es un país donde se han incrementado el fenómeno del transnacionalismo y donde se supone éste continuará siendo un rasgo característico de la sociedad canadiense –aunque poco estudiado- debido a que los migrantes son una constante en crecimiento fomentando por la política abierta de inmigración. Goldring, Henders y Vandergeest, (2003) explican que los migrantes que llegan a Canadá organizan cada vez mas sus vidas *transnacionalmente*, gracias a las actividades y prácticas sociales,

económicas y políticas, y a las herramientas y tecnologías de comunicación (ICT), a través de fronteras nacionales.

Basch, Schiller y Blanc-Szanton (1994) definieron el término *transnacionalismo* como un proceso a través del cual los transmigrantes¹⁵ logran construir y mantener sus relaciones sociales, económicas y políticas entre el país de origen y el país receptor creando un espacio que logra atravesar las fronteras nacionales.

Para entender mejor el concepto *transnacionalismo* presento las ideas de Levitt y Schiller (2004) quienes sugieren que una forma de categorizar la transnacionalidad, tomando en cuenta el contexto y el momento es, *formas transnacionales de ser*, que se refiere a las relaciones sociales y a las prácticas en que los migrantes están involucrados en un área social determinada –esto es involucrarse en prácticas y relaciones sociales que cruzan las fronteras nacionales en su vida, como las inversiones en el país de origen o el voto en el extranjero sin identificarse como miembros de un grupo transnacional y *formas transnacionales de pertenecer*, que se refiere a las acciones que relacionan a los individuos con prácticas que marcan su identidad de manera premeditada, esto sucede cuando reconocen abiertamente lo que son como miembros activos de agrupaciones y organizaciones, entre otras.

Portes (2001, p.183) propone entender el concepto de *transnacionalismo* como “una forma de adaptación económica, política y cultural que coexiste con otras formas más tradicionales [mi traducción]” y a *las actividades transnacionales* como aquellas “actividades iniciadas y sostenidas por actores no-institucionales (miembros de la sociedad civil), sean ellos grupos organizados o redes de individuos a través de fronteras

¹⁵ El transmigrante es la persona que literalmente vive su vida a través de la fronteras nacionales (Guarnizo, Portes y Haller, 2003; Goldring et al, 2003).

nacionales [mi traducción]” (2001, p. 186). Por su parte, Snel, Engbersen y Leerkes (2006, p. 289) sugieren entender las *actividades transnacionales* como “actividades entre fronteras de naturaleza económica, política o sociocultural [mi traducción]”.

Goldring et al. (2003) proponen estudiar las actividades transnacionales, en Canadá, en diferentes ámbitos de la vida *social* como el contacto y viajes a través de los cuales los migrantes se mantienen en contacto con la redes sociales y familiares en el país de origen; *cultural*, como la celebración de fiestas que representan a sus países; *religioso*, a través del estudio del mantenimiento de identidades y practicas relacionadas a los cultos del país de origen y del apoyo económico brindado a las instituciones y organizaciones que las representan; *político*, a través del voto en el extranjero y de la participación activa en movimientos o partidos políticos desde el país receptor; *económico*, a través del estudio de las remesas familiares, remesas comunales e inversiones, entre otras. Levitt et al (2003) proponen estudiar éstos ámbitos en diferentes niveles sociales, en la forma que interactúan entre sí, y en la forma en que influyen los procesos en el país de origen y en el país receptor; ya que estos ámbitos generan y otorgan a los transmigrantes, espacios concretos o mentales como territorios simbólicos, que permiten un sentimiento de pertenencia o arraigo a una entidad social conocida (Maffesoli, 2000).

Por otro lado, al estudiar las actividades transnacionales a través de diferentes ámbitos, se pretende lograr un trabajo que comparta los conocimientos obtenidos; así como lograr obtener un entendimiento y enriquecimiento interdisciplinario (Morawska, 2003) que nos lleve a entender al migrante transnacional como un individuo o comunidad que mantiene identidades y prácticas colectivas a través de fronteras nacionales (Basch et al, 1994; Portes, Guarnizo y Landolt, 1999).

Finalmente, Portes (2001) nos invita a entender el *transnacionalismo* como un concepto que da a los investigadores un punto de vista innovador para estudiar los movimientos migratorios actuales y proponer hipótesis sobre patrones de establecimiento y de adaptación.

1.7.1 Prácticas Transnacionales

Los migrantes tienen un sin número de actividades, compromisos y lazos sentimentales que se logran hacer evidentes a través de las *prácticas transnacionales*, que no sólo los unen e impactan a aquellos que dejaron atrás, si no que contribuyen a transformar las sociedades, la tecnología, los viajes y los sistemas financieros que facilitan los flujos de información, bienes y capitales en el país receptor y en el país de origen (Levitt, 2001; Vertovec, 2004) a través de las organizaciones de migrantes que efectúan *remesas colectivas*¹⁶ o *donaciones comunitarias*¹⁷ para realizar proyectos que benefician a sus comunidades de origen, entre otras prácticas transnacionales (Goldring et al, 2003; Goldring, 2004).

Los migrantes se involucran de diferente manera en las *prácticas transnacionales* velando por la economía, salud, educación y bienestar de aquellos que dejaron atrás.

“Por ejemplo, hay individuos y grupos cuyo sustento económico depende de actividades transnacionales regulares, mientras que sus vidas políticas y religiosas se enfocan en asuntos concernientes a la cultura huésped. Pero también hay migrantes que participan regularmente en prácticas transnacionales religiosas y políticas y que sólo envían dinero a los miembros de su familia o invierten en proyectos en su tierra natal ocasionalmente. Los individuos cuyas prácticas transnacionales involucran muchos sectores de la vida social, puede decirse que se comprometen *extensamente* en prácticas transnacionales, mientras que otros que participan en tan solo unas cuentas, son más *selectivos* [mi traducción]” (Levitt et al. 2003, p. 570).

¹⁶ En México se han hecho cambios estructurales para promover programas de gobierno que involucran instituciones y organizaciones que favorecen las remesas comunitarias o empresariales para favorecer proyectos que reduzcan la marginalización de comunidades con altos índices migratorios (Goldring, 2004).

¹⁷ Las remesas colectivas o donaciones comunitarias, son dinero recabado por un grupo en el país receptor para favorecer a otro grupo en el país de origen.

Las *prácticas transnacionales* ayudan a la creación y mantenimiento de vínculos entre los migrantes y sus familias en el país de origen a través de redes sociales, organizaciones y asociaciones (Levitt y Schiller, 2004) donde el rango, la frecuencia y la intensidad de éstas prácticas depende de lo que éstas comunidades comparten y del sentimiento –o no- de ser un grupo o comunidad inter-fronterizo (Levitt, 2001; Fitzgerald, 2002, citados en Sullivan, 2006).

Por otra parte, las prácticas transnacionales a través de las redes sociales también favorecen a que los transmigrantes preserven su idioma y prácticas culturales e incluso se reapropien de ellas (Barbero, 2006) mientras se adaptan funcionalmente a la cultura receptora manteniendo su medio social, su identidad local, regional y nacional en el extranjero¹⁸ (Guarnizo 2003); donde según Goldring et al. (2003) los factores a nivel macro moldean las prácticas transnacionales de los migrantes y refugiados en Canadá debido a oportunidades y condiciones políticas aquí y allá, a políticas de inmigración, tasas de cambio y acuerdos internacionales de mercado, entre otras.

1.7.2 Comunidades Transnacionales

Las *comunidades transnacionales* son densas redes sociales¹⁹ existentes a través de fronteras políticas, creadas por migrantes en su búsqueda por una mejora económica y reconocimiento social. Para Vertovec (2002) las comunidades transnacionales²⁰ de trabajadores calificados apoyan los flujos globales de capital humano o fuerza laboral móvil, que son considerados una fuga de cerebros para el país de origen y una ganancia,

¹⁸ Propuesto, inclusive, por la Ley Canadiense de Multiculturalismo (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

¹⁹ “Para los migrantes, las redes sociales son cruciales para encontrar trabajos, alojamiento, circulación de bienes y servicios, así como apoyo psicológico e información social y económica continua (Vertovec, 2002, p. 3), estas redes sociales pueden evolucionar "en campos sociales transnacionales o esferas públicas que traspasan al país que envía y al que recibe” (Fraser 1991; Mahler 1998, citados en Levitt, 2001, p. 197).

²⁰ Entendidas más como redes de movilidad por carecer del factor permanencia a largo plazo (Vertovec, 2002).

intercambio o circulación de intelectos para el país receptor (Saxenian, 2002 citado en Levitt y Schiller, 2004; Vertovec, 2002).

Las comunidades de migrantes que poseen en promedio un capital social y cultural alto, registran altos índices de transnacionalismo por tener acceso a redes sociales e infraestructura que hace posible las actividades transnacionales (Portes, 1997; Portes et al., 1999; Portes, 2003). Estas comunidades se caracterizan por tener una vida dual donde los participantes son casi siempre bilingües, se mueven fácilmente entre diferentes culturas, mantienen casa en los dos países y persiguen intereses económicos, políticos y culturales que hacen necesaria su presencia en ambos lugares (Portes, 1996, citado en Portes, 1997); pero donde el análisis de las ventajas o desventajas de la “perdida de las relaciones ‘naturales’ culturales en territorios geográficos y sociales” no debería de ser reducido a los movimientos de ideas o códigos culturales, pero también a las prácticas sociales y económicas en la búsqueda de poder local y en la competencia de beneficiarse con alianzas con poderes externos” (Canclini, 1995, p. 229, 241).

Las comunidades transnacionales incorporan a su vida cotidiana, ideologías, prácticas, creencias e inclusive ideales políticos de las culturas de ambas naciones donde comúnmente la comunidad expulsora ve transformada sus actividades económicas ‘tradicionales’ para volverse “un lugar de descanso, un lugar donde los migrantes y sus familias pueden exhibir su estatus y ejercer demandas políticas y de poder [mi traducción]” (Massey, Goldring y Durand, 1994, p. 1501) al unirse económicamente para lograr estos proyectos y donde en las comunidades receptoras se ven cambios al formarse “vecindarios étnicos que representan un proceso de adaptación económica y transformación que permite que muchas prácticas extranjeras se mantengan en el nuevo

escenario [mi traducción]” a través del crecimiento del mercado de comida especializada, entretenimiento y productos culturales (1994, p. 1502); o sea la heterogeneidad creada por los procesos de hibridación²¹ de las prácticas culturales.

1.7.3 *Identidad (es) del migrante transnacional, derechos y obligaciones*

Hoy en día existe la tendencia por parte de los estados de aceptar que sus ciudadanos²² gocen de dobles o múltiples ciudadanía²³ promoviendo una comunidad política imaginada (Anderson, 1994, citado en Landolt, 2003) que provoca que estado, familia o pueblo, incluyan o excluyan a los migrantes transnacionales (2003). De acuerdo a Labelle y Midy (Citados en Vertovec, 2001, p. 12) la ciudadanía se encuentra “restringida, vinculada y regulada dentro de las fronteras nacionales, sin embargo en su marco jurídico-legal ésta puede ser doble o múltiple. La ciudadanía puede adquirirse, perderse o acumularse; la nacionalidad se puede combinar, conciliar o desplegar dependiendo de las circunstancias o de la situación [mi traducción]”.

Por su parte Smith (2001) propone hacer una re-conceptualización y diferenciación entre ciudadanía y membresía sin ser éstas mutuamente excluyentes y explica el término *ciudadanía* como “lazos y relaciones entre categorías de personas y estados, donde los lazos son en teoría mutuamente ejecutables y en general respetados por otros estados o impuestas por tratados internacionales” y donde el término *membresía*

²¹ Hibridación, en este contexto, es entendido como la condición humana de coexistir en culturas que se encuentran en constante proceso de transculturación (Canclini, 1995).

²² El gobierno de México, a través del Congreso, aprobó una reforma a la Constitución donde permite al mexicano por nacimiento adoptar otra nacionalidad sin perder la mexicana (Art. 37); extender la nacionalidad mexicana en el extranjero a la primera generación nacida en el extranjero, de padres mexicanos (Art. 30) y limita el desempeño de cargos y funciones estratégicas o de seguridad nacional a personas con una sola nacionalidad (Art. 32). Estas reformas entraron en vigor el 20 de marzo de 1998. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2003)

Canadá, por su parte, permite la doble nacionalidad desde el 15 de febrero de 1977 (CIC, 2004).

²³ Según Bauböck (2003) la doble ciudadanía “es un mecanismo que permite las prácticas transnacionales” (p. 715).

“describe las relaciones y prácticas extendidas de pertenencia y participación en una comunidad política [mi traducción]” (2001, p. 7).

Los migrantes transnacionales que gozan de tener dobles o múltiples *ciudadanías* extraídos e inmersos de grupos con fidelidades múltiples (Hannerz, op. cit., citado en Maffesoli, 2000), deben enfrentarse a los poderes hegemónicos de los estados implicados (Vertovec, 2004) que les confieren derechos y obligaciones que son usados por los actores involucrados de acuerdo a sus necesidades y lealtades políticas, económicas e incluso sentimentales; donde existe la lucha constante del migrante por gozar de la inclusión social que les permita ejercer totalmente su ciudadanía o membresía participando en la vida cívica del país receptor.

Goldring et al (2003) explican que en Canadá existe una falta de ésta participación social o cívica por parte de los migrantes transnacionales²⁴, pero que sin embargo buscan reagruparse con otros miembros de la minoría a la que pertenecen ya sea lingüística o demográfica, para luchar en contra de la ‘adversidad’ y en búsqueda de un ‘sentimiento de pertenencia’ que representa la imagen del tribalismo dentro de la paradoja del nomadismo-sedentarizado (Maffesoli, 2000) al pasar por procesos de desterritorialización y reterritorialización²⁵, intercambiando símbolos tradicionales con culturas industriales (Canclini, 1995) donde al perder la categoría del individualismo se comparten las “nuevas formas de socialidad²⁶ que están emergiendo” en el contexto.

²⁴ Por razones como la falta de reconocimiento de credenciales profesionales/universitarias para efectos laborales o el nivel socioeconómico, la falta de orientación y/o conocimiento para hacer efectivos los beneficios sociales que ofrece Canadá, entre otros.

²⁵ Las prácticas culturales son simultáneamente destrerritorializadas y reterritorializadas en diferentes partes del mundo –comunidades de origen y comunidades receptoras; donde generalmente obtienen un significado engrandecido, en el nuevo territorio (Canclini, 2001).

²⁶ La característica de la socialidad es que “la persona desempeña papeles en el interior de su actividad profesional como el seno de las diversas tribus en las que participa” (Maffesoli, 2000, p. 152).

Por otra parte, los migrantes transnacionales participan en el proceso de formación de las naciones con las cuales tienen contacto, transformando las estructuras políticas establecidas a través de sus prácticas transnacionales y del derecho a ejercer una doble o múltiple ciudadanía, que puede resultar en una estrategia transnacional para garantizar los intereses de las instituciones políticas, estado y oposición (Landolt, 2003).

Así mismo, también existen migrantes transnacionales que aun sin ser ciudadanos en el país receptor gozan de los derechos y obligaciones *–membresía–* que las instituciones políticas otorgan y exigen a sus ciudadanos²⁷. Aun así en ambos casos “...el país de origen se vuelve una fuente de identidad y el país de residencia una fuente de derecho... El resultado es una confusión entre derechos e identidad, cultura y política, estado y nación [mi traducción]” (Kastoryano, 2002, citado en Vertovec 2004, p. 980) que puede ser vista como una conveniencia para migrantes y estados, donde tanto *membresía* como ciudadanía pueden ser ejercidas extraterritorialmente (Smith, 2001).

La identidad puede ser entendida y determinada como una consecuencia de las hibridación de las culturales, siempre fluyendo aunque éstas raramente sean recíprocas (Canclini, 2004), donde con o sin derechos ciudadanos y *membresías* reconocidas por los estados, familia o pueblos en cuestión, los migrantes siguen siendo parte integral de los mismos, con poderes y obligaciones morales participativos y activos (Landolt, 2003).

1.7.4 Actividades económicas de los migrantes transnacionales

Al investigar las prácticas económicas de los migrantes transnacionales se estudian específicamente la creación y desarrollo de las actividades económicas que

²⁷ Canadá otorga la residencia permanente a nacionales extranjeros que solicitan dicho estatus y que al ser admitidos como tal tienen el derecho de entrar y permanecer en el país con todas los derechos y obligaciones de los ciudadanos canadienses, menos votar y participar en la vida política del país (Immigration and Refugee Protection Act, 2001).

atraviesan las fronteras nacionales (Portes, Haller y Guarnizo, 2001). Según Vertovec (2001) el impacto económico de las comunidades de migrantes transnacionales es muy amplio, siendo de especial interés los flujos económicos que representan las remesas²⁸ que envían los migrantes a sus países de origen y que resulta en la construcción de un marco de referencia transnacional para la toma de decisiones (Landolt, 2003).

Las remesas son hoy en día parte fundamental de las finanzas de los países de origen, que inclusive cuentan con ellas y especulan futuros escenarios económicos en base a éstas; siendo así que las remesas y los actores involucrados en ellas, han dejado de ser vistos como un fenómeno marginal (Guarnizo, 2003; Portes, 2003) y que son ahora apreciados como un factor que contribuye al desarrollo social y de la comunidad, jugando un papel importante en la vida política de las comunidades y del país al promover cambios en la política y programas sociales que impactan directamente a los actores involucrados, al favorecer los canales adecuados para los flujos de las remesas (Goldring, 2004).

Por su parte Guarnizo (2003) nos invita a reflexionar al respecto de las prácticas económicas de los migrantes transnacionales, cuando explica que las remesas no son a pesar de ser las evidencias más tangibles, la única forma de conocer y medir los lazos que unen y comprometen a los migrantes con los países de origen “necesitan una multitud de bienes y servicios surtidos por proveedores conacionales y no-conacionales, pequeños productores, y grandes corporaciones transnacionales [mi traducción]” (2003,

²⁸ La definición de remesas se ha ampliado y abarca ahora un mayor número de prácticas y actividades asociadas a los migrantes que algunos investigadores han denominado como *remesas sociales* – describiendo diferentes tipos de prácticas sociales, ideas y valores que acompañan el proceso migratorio; *remesas tecnológicas o técnicas* – explicando la importancia de los conocimientos, habilidades y tecnologías que traen consigo los migrantes, y *remesas políticas* – que implican identidades, solicitudes y prácticas políticas asociadas a la migración. (Vertovec, 2000; Levitt, 1998; Nichols, 2002; Fitzgerald, 2000; Goldring, 1992, 1998, 2002; Moctezuma, 2000; Rivera-Salgado, 2000; Smith, 1998, 1999, citados en Goldring, 2004).

p. 667). Lo anterior se puede analizar a través de la propuesta que hacen Snel, Engbersen y Leerkes (2006) al distinguir entre a) actividades económicas cotidianas, envíos de dinero o bienes, donaciones a organizaciones benéficas y propiedades, y b) actividades económicas profesionales tales como inversiones, viajes de negocios y comercio con el país de origen; para poder estudiar y describir las actividades económicas transnacionales.

Sin embargo también resulta conveniente tomar en cuenta el planteamiento de Portes et al. (2001) de que las actividades económicas esporádicas de los migrantes a través de las fronteras como el envío ocasional de remesas, viajes periódicos y comunicaciones telefónicas, no son elementos suficientes para considerarse actividades económicas transnacionales ya que explican que para ser consideradas así, éstas deben de ser actividades regulares; a pesar de que muchas de las actividades regulares no son registradas por ningún actor involucrado en las mismas.

1.7.5 Migración transnacional y género

Levitt et al. (2003) explican que la migración transnacional afecta a ambos géneros de diferente manera debido a que la sociedad como sus instituciones –familia, educación, economía, religión y estado, entre otros, se encuentran organizadas de acuerdo a principios y jerarquías establecidas en relación al género (Pessar and Mahler, 2003); sin embargo el género también moldea la migración y el transnacionalismo y según Goldring et al. (2003) los programas laborales temporales en Canadá son tendenciosos al fomentar en algunas áreas la migración de los hombres, como el programa temporal de trabajadores del campo, y en otras las de las mujeres, como el programa de trabajadoras domésticas y de comercio sexual.

Así mismo Levitt y Schiller (2004) mencionan que en el país receptor se re-conceptualizan las prácticas y responsabilidades establecidas por aspectos de género, dando paso frecuentemente a una relación de género más simétrica que en los países de origen donde generalmente existen prácticas culturales opresoras. El género, que da paso a múltiples dimensiones de identidad, moldea e influye la vida, actividades y prácticas de los migrantes (Pessar and Mahler, 2003).

Por su parte Gardner y Grillo (2002) sugieren que la familia transnacional se caracteriza por tener una organización del hogar que impacta y moldea las actividades y labores de la mujer y en especial su capacidad para obtener recursos e ingresos para el hogar; donde la mujer Latinoamericana ha sido estereotipada como la –devota madre-responsable de los deberes del hogar y de la familia que cuando se integra a las ‘rutinas sociales del país receptor –Canadá en este caso- carga con un sentimiento de culpa entendido -por la familia nuclear y extendida- en sus países de origen como el abandono familiar –especialmente de los hijos- (Bernhard, Landolt y Goldring, 2005).

Por su parte, Portes (2001) explica que en relación al género, los hombres son los que presentan una mayor participación en actividades transnacionales –sean empresariales, políticas o sociales- superando en un doscientos por ciento a las actividades transnacionales de las mujeres.

1.7.6 Medios de comunicación y migración transnacional

Actualmente los migrantes en Canadá y sus familias –en el país de origen- tienen acceso a una gran variedad de medios de comunicación y transporte –teléfono, celular, fax, televisión por cable o satélite, Internet y vuelos aéreos accesibles, entre otros- que ayudan a acortar las distancias y a favorecer el contacto frecuente, eficaz y a bajo costo al

mantener vigentes relaciones e intereses en su país de origen y fomentan, de esa manera, patrones y actividades transnacionales (Portes, 2001; Vertovec, 2001; Moore, 2002; Goldring et al, 2003). Aunque estudios como los de Wilding (2006) nos hacen reflexionar en que el uso de las tecnologías de comunicación e información (ICT) -a pesar de que favorecen la comunicación- también moldean las relaciones transnacionales ya que no todos los medios de comunicación se encuentran disponibles, ni impactan de la misma manera a todos los migrantes transnacionales y sus familias por aspectos tan variados como edad, género, educación y acceso, entre otros.

En Canadá, de acuerdo a un estudio en familias transnacionales, se encontró evidencia de que los bajos costos y el fácil acceso a las tecnologías de comunicación han favorecido la expansión de éstas actividades favoreciendo el contacto con las redes sociales y familiares, más aún si las familias no se habían reunificado²⁹, no sólo en los países de origen, si no también -si es el caso- con la familia en Canadá y en Estados Unidos (Bernhard, Landolt y Goldring, 2005).

Sin embargo es importante reconocer que las diferentes herramientas de las ICT, como las páginas web en el Internet y los mensajes instantáneos y simultáneos, son espacios de amplia actividad transnacional. Al respecto Moore (2002) encontró que las páginas web de periódicos y noticias en Internet, son sitios donde las actividades transnacionales son promovidas, donde se motiva la creación de redes transnacionales e inclusive se da un espacio de identidad o conciencia colectiva que se cimienta sobre el sentimiento compartido (Maffesoli, 2000).

²⁹ A través del programa de reunificación familiar que promueve Canadá a través de Ciudadanía e Inmigración Canadá (CIC).

Acerca del uso telefónico, en especial de las llamadas de larga distancia, Vertovec (2004) explica que éstas son prácticas transnacionales en aumento sostenido y sugiere que estas prácticas afectan y modifican las relaciones en las comunidades transnacionales al mejorar las condiciones de comunicación con las familias. El bajo costo de las llamadas de larga distancia es un factor que hace posible comunicarse con mayor frecuencia y que da en consecuencia un mayor involucramiento de los migrantes con sus familiares, grupos o asociaciones, "...las llamadas internacionales de bajo costo unen a los migrantes con sus seres queridos en formas que son profundamente significativas para la personas en ambos lados de la línea [mi traducción]" (2004, p. 223).

1.8 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que presento a continuación, están relacionadas con el papel de la familia como mediador en las prácticas de lectoescritura en el hogar, tomando en cuenta el encuentro de dos culturas, dos o tres idiomas -español, inglés y francés- y contextos sociales y económicos diferentes entre cada familia, prácticas de lectoescritura propias, rutinas y rituales propios; hijos de diferentes edades, en diferentes sistemas escolares – inglés o inmersión francesa - y padres con diferentes niveles de escolaridad y competencia lingüística .

Las preguntas de investigación que guían mi estudio son:

1. ¿Cuáles prácticas de lectoescritura se reportan en los hogares de las familias participantes?

2. ¿Cómo son las prácticas de lectoescritura reportadas por las familias participantes?
3. ¿Cuál es la interrelación entre las prácticas de lectoescritura propias del hogar y las prácticas de lectoescritura escolares (tareas)?
4. Según los participantes, ¿cómo se involucran los diferentes miembros de la familia en las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas del curriculum (tareas)?
5. ¿Según los participantes, que diferencias y/o semejanzas encuentran entre las prácticas de lectoescritura que tenían en México y las que tienen en Canadá en contexto?
 - Hogar
 - Escuela

1.9 Posibles resultados

Según Bogdan & Biklen (2003), es difícil saber los posibles resultados en un estudio con metodología cualitativa y es necesario esperar hasta haber recolectado datos para poder hablar de posibles resultados.

Sin embargo es posible encontrar que las prácticas de lectoescritura se encuentran estrechamente relacionadas a las tareas escolares y que de alguna manera al contrario que Vance (2005), encontraré que los padres y madres son mediadores en las prácticas de lectoescritura escolares (tareas), pero que también son mediadores en una gama más amplia de prácticas de lectoescritura en el hogar por la influencia de un segundo idioma y de la competencia lingüística de los padres y/o hijos en este idioma.

Tomando en cuenta el estudio de Taylor (1983) pienso que encontraré que las prácticas de lectoescritura en las casas de los participantes son bilingües y que serán diferentes en cada miembro de la familia, dependiendo de su competencia lingüística, educación, ocupación, economía, grado de socialización e intereses; es decir, en base a su capital social y capital cultural y en base a los fondos de conocimiento en los hogares de las familias participantes (Moll & Greenberg, 1990; G. Li, 2002).

Pienso que el idioma a usar en las prácticas de lectoescritura, dependerá no solo del mediador, sino también del contexto social y la función (Vygotsky, 1978).

En base al modelo de Duke y Purcell-Gates (2003) considero que las prácticas de lectoescritura en el hogar y escuela en el caso de los participantes que hayan estado en el sistema escolar en México antes de inmigrar, les dan el conocimiento y estrategias necesarias para poder identificar las prácticas de lectoescritura escolar en el/los idiomas oficiales de Canadá. Sin embargo tomando en cuenta el estudio de Smith et al. (2003) es posible que encuentre una discontinuidad entre las practicas de lectoescritura de las familias mexicanas inmigrantes en Canadá.

Tomando en cuenta los estudios de Taylor (1983) pienso que la mediación en las prácticas de lectoescritura en las familias inmigrantes mexicanas en Canadá, es moldeada por las experiencias presentes, ya que los miembros de las familias son influenciados por los cambios dinámicos de la vida familiar e individual causados por su estatus de inmigrantes.

Por otra parte pienso que el conocimiento, creencias, estereotipos y valores de las prácticas de lectoescritura que tenían las familias en México, en conjunto con la educación, nivel socioeconómico, creencias y prácticas culturales de los miembros de las

familias participantes influyen directamente en las prácticas de lectoescritura en casa en Canadá y en su actitud hacia las prácticas de lectoescritura escolares ya que las prácticas de lectoescritura pueden ser entendidas como un conocimiento construido socialmente (Rogoff, 1990).

Basándome en los resultados obtenidos por G. Li (2002) pienso que a pesar de que los participantes comparten un capital cultural, debido a las diferencias en su capital social y fondos de conocimiento, encontraré diferencias en las prácticas de lectoescritura propias del hogar y aquellas prácticas derivadas de las tareas escolares entre cada familia participante y dentro de cada familia entre México y Canadá.