

University of Nebraska - Lincoln

DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln

Faculty Publications: Department of Teaching,
Learning and Teacher Education

Department of Teaching, Learning and Teacher
Education


9-2019

De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión [From US schools to Mexican schools: Educational policy challenges in the context of the 'Great Expulsion']

Víctor Zúñiga
Tec de Monterrey

Edmund T. Hamann
University of Nebraska-Lincoln, ehamann2@unl.edu

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub>

 Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), [Education Policy Commons](#), [International and Comparative Education Commons](#), [Latin American Studies Commons](#), and the [Teacher Education and Professional Development Commons](#)

Zúñiga, Víctor and Hamann, Edmund T., "De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión [From US schools to Mexican schools: Educational policy challenges in the context of the 'Great Expulsion']" (2019). *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 367.
<https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367>

This Article is brought to you for free and open access by the Department of Teaching, Learning and Teacher Education at DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln. It has been accepted for inclusion in Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education by an authorized administrator of DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln.

DE LAS ESCUELAS DE ESTADOS UNIDOS A LAS ESCUELAS
DE MÉXICO: DESAFÍOS DE POLÍTICA EDUCATIVA
EN EL MARCO DE LA “GRAN EXPULSIÓN”*

VÍCTOR ZÚÑIGA**
EDMUND T. HAMANN***

INTRODUCCIÓN

En este capítulo presentamos una lectura política (en el sentido de política educativa) de 20 años de investigaciones sobre los niños y adolescentes mexicanos (y mexicoestadounidenses) que se mueven entre México y Estados Unidos. Este itinerario de investigación lo iniciamos en distritos escolares del estado de Georgia en 1997 y lo continuamos, a partir de 2004, en escuelas primarias y secundarias de cuatro estados de la República mexicana: Nuevo León, Zacatecas, Puebla, Jalisco. Actualmente las investigaciones siguen en marcha, desde 2013 en Morelos y desde 2016 en Oregon y Ohio.

El ejercicio que desarrollamos para elaborar este capítulo fue el de identificar las lecciones más importantes para el sistema educativo mexicano que se derivan de nuestros estudios. Para ello, reflexionamos sobre nuestros principales hallazgos y sobre las nociones teóricas que nos han guiado a lo largo de estas dos décadas, para luego elaborar una síntesis en términos de desafíos para el diseño de políticas y directrices escolares o de definición de planes y programas o de formación de maestros o de actualización de docentes en activo o, en fin, de selección de contenidos y reglas de admisión, y evaluación. Dicho de otra manera, en este capítulo intentamos sacar de la caja de hallazgos científicos los mensajes más importantes que conviene dirigir a los tomadores de decisiones en materia educativa en México.¹

* Este capítulo es una versión revisada y actualizada de un artículo publicado previamente en *Sinéctica*: Zúñiga, 2013.

** Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.

*** University of Nebraska Lincoln.

¹ También hemos estado haciendo este ejercicio para dirigir estos mensajes a las autoridades educativas de Estados Unidos. Los resultados serán publicados en un libro colectivo editado por Patricia Gándara.

Desde que iniciamos nuestros trabajos en México, en verano de 2004, nos hemos dedicado a estudiar las dinámicas, rupturas, contradicciones que los alumnos transnacionales experimentan, así como a recopilar sus narraciones. Hacia 2010, el grupo de investigadores creció y el número de estudiantes que se asociaban a nosotros se multiplicó. Gracias a ello, los objetos de estudio se fueron diversificando. Catalina Panait (Panait y Zúñiga, 2016) estudió las transiciones y rupturas lingüísticas de niños migrantes circulares; unos que pasan la mitad del año escolar en escuelas de Minnesota y la otra mitad en Los Ramones, Nuevo León. También, Jennifer Stacy (2011) abordó la visión que los obreros angloamericanos de Georgia tienen sobre los alumnos mexicanos inscritos en las escuelas en donde están estudiando los hijos de dichos obreros. Shinji Hirai y Rebeca Sandoval (2016) se interesaron por los jóvenes miembros de la generación 1.5 que regresaron por su propia voluntad a México y estaban realizando sus estudios universitarios en Monterrey después de haber pasado una parte sustancial de su infancia y adolescencia en Estados Unidos. Betsabé Román y Eduardo Carrillo han venido investigando las trayectorias migratorias, escolares y familiares de diez niños que llegaron a Morelos en 2013 (Román, Carrillo y Hernández-León, 2016; Román González, 2017). Ted Hamann y Juan Sánchez García (2016) han estado analizando las visiones que los maestros mexicanos tienen sobre los alumnos transnacionales (los que llegan de las escuelas de Estados Unidos a las mexicanas). En fin, para terminar estos botones de muestra, Silvia Giorguli y Víctor Zúñiga han estado analizando los nuevos datos que tenemos sobre la demografía, la geografía, las trayectorias escolares, las familias y las identificaciones de las niñas y los niños migrantes internacionales que viven en nuestro país: los menores que estaban en Estados Unidos y ahora están en México (Zúñiga y Giorguli, en prensa).

Así pues, pusimos sobre la mesa el recorrido científico que iniciamos en 1997 e hicimos un esfuerzo de síntesis, pero no de hallazgos empíricos, sino de política educativa. El resultado de esta reflexión sintética es un listado de los principales desafíos que enfrentan y enfrentarán las escuelas mexicanas como resultado de dos grandes procesos migratorios que tuvieron lugar en los últimos 25 años. En el siguiente apartado, describimos brevemente estos procesos que constituyen el marco dentro del cual se explica la creciente presencia de niños y adolescentes provenientes de Estados Unidos en las escuelas mexicanas.

EL CONTEXTO: DE LA GRAN MIGRACIÓN A LA GRAN EXPULSIÓN

El primero de los procesos que conforman el contexto que explica la presencia de los niños y adolescentes provenientes de las escuelas de Estados

Unidos en las escuelas mexicanas, es lo que Hernández-León y Zúñiga (2016) denominaron la Gran Migración.² La llaman así porque se trata de una emigración de mexicanos a Estados Unidos a partir de 1986 que no tiene precedentes en la historia migratoria de ambos países. Los especialistas generalmente toman como punto de referencia cronológico 1986 porque es el año en el que se aprobó la Immigration Reform and Control Act (IRCA) por parte del Senado de Estados Unidos. Como resultado de este cambio legislativo, alrededor de dos millones de mexicanos que residían en dicho país sin autorización fueron beneficiados, por lo que se conoció como la *amnistía*, lo que les permitió regularizar su residencia (Massey *et al.*, 2002). Al tiempo, el periodo de crecimiento sostenido que caracterizó a la economía estadounidense durante las dos últimas décadas del siglo XX, atrajo un volumen importante de todo el mundo, principalmente de México (Hagan, 1998; González-Baker, 1997). Asimismo, IRCA y otras ordenanzas federales de Estados Unidos fueron militarizando —entiéndase sellando— la frontera con México (Eschbach, Hagan y Rodríguez, 2003; Heyman, 2013), lo que rompió el carácter circular que caracterizó a la migración mexicana a lo largo de casi un siglo (Sandoval y Zúñiga, 2016). Los mexicanos, en lugar de regresar a México periódicamente como lo hicieron por décadas, decidieron establecerse en Estados Unidos y convertir ese país en su “hogar”.

Todo esto, en síntesis, se tradujo en un volumen de emigración de México a Estados Unidos que nunca antes se había observado en la historia. Para 2005, más de 10% de la población mexicana nacida en México se encontraba en Estados Unidos. Eran trabajadores, técnicos o profesionales adultos, pero también sus esposas e hijos. Con frecuencia estaban acompañados de otros miembros de la familia extensa, como resultado de un proceso de reunificación familiar en Estados Unidos (Uribe Vargas *et al.*, 2012). IRCA no impidió que los mexicanos migraran, lo que produjo fue que establecieran su residencia en Estados Unidos (Cornelius, 1992). En fin, todos estos sucesos explican el crecimiento sostenido de la matrícula de alumnos *latinos* en el sistema escolar de Estados Unidos a lo largo de la década de los noventa y principios de 2000 (Batalova y Fix, 2010). Como resultado de estos cambios, muchos niños y adolescentes mexicanos estaban estudiando en las escuelas de Estados Unidos (Hamann, 2003). Muchos de ellos habían nacido en México, luego migraron con sus familias a Estados Unidos y se inscribieron en las escuelas de Estados Unidos. Otros nacieron en Estados Unidos de padres mexicanos y también ingresaron a las escuelas de Estados Unidos. Muchos de ellos se encuentran ahora inscritos en las escuelas mexicanas.

² El número de mexicanos —nacidos en México— residiendo en Estados Unidos pasó de 0.8 millones en 1970 a más de diez millones en 2000 (Escobar Latapí *et al.*, 2013). México se convirtió en un país de emigración (Fitzgerald, 2008).

¿Por qué ahora están en las escuelas mexicanas? Porque después de la Gran Migración siguió la etapa en la que nos encontramos ahora: la Gran Expulsión. Este es el segundo y más reciente componente del contexto político, ideológico, jurídico y económico que explica la presencia de menores provenientes de Estados Unidos en las escuelas mexicanas. Este proceso se inicia hacia 2005 y se intensifica, pero no se explica por la Gran Recesión que experimentó la economía de Estados Unidos entre 2007-2009.³

La Gran Recesión —la peor crisis económica de Estados Unidos después de la Gran Depresión de 1929— causó estragos en muchas industrias en las que los mexicanos encontraban oportunidades de empleo. Ahora bien, cabe señalar que muchos trabajadores mexicanos no hubiesen decidido regresar a México si la pérdida del empleo hubiese sido la única consecuencia de la coyuntura económica. El retorno no respondió a la simple pérdida del empleo, sino a que el colapso económico estuvo permanentemente acompañado de una política de deportación masiva patrocinada por el Estado (Hernández-León y Zúñiga, 2016:185).

Así pues, este proceso se materializó en el retorno de mexicanos que habían estado viviendo, en ocasiones por décadas, fuera de México. Sabemos, por el Censo de Población y Vivienda 2010, que regresaron de Estados Unidos, entre 2005 y 2010, casi un millón de mexicanos (Giorguli y Gutiérrez, 2011).

En la siguiente sección ofreceremos más precisiones demográficas sobre la Gran Expulsión. Por ahora, lo que nos interesa precisar es la combinación de los dos procesos contextuales: *a*) entre 1986 y 2005, muchos niños y adolescentes mexicanos se fueron a vivir y a estudiar a Estados Unidos; otros muchos niños hijos de padres mexicanos nacieron en Estados Unidos y, como es de esperarse, se inscribieron en las escuelas estadounidenses llegada la edad; *b*) a partir de 2005, miles de ellos se están regresando o, si nacieron allá, vienen por primera vez en su vida al país de sus padres y se inscriben en las escuelas de México:⁴

³ Los movimientos migratorios de los últimos 25 años entre México y Estados Unidos se insertan en estos dos macro temas. Sin embargo, hay que precisar que todas las migraciones que han arribado a los Estados Unidos siempre han tenido un componente circular (Foner, 1997). Es por esto que encontramos alumnos con experiencia escolar en Estados Unidos en las escuelas mexicanas antes de que la Gran Expulsión iniciara. De la misma manera, en el futuro seguiremos presenciando alumnos procedentes de México en las escuelas de Estados Unidos.

⁴ Tenemos todavía una tema pendiente, el de saber cuántos llegan a México y no se inscriben en las escuelas, es decir, su arribo a México coincide con el abandono escolar.

Por paradójico que parezca, la primera década del siglo XXI comienza con los niveles más altos de migración en dirección al norte y termina con el flujo poblacional más importante en dirección inversa que conozcamos a lo largo de la historia de este circuito migratorio (Zúñiga y Giorguli, en prensa).

Estos sucesos son los que nos conducen al tema de los desafíos actuales y futuros para la política educativa.

LOS DESAFÍOS

Los niños y adolescentes migrantes internacionales en las escuelas mexicanas son muchos y serán más en el futuro próximo

En el ciclo escolar 2004-2005 visitamos 173 escuelas primarias y secundarias, públicas y privadas de Nuevo León, seleccionadas según un método aleatorio estratificado y polietápico. A los alumnos de estas escuelas les pedimos que respondieran a un cuestionario. Lo contestaron 14 473. Luego, conversamos con 41 alumnos migrantes y con algunos de sus maestros. Con esta muestra estimamos que en las primarias y secundarias de Nuevo León estaban inscritos aproximadamente 11 mil alumnos que habían estudiado parte de su escolaridad en Estados Unidos. Asimismo, encontramos que aproximadamente siete mil alumnos habían nacido en Estados Unidos, es decir, tenían dos nacionalidades: una por derecho de suelo, otra por derecho de sangre. Al primer grupo lo llamamos alumnos transnacionales, para enfatizar que transitan de un sistema escolar a otro (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Zúñiga y Hamann, 2009; Zúñiga, 2012a); generalmente, para los que nacieron en México, los tránsitos son dos: de una escuela mexicana a una de Estados Unidos y luego de regreso; para los que nacieron en Estados Unidos y cursaron algunos años escolares en ese país, el tránsito usualmente es uno. A los segundos los llamamos niños binacionales (Zúñiga, 2012b), por poseer la doble nacionalidad. Estos dos grupos no son excluyentes. Hay, entre los alumnos del primer grupo, quienes nacieron en Estados Unidos. Al tiempo, entre los nacidos en Estados Unidos, están muchos que llegaron a México antes de iniciar su vida escolar. Aunque parezca juego de palabras, encontramos alumnos transnacionales que son binacionales, como hay niños binacionales que no son alumnos transnacionales⁵ y, desde

⁵ Los niños binacionales que no son alumnos transnacionales, esto es, los niños que nacieron en Estados Unidos y llegaron a México muy pequeños (antes de ingresar a la escuela), pueden convertirse posteriormente en alumnos transnacionales porque sus padres los envían con familiares que viven en Estados Unidos para que cursen algunos años de escolaridad, aprendan inglés

luego, hay alumnos transnacionales que no son binacionales (porque nacieron en México).

En el ciclo escolar 2005-2006 repetimos el ejercicio de la encuesta en un sistema escolar más pequeño, el de Zacatecas. Visitamos 218 escuelas y aplicamos el cuestionario a 11 258 alumnos; conversamos con 64 alumnos transnacionales y con algunos de sus maestros. De este ejercicio se derivó que aproximadamente el sistema escolar de Zacatecas (primaria y secundaria) contaba con 7 500 alumnos con experiencia escolar previa en Estados Unidos y unos cinco mil eran binacionales. En 2009-2010 fuimos invitados a realizar el estudio en Puebla. En dicho sistema escolar visitamos una muestra representativa de 214 escuelas en las que respondieron el cuestionario 18 829 alumnos y conversamos largamente con 30 de ellos. De ahí se derivaron las siguientes estimaciones: habría alrededor de seis mil alumnos transnacionales inscritos en las escuelas primarias y secundarias de Puebla, así como casi cinco mil alumnos que eran binacionales. En el ciclo escolar 2010-2011 visitamos Jalisco en donde seleccionamos una muestra de 200 escuelas y encuestamos 11 479 alumnos. En esta ocasión las entrevistas a alumnos transnacionales y binacionales se realizaron en un solo municipio (Lagos de Moreno), en donde conversamos con diez de ellos. Las estimaciones fueron las siguientes: 46 mil alumnos transnacionales (con experiencia escolar en ambos países) y 35 mil alumnos binacionales (con las dos nacionalidades).

En 2013 iniciamos nuestro estudio en el estado de Morelos. En dicho estado no realizamos una encuesta como lo hicimos en los anteriores, sino que analizamos la base de datos que la dirección del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) había elaborado con la información de niños y adolescentes que llegaban a Morelos, en su mayoría procedentes de Estados Unidos para los años 2010 (parcialmente cubierto), 2011 y 2012. La ventaja de esta base de datos es que prácticamente captaban a la totalidad de los menores que querían inscribirse en las escuelas de Morelos, buscando la revalidación o convalidación de sus estudios. El sistema educativo de Morelos, en esas fechas, era pionero en la recolección de estos datos. El resultado fue que, entre septiembre de 2010 y diciembre de 2012, habían llegado a Morelos 714 menores de edad procedentes de Estados Unidos y habían realizado los trámites para ingresar a las escuelas. Esta base de datos, por consecuencia, no capta a los menores que llegaron a México y no realizaron esos trámites, sea porque llegaron a Morelos antes de la edad escolar o sea porque llegaron y decidieron no inscribirse en las escuelas.

y se familiaricen con la vida del país, preparando así la vida adulta de sus hijos en Estados Unidos.

Se observará que las encuestas no fueron realizadas en los mismos años. En Nuevo León y Zacatecas antes de 2008, y en Puebla y Jalisco después de esas fechas. ¿Por qué importa esta distinción? Sucede que los estudiosos de la migración han observado que a partir de la recesión económica de Estados Unidos, asociada a la intensificación del ambiente antiinmigrante, la migración de México a Estados Unidos se redujo a niveles no observados desde principios de los años noventa, así como la migración de retorno creció año tras año. Los demógrafos se han encargado de hacer las precisiones. De acuerdo a Giorguli y Gutiérrez (2011), la ENADID de 1992 permite estimar 180 mil migrantes retornados en los cinco años previos a la encuesta; la cifra va aumentando de la siguiente manera: 291 mil (según Censo de Población y Vivienda 1995), 289 mil retornados (según ENADID, 1997), 267 mil (según el Censo 2000), 344 mil (estimación de la ENE, 2002), 717 mil (según ENADID, 2007) y 994 mil (estimación del Censo de 2010).

Pero lo que más interesa aquí es que una proporción importante del retorno, según el Censo de Población y Vivienda 2010, está compuesta por menores de 19 años (más de la cuarta parte del total de retornados) y que el número de retornados en edad escolar constituyen una parte sustancial de los niños y adolescentes migrantes de retorno (arriba de 60% del total de menores de edad). El Censo de 2010 reporta 650 mil niños y adolescentes que habían vivido en Estados Unidos en algún momento de sus vidas (Giorguli *et al.*, en prensa). Esta cifra no representa a la totalidad de los niños y adolescentes que participaron en la migración internacional porque, para los nacidos en México, solamente se cuentan aquellos que habían vivido en Estados Unidos los cinco años previos al censo. Así, por ejemplo, un adolescente que en 2010 tenía 14 años, que había nacido en México, luego migró a Estados Unidos en 2000, vivió en ese país tres años y regresó a nuestro país en 2003, no es captado por el censo como migrante de retorno.

Lo que sí identifican plenamente los censos y encuestas intercensales son los niños nacidos en Estados Unidos; obsérvese la progresión de niños y adolescentes (entre 6 y 17 años) nacidos en Estados Unidos: 81 430 en 1990, 132 595 en 2000, 320 851 en 2010 y 412 246 en 2015 (Zúñiga y Giorguli, en prensa). Coincidiendo con estas cifras, el International Migration Report de 2015 (United Nations, 2016) de la Organización de las Naciones Unidas, reporta que 1.2 millones de personas nacidas en otro país vivían en México. Según este reporte, la media de edad era 15 años y 98% de ellos habían nacido en Estados Unidos. Así pues, como lo subrayan Hamann, Zúñiga y Sánchez García (en prensa), México está dejando de ser un país de emigración, convirtiéndose en uno de inmigración.

En suma, lo que nos interesa aquí resaltar es que los niños y adolescentes que tienen experiencia de vivir en Estados Unidos y que ahora viven en

México son muchos y todo indica que cada vez serán más. Algunos están inscritos en las escuelas, otros que llegaron a México a muy temprana edad, lo harán en los próximos años. Esta población escolar no está contemplada en los planes y programas educativos de México. Este punto es tan clave que merece la repetición: esta población escolar no está contemplada en los planes y programas educativos de México, ni en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, ni en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, ni en el Modelo Educativo 2016, documentos que dan sustento a la Reforma Educativa 2016. Así es, los niños migrantes internacionales no existen para quienes diseñan las políticas educativas en México. Por el contrario, en las entidades federativas en donde existe un grupo comprometido de profesionales vinculados al PROBEM, los alumnos transnacionales existen y se les atiende, al menos para que ingresen a las escuelas de México. Sin embargo, en las escuelas mexicanas, salvo excepciones, estos alumnos no reciben apoyos para transitar exitosamente de un sistema escolar al otro.

LA DIVERSIDAD DE BIOGRAFÍAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS MIGRANTES INTERNACIONALES

Comunicar a maestros y directivos de las escuelas mexicanas que un alumno *estudió en Estados Unidos* es una expresión ambigua. Lo que descubren primeramente los educadores es que el alumno fue alfabetizado en inglés. Aunque no siempre lo conciben así. El hecho de que los alumnos provenientes de Estados Unidos hablen fluidamente el español mexicano produce confusiones en muchos maestros y directores, porque asocian el habla con la lectoescritura y asumen la hipótesis de “si habla, luego lee y escribe”:

[...] Cuando estos niños [alumnos transnacionales] regresan a su país de origen (o al país de origen de sus padres), ellos hablan, leen y escriben inglés. Una vez inscritos en las escuelas mexicanas, sus competencias lingüísticas no son reconocidas; en lugar de eso, sus aprendizajes son vistos como un problema. Por eso, los maestros mexicanos suelen decir: no saben leer bien (Painat y Zúñiga, 2016:239; traducción nuestra del inglés).

En todo caso, los alumnos transnacionales han sido alfabetizados en inglés, por eso hablan, leen y escriben en inglés. Cuando les decimos a los directores o maestros que algunos de sus alumnos estuvieron inscritos en escuelas de Estados Unidos, en ocasiones los alerta en relación a las diferencias de contenidos de las materias, en ocasiones éstos son diametralmente diferentes, como en ciencias sociales, historia y geografía, aunque no

siempre es evidente para los maestros (Hamann y Zúñiga, 2011). Aún más, cuando alertamos a los educadores de estas diferencias, algunos de ellos simplemente dicen que ésa no es su responsabilidad. A veces, aunque con menos frecuencia, el maestro o el directivo imagina que los métodos de evaluación, las formas de trabajo escolar y las relaciones maestro-alumno que experimentó el niño o adolescente migrante, son diferentes a los que encontrará en las escuelas mexicanas.

Sin embargo, lo que es prácticamente desconocido para los directores y maestros mexicanos es que el sistema educativo de Estados Unidos se caracteriza por su total descentralización, según estados y según distritos escolares. De manera que haber estado inscrito en escuelas de Nebraska no es lo mismo que haber estudiado en escuelas de California. Ciertamente, comunicar en las escuelas que los alumnos migrantes internacionales provienen de otro sistema escolar es importante, pero no suficiente.

Lo que descubrimos con las encuestas es que la mitad de los alumnos migrantes de Nuevo León estuvieron inscritos en las escuelas de Texas, pero la otra mitad estuvieron en Illinois, Arizona, Nuevo México, Alabama, Georgia, Colorado, Michigan, Minnesota, Oregon, Indiana, Kansas, Massachusetts, New York, South Carolina, North Carolina, Tennessee y Washington. El estado de origen más importante para los alumnos migrantes que encontramos en Zacatecas es California (33%) y en segundo lugar, Texas (14%). El grupo restante se dividen en 18 estados diferentes: Arizona, Georgia, Oklahoma, Wisconsin, Kansas, Alabama, South Carolina, Illinois, Indiana, Luisiana, Maryland, Massachusetts, Nevada, Nuevo México, Nueva York, Oregon, Tennessee, Washington.

El caso de los alumnos migrantes de Puebla es notablemente diferente. Ciertamente, California es un origen importante para ellos (23%), pero en segundo lugar encontramos que uno de cada cinco había estado estudiando en Nueva York (19%). Los demás se distribuyeron en Arizona, Colorado, Florida, Georgia, Illinois, Indiana, Michigan, Minnesota, New Jersey, New Mexico, North Carolina, Ohio, Oregon y Washington. El caso de Jalisco representa un desafío aún mayor, aunque el peso de California sea importante (58%) los demás alumnos provienen de 26 estados diferentes: Arizona, Illinois, Arkansas, Florida, Indiana, Virginia, Colorado, Massachusetts, Washington, Pennsylvania, Wisconsin, Nevada, Kansas, Ohio, Oklahoma, Minnesota, Idaho, Utah, Luisiana, Michigan, Georgia, Nebraska, Oregón, New Jersey, Nuevo México y Tennessee.

En Morelos la diversidad geográfica parece ser mayor aún porque, en una encuesta que realizamos en dos primarias y dos secundarias del estado, identificamos 68 alumnos que habían estudiado en escuelas de Estados Unidos provenientes de 25 estados diferentes de la Unión Americana.

Análisis preliminares que hemos realizado (Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2010) muestran que las experiencias de inclusión/exclusión, de aceptación/prohibición del español, de bienvenida/discriminación en las escuelas estadounidenses, tiende a variar según los estados de procedencia. Complicando aún más las cosas, dentro de un mismo estado, existen variantes importantes entre distritos escolares, al grado que Hamann y colaboradores (2012) descubren distritos escolares abiertamente receptivos e incluyentes para los alumnos provenientes de otros países al lado de otros que son completamente lo opuesto.

Los alumnos con frecuencia recuerdan bien la(s) escuela(s) en donde estudiaron en Estados Unidos (excepto los más pequeños). Los directivos de las escuelas de Estados Unidos, debido precisamente a la descentralización administrativa en la que operan, tienen entre sus funciones informar y enviar expedientes escolares de sus alumnos cuando éstos cambian de distrito escolar. La comunicación entre las escuelas mexicanas receptoras de alumnos provenientes de Estados Unidos y las escuelas estadounidenses que los albergaron anteriormente, no sería una medida ingenua. Muchos directivos de escuelas de Estados Unidos responderían positiva y puntualmente a las solicitudes de México. El efecto de esta política sería inmediato. Piénsese en el caso de una alumna de secundaria que encontramos en Fresnillo, Zacatecas. Ella había estudiado en Athens, Georgia. Ahí había sido catalogada como *gifted student*. Lo supimos porque la entrevistamos. En contraste, sus maestros la calificaban como alumna “problemática”, porque cuestionaba a sus maestros, proponía otras soluciones y contenidos, tomaba la palabra, se negaba a realizar tareas “tontas”. En fin, si el director de la escuela y sus maestros hubiesen estado enterados por parte de la escuela de Georgia que la alumna había sido invitada a programas exigentes y prometedores, exclusivos para niños clasificados como talentosos, seguramente su respuesta hubiese sido diferente a la que atestiguamos en nuestra visita a Fresnillo en 2006.

DISPARIDAD DE REALIDADES FRENTE A LA CENTRALIZACIÓN DE POLÍTICAS

En Jalisco encontramos 40% de escuelas en las que no identificamos ningún alumno transnacional. Al menos no encontramos a ninguno en los salones en los que aplicamos las encuestas. La metodología de selección de grupos fue aleatoria, es decir, cuando en una escuela se contaba con dos o más grupos del mismo grado, se sorteaba al azar al grupo en el que se aplicaría el cuestionario. Esto es, cuando el resultado mostraba que ningún alumno de una

escuela había estudiado en Estados Unidos, en una escuela con varios grupos por grado, es posible que en los grupos no encuestados hubiese estado inscrito algún alumno migrante internacional. Pero no lo detectamos.

El sistema escolar de Jalisco contaba en el ciclo 2010-2011 con 7 787 establecimientos educativos (primarias y secundarias). Esto significa que, según resultados de la encuesta, habría alrededor de 3 115 escuelas en donde la presencia de alumnos transnacionales era nula o insignificante. Las restantes 4 672 se distribuyen de la siguiente manera: en 3 504 escuelas la presencia de alumnos con experiencia escolar en Estados Unidos no pasaba de 5% de la matrícula; en 934 la presencia es mayor (entre 5% y 8.9%). Y solamente en 234 escuelas la visibilidad de los alumnos migrantes de retorno resulta casi inevitable, porque uno o más de cada diez alumnos provenían de una escuela estadounidense.

Asimismo, en materia de los niños y adolescentes que viven separados de sus padres porque uno o los dos estaban en Estados Unidos, encontramos variaciones geográficas significativas. En las escuelas de la encuesta localizadas en la región de Jerez, Zacatecas,⁶ identificamos que en diciembre 2005, 82% de los alumnos estaban viviendo separados de sus padres y 7.5% de ellos estaban separados de sus madres. En contraste, en el mismo estado, los municipios de la región de Mazapil,⁷ el porcentaje de alumnos que vivían separados de su padre fue de 6.3% y ninguno de ellos vivía separado de su madre. Estas diferencias también se observan en Puebla, en donde hay regiones como la de Atlixco-Izúcar⁸ en donde observamos que una sexta parte de los alumnos (15%) vivían separados de su padre y uno de cada 20 (5%), de su madre. En el lado opuesto, Puebla tiene regiones en donde la separación de las familias por migración a Estados Unidos es minúscula. El caso más notorio es el de la región de la Sierra Nororiental del estado,⁹ en donde solamente 6% de los alumnos declararon que vivían separados de sus padres y 0.8% de sus madres (por migración a Estados Unidos).

Las regiones de Jalisco y Nuevo León no presentan disparidades tan pronunciadas como las que encontramos en Puebla y Zacatecas. La región en la que se hace más presente el fenómeno de la separación para el caso de

⁶ Los municipios de la región son: Joaquín Amaro, Jerez, Monte Escobedo, Susticacan, Tepetongo, Villanueva.

⁷ Los municipios de la región son: Concepción del Oro, Mazapil, Melchor Ocampo, El Salvador.

⁸ Que incluye los municipios de Izúcar de Matamoros, Chietla, Coahuacán, Acteopan, Atlixco, San Jerónimo Tecuanipan, Tepeojuma, Tilapa, Atzala, Tlapanalá, Tepexco, Tecamachalco.

⁹ Que incluye los municipios de Tlatlauquitepec, Teziutlán, Hueytamalco, Yoanahuac, Libres, Quimixtlan, Guadalupe Victoria, Zapotitlán, Zacapoaxtla, Zautla, Cuetzalan, Huitzilán, Xiute-telco, Atempan.

Jalisco es la Región Norte,¹⁰ en donde uno de cada diez alumnos declaró que vivía separado de su padre en el momento de la encuesta. Por otro lado, la separación de la madre es un evento mucho menos frecuente en Jalisco y Nuevo León que en Puebla y Zacatecas. A este respecto, resultó sorprendente constatar que dos regiones de Puebla presentan proporciones altas de alumnos que viven separados de sus madres (en torno a 5%): la de Atlixco-Izúcar y la Mixteca.¹¹ Este porcentaje es cuatro, cinco, diez veces más alto que los observados en el resto de regiones consideradas en los cuatro estados estudiados. Solamente los casos de la región Sur de Jalisco¹² y de la ya descrita situación de la región de Jerez, Zacatecas, presentan porcentajes de separación de la madre, similares o superiores a los de las dos regiones de Puebla.

En suma, los desafíos de política educativa que emanan de la migración internacional no se distribuyen homogéneamente en el territorio. Varían según escuelas, municipios, regiones y estados. En un país con políticas, contenidos y programas tan centralizados, el reto es aún mayor. En esta materia, se requerirán ejercicios de imaginación que para muchos hacedores de política educativa en nuestro país se atrevan a ser iconoclastas. Nos referimos específicamente, para ciertas regiones de México, a la adopción de la enseñanza en inglés —no de enseñanza del inglés— de ciertos contenidos y materias, así como de la revalidación de estudios de geografía, historia, ciencias sociales y civismo adquiridos en las escuelas estadounidenses. Paralelamente, para estos cientos de miles de alumnos binacionales, que por derecho pueden imaginar su vida adulta en Estados Unidos (muchos aspiran a ello), las escuelas mexicanas de ciertas regiones de nuestro país deben prepararlos para un futuro que tome en cuenta su binacionalidad. Solamente así habría reconocimiento pleno de las biografías escolares de los alumnos migrantes internacionales que retornan a nuestras escuelas (o vienen a ellas por primera vez en sus vidas).

LA CIRCULACIÓN INTERNACIONAL SE TRADUCE EN FRAGMENTACIÓN ESCOLAR

Como es de esperarse, el porcentaje de niños binacionales (nacidos en Estados Unidos) ha venido aumentando con el tiempo, y el de los alumnos trans-

¹⁰ Compuesta por los siguientes municipios: Santa María de los Ángeles, Mezquitic, Colotlán, Bolaños.

¹¹ Los municipios de la Mixteca poblana son: Cuetzalan, Huehuetlan el Chico, Acatlán, San Jerónimo Yayacatlán, Tulcingo, Axutla, San Pablo Anicano, Yayacatlán de Bravo, Cohetzala, Jolalpan, Tehuiztzingo, Guadalupe, Zacapala, Huatlatlauca, Tepexi de Rodríguez, Petlalcingo.

¹² Que incluye los municipios de Zapotlán el Grande, Zapotitlán, Zacoalco, Tuxpan, Tonila.

nacionales nacidos en México va reduciéndose (Jensen *et al.*, 2017); es por ellos que la probabilidad de que los niños circulen entre México y Estados Unidos y, en consecuencia, de un sistema escolar al otro, se incrementen en un futuro cercano.

Lo que sabemos es que esta circulación entre escuelas se traduce en lo que hemos denominado fragmentación de las trayectorias escolares. La trayectoria se fragmenta porque los dos tipos de escuelas, la mexicana y la estadounidense, se ignoran entre sí, de manera que los niños no transitan de un sistema escolar al otro, sino que se tropiezan cada vez que cambian de escuela.

La circulación de los niños de un sistema escolar al otro sigue secuencias variadas y, por ende, la fragmentación se presenta a intensidades diferentes. En un extremo del *continuum* están los niños que pasan de un sistema escolar al otro todos los años escolares; en el otro extremo, están los niños que se mueven una sola vez porque iniciaron su escolaridad en Estados Unidos y luego llegan a México. En el primer caso la fragmentación llega a su máxima expresión, en el otro, a su mínima. Sin embargo, aún en el segundo de los casos —y suponiendo que estos últimos niños o adolescentes no regresaron a Estados Unidos para continuar su escolaridad— encontramos formas de fragmentación que requieren de atención porque llegan a las escuelas de México después de haber cursado seis, siete, ocho años de escolaridad en Estados Unidos. Como lo hemos planteado en secciones anteriores, los niños migrantes nacidos en México son mononacionales; los nacidos en Estados Unidos son binacionales. Los segundos presentan una mayor propensión a circular porque las condiciones jurídicas se lo facilitan.

Vayamos a las escuelas de Estados Unidos. La ficción en las escuelas estadounidenses es que los niños migrantes internacionales o los hijos de los migrantes internacionales no circulan. Son emigrantes o hijos de emigrantes que llegan a Estados Unidos para establecerse. Así las cosas, todas las acciones escolares están dirigidas a asimilar a estos niños y hacerlos miembros de la sociedad de destino, en un sentido nacional y local (Wong Fillmore y Meyer, 1992). La adquisición de la lengua societal (el inglés) se convierte en el eje curricular mayor y, a partir del inglés, el logro de las competencias escolares exigidas a lo largo de la educación básica, K-12 (Valdés, Capitelli y Alvarez, 2011). Ignorando la circulación, las escuelas de Estados Unidos no los preparan para transitar porque no se imaginan que el alumno que tienen en el aula, probablemente estará inscrito en una escuela de Jalisco o de Zacatecas el siguiente año escolar (Hamann, 2001). Es por eso que la pérdida del español no produce ninguna preocupación. Además, los niños corren el riesgo de que sus limitaciones en la comunicación en inglés (escrito o hablado) sean interpretadas por los maestros o directivos como una prueba

de déficit en sus capacidades de aprendizaje. Finalmente, al ignorar el proceso escolar realizado en México, devaluando lo que la escuela mexicana ha brindado, menosprecian los aprendizajes que los niños migrantes internacionales han logrado.

Del lado mexicano, los niños migrantes internacionales enfrentan condiciones similares de fragmentación, pero en sentido inverso. La escuela mexicana tampoco reconoce los aprendizajes adquiridos en las escuelas de Estados Unidos, no aprecia sus trayectorias, las ignora. Las dificultades que enfrentan los niños, por ejemplo, para leer textos en español son interpretados como prueba de sus déficit lectoescriturales; el desconocimiento que tienen de la historia o la geografía de México se traduce como “retraso escolar”. Los niños migrantes internacionales en las escuelas mexicanas son definidos por sus déficits, no por sus logros, adquisiciones y fondos de conocimiento (Panait y Zúñiga, 2016).

Estos niños son, en mayor o menor medida, bilingües, biculturales, y un porcentaje creciente de ellos y ellas son binacionales. Son bilingües y biculturales porque se han estado educando en las escuelas de los dos países. Son binacionales aquellos que nacieron en Estados Unidos. Sin embargo, las escuelas de ambos países no están preparadas para responder adecuadamente a las necesidades propias de niños que circulan. Producen fracturas, en lugar de acompañarlos en sus transiciones y desarrollar sus logros (Hamann y Zúñiga, 2011).

A lo largo de estos años de investigación hemos identificado y analizado discontinuidades, indiferencias y fracturas. Para abreviar, nos limitaremos a describir dos de las fracturas: las lingüísticas y las curriculares. Ambas son invisibles en las escuelas o, mejor dicho, son el producto de la indiferencia a la diferencia que reina en las escuelas mexicanas. Veamos por ejemplo las fracturas lingüísticas de los niños que llegan a las escuelas de México. Llegan leyendo y escribiendo, pero en inglés. Sin embargo, en las escuelas mexicanas esto se traduce como déficit lectoescritural. En lugar de que se valore la riqueza del repertorio lingüístico de los niños migrantes internacionales, se les juzga porque su lectura o escritura en español es más deficiente que la de sus pares. No hay transiciones, sino fracturas. Veamos ahora las fracturas curriculares. Llegan a las escuelas con competencias y conocimientos adquiridos en un sistema escolar que no son valorados o, inclusive, son menospreciados en el otro sistema. Aquí en México, los conocimientos que tienen de la geografía o la historia de Estados Unidos son despreciados o simplemente ignorados.

La circulación habrá de continuar y podría incrementarse porque, como sabemos, muchos niños nacidos en Estados Unidos están llegando a México antes de cumplir la edad de ingresar a la escuela. Este hecho nos conduce

a predecir que sus padres estarán interesados en que realicen una parte de su escolaridad en Estados Unidos, enviándolos a vivir, por unos años, con parientes que viven en Estados Unidos.

MAESTROS MEXICANOS DESEANDO CAPACITACIÓN

Los sistemas escolares no van a cambiar, seguirán estando al servicio de un Estado-nación. Pero los maestros y directivos sí pueden cambiar si se les ofrece la oportunidad de capacitarse para atender mejor a esta población escolar, la que circula entre los dos sistemas escolares. ¿Qué requieren los niños migrantes internacionales? Ser acompañados en sus transiciones. Es decir, necesitan avenidas de transición, no barreras en las que tropiezan. Para poder acompañar a los alumnos en sus transiciones, los maestros requieren una capacitación que les permita responder a las necesidades de esta población de alumnos.

Muchos maestros mexicanos nos lo han dicho: “queremos servir mejor a estos niños, pero no sabemos cómo” (Sánchez García y Hamann, 2016). Para acompañar las transiciones y favorecer el éxito escolar de los niños que circulan necesitamos maestros que: 1) conozcan el otro sistema escolar (sin prejuicios); 2) reconozcan los logros adquiridos en el otro sistema escolar y los valoren de manera efectiva; 3) sepan cómo facilitar el pasaje de un sistema lectoescritural al otro; 4) vinculen las arquitecturas curriculares de ambas escuelas, y 5) minimicen los efectos de sus creencias nacionalistas. Los esfuerzos de capacitación deben dirigirse tanto a maestros en servicio y maestros en formación. Aquí en México hemos diseñado asignaturas regionales para las escuelas normales, manuales de transición lingüística, programas de formación intensiva para profesores de regiones de destino con el apoyo del Dr. Juan Sánchez García (Sánchez García *et al.*, 2011; Reyna Farías, 2011).

Así pues, no basta modificar los procedimientos de admisión a las escuelas, de validación de estudios, de comprobación de logros escolares. Estas medidas deben estar acompañadas de programas de formación de maestros en las regiones receptoras en México (pero también Estados Unidos), de estos niños que circulan entre ambos sistemas escolares.

CONCLUSIONES

El sistema escolar mexicano está diseñado para alumnos que no migran a Estados Unidos, que no han nacido en Estados Unidos, que no tienen a sus

padres viviendo y trabajando en Estados Unidos. Estos niños y adolescentes binacionales, estos alumnos transnacionales, estos menores separados de sus padres por la migración no existen ni en los programas de formación docente, ni en los planes de actualización del magisterio, ni en los diseños curriculares, ni en los contenidos, ni en las narrativas, ni en las evaluaciones, ni en el discurso de política.

Funcionó un prometedor programa federal denominado Proyecto Educación Básica sin Fronteras, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, en el marco de la Dirección de la Gestión e Innovación Educativa, dentro de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad que tenía como propósito: “Contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional y promover la pertinencia de la atención educativa de las niñas y los niños mexicanos que salen del país” (SEP, 2011), y cuyas principales herramientas de política eran las coordinaciones estatales del Programa Binacional de Educación Migrante que decidieron asociarse a la atención de los alumnos migrantes internacionales que llegan a las escuelas de nuestro país. Este programa desapareció en 2012 y mucha de la experiencia adquirida dejó de utilizarse.

La cancelación de Educación Básica sin Fronteras mostró que el sistema educativo mexicano estaba lejos de reconocer las necesidades de los niños y adolescentes que son el objetivo de este capítulo. Así las cosas, todo lo que podemos decir es que estos niños no son bienvenidos en las escuelas mexicanas. Su transición al sistema educativo nacional no es más que una secuencia de rupturas; su inscripción es en ocasiones un viacrucis burocrático (Jacobo Suárez, 2016); su integración pasa por periodos de desaliento e incompreensión; su éxito escolar está comprometido.

BIBLIOGRAFÍA

- Batalova, Jeanne y Michael Fix (2010), *Children of immigrants in US schools, a portrait*, Washington, D.C., Migration Policy Institute, Center, National Center on Immigrant Integration Policy.
- Cornelius, Wayne A. (1992), *From sojourners to settlers, The changing profile of Mexican immigration to the United States*, en J. A. Bustamante, C. W. Reynolds y R. A. Hinojosa Ojeda, Stanford, Stanford University Press, pp. 155- 193.
- Eschbach, Karl, Jacqueline Hagan y Nestor Rodriguez (2003), “Deaths during undocumented migration, policy implications in the new era of homeland security”, *In Defense of the Alien*, 26, pp. 37-52.

- Escobar Latapí, Agustín; Lindsay Lowell y Susan Martin (eds.) (2013), *Binational Dialogue on Mexican Migrants in the U. S. and Mexico, Final Report*, Washington D.C., CIESAS/Georgetown University.
- Fitzgerald, David (2008), *A Nation of Emigrants, How Mexico Manages Its Migration*, San Francisco, University of California Press.
- Giorguli, Silvia y Edith Y. Gutiérrez (2011), “Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos”, *Coyuntura Demográfica*, SOMEDE, 1, pp. 21-25.
- Foner, Nancy (1997), “What’s New About Transnationalism?, New York Immigrants Today and at the Turn of the Century”, *Diaspora, A Journal of Transnational Studies*, 6 (3), pp. 355-375.
- Giorguli, Silvia, Bryant Jensen, Frank Bean, Susan Brown, Adam Sawyer y Víctor Zúñiga (en prensa), “Educational well-being for children of Mexican immigrants in the U.S. and in Mexico”, en A. Latapí, L. Lowel y S. Martin (eds.), *Binational Dialogue on Mexican Migrants in the U.S. and Mexico*, México, CIESAS.
- González-Baker, Susan (1997), “The ‘amnesty’ aftermath, current policy issues stemming from the legalization programs of the 1986 Immigration Reform and Control Act”, *International Migration Review* 31 (1), 5-27.
- Hagan, Jacqueline M. (1998), “Social networks, gender, and immigrant incorporation, resources and constraints”, *American Sociological Review*, 63 (1), pp. 55-67.
- Hamann, Edmund T. (2001), “Theorizing the Sojourner Student (With a Sketch of Appropriate School Responsiveness)”, en Mary Carol Hopkins y Nancy Wellmeier (eds) *Negotiating Transnationalism, Selected Papers on Refugees and Immigrants*, num. IX, Arlington, VA, American Anthropological Association, pp. 32-71.
- Hamann, Edmund T. (2003), *The Educational Welcome of Latinos in the New South*, Westport, CT, Praeger.
- Hamann, Edmund T. y Víctor Zúñiga (2011), “Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico”, En C. Coe, R. Reynolds, D. Boehm, J.M. Hess y H. Rae-Espinoza (Eds.), *Everyday Ruptures, Children and Migration in Global Perspective* Nashville, TN, Vanderbilt University Press, pp. 141-160.
- Hamann, Edmund T.; Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García, J. (2010), “Transnational Student’s Perspectives on Schooling in the U.S. and Mexico, The Salience of School Experience and Country of Birth”, En Marisa Ensor and Elzbieta Gozdziaik *Children and Migration, At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 230-252.
- Hamann, Edmund T.; Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García (en prensa) “Where Should My Child Go to School? Parent and Child Considera-

- tions in Binational Families, En M. T. de Guzman, J. Brown, y C. Edwards (eds.) *Parenting from Afar, The Reconfiguration of the Family Across Distance*, Nueva York, Oxford University Press.
- Hamann, Edmund T.; Janet Marie Eckerson y T. Gray (2012), *Xenophobia, Disquiet, or Welcome? Community Sense-making and Related Educational Environments in the New Latino Diaspora*, Ponencia presentada en la Congreso Anual de la American Anthropology Association, San Francisco, CA.
- Hernández-León, Rubén y Víctor Zúñiga (2016), "Introduction to the Special Issue, Contemporary Return Migration from the United States to Mexico—Focus on Children, Youth, Schools and Families" *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 171-181.
- Heyman, Josiah (2013), "Illegality' and the US-Mexico Border, How It Is Produced and Resisted", En C. Menjivar y D. Kanstroom (Eds.) *Constructing Immigrant 'Illegality', Critiques, Experiences, and Responses*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 111-135.
- Hirai, Shinji y Rebeca Sandoval (2016), "El itinerario subjetivo como herramienta de análisis, las experiencias de los jóvenes de la generación 1.5 que retornan a México", *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 276-301.
- Jacobo Suárez, Mónica (2016), "De regreso a 'casa' y sin apostilla, estudiantes mexicoamericanos en México", *Sinéctica* 48, disponible en <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>>.
- Jensen, Bryant; Rebeca Mejía Arauz y Rodrigo Aguilar Zepeda (2017), "Equitable teaching for returnee children in Mexico", *Sinéctica* 48, <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/757>>.
- Massey, Douglas S., Jorge Durand y Nolan J. Malone (2002), *Beyond Smoke and Mirrors, Mexican Immigration in an Era of Economic Integration*, New York, Russell Sage Foundation.
- Panait, Catalina y Víctor Zúñiga (2016), "Children circulating between the U.S. and Mexico, fractured schooling and linguistic ruptures", *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 226-251.
- Reyna Farías, Claudia; Emilie Voss, Silvia Rojas, Montserrat Maturana (2011), *Manual de transiciones lingüísticas del inglés al español en las escuelas mexicanas*, Monterrey, Universidad de Monterrey.
- Román González, Betsabé (2017), "Pa' cuando me regrese, can we speak in English?, trayectorias de menores migrantes que llegan a México", tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Monterrey, Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey.
- Román González, Betsabé; Eduardo Carrillo y Rubén Hernández-León (2016), "Moving to the 'Homeland', Children's Narratives of Migration from the United States to Mexico", *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 252-275.

- Sánchez García, Juan y Edmund T. Hamann (2016) “Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools”, *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, vol. 32, núm. 2, pp. 199-225.
- Sánchez García, Juan; Víctor Zúñiga, Edmund T. Hamann, Ilian Dorantes, Marcela Castellanos, Gabriela Martínez y Nancy Ayala (2011), *Guía Didáctica, alumnos transnacionales*, México, Secretaría de Educación Pública, SNTE y Educación Básica sin Fronteras.
- SEP (2011), *Proyecto Educación Básica sin Fronteras*, presentación a la H. Cámara de Diputados, 18 de agosto, documento no publicado.
- Stacy, Jennifer (2011), “Educational Views from White Native South Workers, the case of Dalton, Georgia”, *Tesis de Maestría en Educación*, Monterrey, Mexico, Universidad de Monterrey.
- United Nations (2016) *International Migration Report 2015*, Nueva York, Department of Economic and Social Affairs, Population Division.
- Uribe Vargas, Luz María, Telésforo Ramírez García y R. Labarthe Álvarez (2012), *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*, México, CONAPO.
- Wong Fillmore, Lily y L. M. Meyer (1992), “The curriculum and linguistic minorities”, En P. W. Jackson (Ed.) *The handbook of research on curriculum*, Nueva York, MacMillan Publishing Company, pp. 626-658.
- Valdés, Guadalupe, Sarah Capitelli y Laura Alvarez (2011), *Latino children learning English, Steps in the journey*, New York, Teachers College Press.
- Zúñiga, Víctor (2012a), “Tensions pédagogiques, les maîtres mexicains face aux élèves transnationaux dans les écoles mexicaines”, En Lenoir, Y. & Tupin, F., *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser, regards internationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 423-440.
- Zúñiga, Víctor (2012b), “Migration de retour, un regard quantitatif sur les enfants arrivant au Mexique en provenance des États-Unis”, *Hommes et Migrations* 1296, pp. 88-98.
- Zúñiga, Víctor (2013), “Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas, desafíos actuales y futuros de política educativa”, *Sinéctica*, pp. 40-41, 117-128.
- Zúñiga, Víctor, Edmund T. Hamann y Juan Sánchez García (2008), *Alumnos Transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, Víctor y Edmund T. Hamann (2009), “Sojourners in Mexico with U.S., School Experience, a New Taxonomy for Transnational Students”, *Comparative Education Review*, 53 (3), pp. 329-353.
- Zúñiga, Víctor y Silvia E. Giorguli Saucedo (en prensa), *Niñas y niños migrantes internacionales en México, la generación 0.5*, México, El Colegio de México.

