



## **Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar<sup>1</sup>**

*Víctor Zúñiga  
Edmund T. Hamann*

### **Introducción**

LA MIGRACIÓN DE México a Estados Unidos —y su consecuente flujo de retorno— ha sido estudiada como un movimiento de carácter laboral y un fenómeno que interconecta mercados laborales. Vista como movimiento espacial de mexicanos en busca de oportunidades de trabajo, no extraña que la gran parte de los estudios y análisis que se han hecho en nuestro país centren su atención en los aspectos relacionados con la dimensión económica, como son el envío de remesas, los impactos económicos regionales, el papel de la migración en las economías familiares y la inserción laboral en Estados Unidos.<sup>2</sup> Sin lugar a dudas, la migración de los mexicanos a Estados Unidos es un fenómeno primordialmente laboral y económico; sin embargo, la preponderancia de esta perspectiva ha hecho que se pierdan de vista otras dimensiones

<sup>1</sup> Los datos que aquí se presentan son fruto de dos encuestas realizadas en Nuevo León y Zacatecas. Ambas fueron financiadas por el CONACYT. Los autores agradecemos a los miembros del equipo de investigación que participaron en 2004 y 2005: Juan Sánchez García, Anabela Sánchez, Susan Bockrath, Miguel Reyes, Michael Da Cruz, Guillermo Berrones, Karina Treviño y Sylvain Coduri.

<sup>2</sup> Trabajos recientes sobre la migración internacional en México, en este sentido, han estado abordando dimensiones no económicas del fenómeno, como se puede observar en artículos recientemente publicados en *Estudios Sociológicos*: Franzoni y Rosas (2006) sobre las dimensiones micropolíticas, Ruiz (2005) sobre los riesgos de la migración indocumentada y D'Aubeterre Buznego (2005) sobre los cambios en las relaciones de género asociados a la migración internacional.

muy significativas del proceso. En este artículo se muestra que la migración internacional en nuestro país tiene actualmente, al menos, otra dimensión, una de carácter escolar de la que, hasta muy recientemente, no teníamos mucha información.<sup>3</sup>

Dos encuestas, la primera realizada en el sistema educativo de Nuevo León durante el ciclo escolar 2004-2005 y la segunda en el de Zacatecas en el de 2005-2006 suministran la información que da origen y fundamenta el trabajo que aquí presentamos. Éstas fueron diseñadas para responder a las siguientes preguntas: ¿cuántos alumnos con experiencia escolar en Estados Unidos hay en las escuelas mexicanas?; ¿qué trayectorias migratorias y escolares los conducen —de nuevo o por primera vez— a las escuelas de México?; ¿qué relación hay entre las experiencias educativas que estos alumnos tienen en cada uno de estos países?; ¿su condición de estudiantes transnacionales se expresa en dificultades, obstáculos y fracasos escolares o, por el contrario, obtienen beneficios de esta experiencia? (Hamann, 2001; Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2006).

El estudio realizado en Nuevo León arrojó que 1.6% de los alumnos de primaria y secundaria tenía una experiencia escolar en Estados Unidos (diciembre de 2004). De igual manera, la muestra de alumnos de Zacatecas (diciembre de 2005) permite concluir que casi 3% de los alumnos de primaria y secundaria de este estado son alumnos transnacionales. Estas proporciones, sin duda, pueden variar significativamente en otros estados del país. Las variaciones estarían relacionadas con los índices de densidad migratoria internacional (Tuirán, Fuentes y Ávila, 2002) y con la antigüedad y madurez del fenómeno (Durand y Massey, 2003). En estados con baja densidad migratoria internacional y breve historia de migración, las proporciones seguramente son menores a las observadas en Nuevo León. En las entidades con alta densidad y larga historia, podrían ser cercanas a las encontradas en Zacatecas. De hecho, nuestras encuestas muestran estas variaciones de un municipio a otro, en función de la densidad y la antigüedad del fenómeno a nivel municipal (Zúñiga y Hamann, en prensa).

Por otro lado, estimaciones recientes (2001-2002) realizadas en Estados Unidos indican que el número de alumnos nacidos en México inscritos en las escuelas públicas son casi un millón (Zehler *et al.*, 2003:vii-viii). No sabemos cuántos de estos alumnos regresarán a México, pero lo que sí sabemos es que muchos de ellos iniciaron su escolaridad en México.

Estos datos corresponden con otras observaciones que los refuerzan. Demógrafos mexicanos estimaron en 1998 que casi 900 000 individuos en

<sup>3</sup> Los trabajos de López Castro (1999) son, en este sentido, pioneros.

edad escolar nacidos en México vivían en Estados Unidos (Corona y Tuirán, 1998); una cifra que ha sido corroborada por análisis que se han hecho del Censo de Población de Estados Unidos de 2000 (Capps *et al.*, 2005). Al mismo tiempo, Corona y Tuirán observaron que el proceso no era unidireccional, sino que entre 1987 y 1992 alrededor de 161 000 menores retornaron a México. Ciertamente no sabemos si ellos estuvieron inscritos en las escuelas de Estados Unidos y si, al regresar, se matricularon en las escuelas mexicanas. Tampoco podemos derivar de estos estudios demográficos las razones por las cuales regresaron a México, es decir, si su retorno fue voluntario o forzado, si era temporal o definitivo. Datos más recientes aportados por el Instituto Nacional de Migración de México nos indican que en 2005 fueron deportados de Estados Unidos a México 22 055 menores de edad, 63% más de los que lo fueron en 2004 (13 000 menores) (Dellios, 2006). Conviene señalar que la deportación representa solamente una porción —y no la más importante— del retorno. En suma, lo que queremos resaltar es que el fenómeno de la migración de México y Estados Unidos incluye un componente importante de individuos en edad escolar, que éste no es un flujo uni-direccional y, que, de alguna manera u otra, está impactando a los dos sistemas escolares que reciben a estos menores de edad.

En este artículo se aborda un aspecto que nos parece relevante en relación a la “cara” escolar de la migración internacional: el desafío que para las escuelas representa la existencia de alumnos transnacionales. La experiencia escolar transnacional introduce un dilema que no tiene fácil solución dentro de la lógica escolar. Por un lado, las escuelas han sido definidas según una visión nacionalista de la educación que rige su dinámica y sus currículos, mientras que las necesidades y las trayectorias de los alumnos inmigrantes son de carácter transnacional. Dicho de otro modo, las escuelas son mononacionales y los alumnos que hemos estado estudiando son, de facto, transnacionales. Han cruzado fronteras y parece probable que algunos de ellos seguirán cruzándolas en el futuro. Por ello, el propósito principal del artículo es definir este dilema, ofrecer algunos datos que describan cómo lo experimentan los alumnos y mostrar cómo no es un proceso exclusivo de las escuelas de México y Estados Unidos.

### **Bosquejando el dilema**

Uno de los propósitos fundamentales de las escuelas, tanto en Estados Unidos como en México, es la construcción de la nación. Para lograrlo, deben vincular, a través de prácticas escolares, un modelo cultural ideal (con actitu-

des y contenidos) y la inculcación del sentido de pertenencia nacional que corresponda a dicho modelo. Las escuelas mexicanas se construyeron como instrumentos para crear la unidad nacional desde el siglo XIX (Vázquez, 1975). Sin duda, en el caso mexicano, este ideal respondía a las condiciones históricas del periodo. La educación y la enseñanza de la historia se concibieron como respuestas a la fragmentación política que sufrió el país después de su Independencia (Schmidt, 1978) y al sentimiento de derrota y culpa —en las élites y otros sectores sociales— que trajo consigo la pérdida de la mitad del territorio después de la guerra contra Estados Unidos en 1848 (Vázquez, 1975). Esto nos permite entender por qué la creación del sentido de pertenencia a la nación constituyó uno de los principales objetivos de la escuela pública aún antes de la Revolución Mexicana. Justo Sierra, Secretario de Educación de México durante el Porfiriato (1877-1911), lo ilustra claramente cuando declaraba: “La escuela salvará nuestra personalidad nacional” (Sierra, 1902; Vázquez, 1975:100). A pesar de que el sistema escolar de esa época era predominantemente urbano (en un país que era casi enteramente rural en esos años), Sierra declaraba que la escuela debía enseñar “el amor por México y sus instituciones” (Sierra, 1948 [1902]:397).

La Revolución Mexicana vino a ahondar este espíritu nacional. La Constitución Política de 1917 y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 convirtieron a la escuela en un instrumento del Estado central con el propósito de fortalecer la relación entre currículum escolar y nacionalismo. *Forjando patria* (Gamio, 1916) se convirtió en el *Leitmotiv* de las escuelas. A pesar de la escasez de recursos, el gobierno federal realizó enormes esfuerzos, entre 1920 y 1940, para edificar escuelas y formar maestros con el objetivo de combatir la ignorancia de las clases populares al tiempo que se inculcaba la mexicanidad en el corazón de los niños (Booth, 1941; Dawson, 2004; Dewey 1964 [1926]; Sáenz, 1927; 1928; Schmidt, 1978).

Ha pasado ya más de un siglo desde que la escuela mexicana se definió como un instrumento para la construcción de la nacionalidad; su diseño y funcionamiento han sufrido muchos y profundos cambios; su cobertura alcanza ya a la totalidad de los niños del país; sin embargo, se siguen reproduciendo, aun hoy día, sus rasgos esencialmente nacionalistas casi sin discusión (Rippberger y Staudt, 2002; Zúñiga, 1998). Por ello, las escuelas públicas mexicanas contemporáneas siguen teniendo como una de sus más importantes tareas enseñar a los alumnos a amar y respetar a su país. Esto es considerado esencial para insertar exitosamente a las nuevas generaciones en la vida adulta de manera que puedan desenvolverse adecuadamente en la sociedad mexicana. Al término de la educación básica obligatoria (10 años, incluyendo uno de preescolar), un joven mexicano debe sentirse heredero de la “cultura mexicana” de-

finida —en palabras de Bonfil Batalla (1979)— como la fusión entre el “glorioso pasado indígena” y lo “mejor de Occidente” —*whatever that means*—.

El origen republicano de las escuelas en Estados Unidos en el siglo XVIII pareciera coincidir con ciertas aspiraciones del siglo XIX mexicano. Benjamin Rush —uno de los firmantes de la declaración de Independencia de Estados Unidos— declaraba en su ensayo *Pensamientos sobre la Manera Adecuada de Educar en la República*: “Desearía ver que inculcamos en ellos [los alumnos] una ALTA ESTIMA POR SU PAÍS [con mayúsculas en el original]. (...) Enseñemos a nuestros alumnos que ellos nos se pertenecen a sí mismos, sino que son bienes públicos de la nación. Hagamos que el alumno ame a su familia pero enseñémosle al mismo tiempo que debe renunciar a sí mismo, e inclusive estar dispuesto a olvidarse de sí mismo si así lo requiere el bien de la nación” (Butts, 1973:211-212, traducción nuestra). Así también, otro de los fundadores de la república, Noah Webster, en 1790, un año después de creado el pacto federal, recomendaba a sus conciudadanos: “Todavía no están plenamente desarrolladas las condiciones de un gobierno civil entre nosotros; nuestro carácter nacional todavía no adquiere forma; uno de los propósitos de mayor envergadura para nuestros sistemas de educación debería ser el implantar entre los jóvenes los principios de virtud y libertad e inspirar en ellos las ideas liberales de nuestro gobierno y el inquebrantable apego a nuestra nación, y no solamente difundir los conocimientos de la ciencia en las mentes de los educandos” (Butts, 1973:212, traducción nuestra). De igual manera, más de cien años después, el Rector de Teachers College, William Russell (Russell, 1929), en el contexto del periodo entre las dos Guerras Mundiales, señalaba que el fundamento del sistema educativo norteamericano era inculcar los ideales de libertad que defendieron Alexander Hamilton, James Madison y John Jay, y los de igualdad que proclamaba Jefferson.

Estas similitudes entre el origen de la escuela en Estados Unidos y en México deben, sin embargo, ser matizadas. Paula S. Fass (2007), historiadora de la niñez estadounidense, describe tres fases por las que ha transitado el sistema escolar estadounidense. Según la autora, en los primeros años después de la independencia las escuelas elementales fueron explícitamente concebidas para crear una sociedad más homogénea, creando también con ello un cierto tipo de uniformidad social que fuese acorde con los principios de convivencia que fundaron la Revolución estadounidense. Este propósito fue una respuesta a la gran heterogeneidad lingüística, religiosa y de orígenes nacionales que caracterizó los siglos XVIII y XIX norteamericanos. Lo que concluye Fass es que paulatinamente, desde 1789 hasta 1860, el sistema escolar de Estados Unidos pasó de ser un sistema “irregular”, “no sistemático”, resultado de arreglos privados/locales, dependiente de la caridad, a uno pla-

neado y financiado por los gobiernos estatales y locales que pretendía inculcar los mismos principios cívicos a todos los niños y adolescentes de la nueva nación. “(...) [N]o se debería exagerar el papel que jugó la escolarización como ingrediente del desarrollo económico, ni como el medio para lograr el éxito individual. En realidad, la escolaridad a lo largo de casi todo el primer siglo de vida independiente de Estados Unidos lo que hizo fue expresar los ideales republicanos que fundan una sociedad de ciudadanos; el acento estuvo puesto mucho más en ellos que en la capacitación y desarrollo de habilidades necesarias tanto a los individuos como a la sociedad” (Fass, 2007:26, traducción nuestra).

Esta función de la escuela estadounidense se vio reforzada a medida que las olas de inmigrantes llegaban a Estados Unidos en la última mitad del siglo XIX y principios del XX. Esto hace concluir a la autora que el régimen de “escuela común”, inspirado en los ideales de pensadores como Horace Mann, resultó mucho más necesario a finales del siglo XIX que en las primeras décadas posteriores a la independencia. “Para la mayoría de los inmigrantes, esto significó que las escuelas se constituyeran en las arenas en donde los niños ahora aprendían los modos de vida norteamericanos durante, por lo menos, los tres o cuatro años de asistencia que se les exigía” (Fass, 2007:27, traducción nuestra). Así pues, a la pregunta que la autora se hace: “¿cómo es que una nación de inmigrantes se convirtió en una comunidad cohesionada y democrática?” (p. 21), la respuesta es que la escuela estadounidense se concibió como la “acompañante” del proceso de inmigración desde sus orígenes.

Para principios del siglo XX, la importancia de la educación elemental fue cediendo y dando paso a privilegiar la educación secundaria. Las *junior high schools* y las *high schools* fueron lentamente adquiriendo una enorme importancia. A partir de ahí, la escuela estadounidense fue adquiriendo el perfil que actualmente posee. Una escuela en la que, según Fass, los alumnos deben adquirir los conocimientos de ciencias y matemáticas, las lenguas modernas y el uso efectivo de la lecto-escritura. Ésta es una escuela mucho más orientada al éxito individual y al establecimiento de estándares de desempeño. Es en esta segunda fase de la historia escolar de Estados Unidos en la que los hijos de inmigrantes empiezan a ser percibidos como alumnos problema, inadaptados académicamente, ineptos para el progreso académico o carentes de motivación. Esta fase está llegando a su término, dando paso a una tercera en la que la educación superior domina plenamente el panorama de las ocupaciones educativas.

Debido a esta particular historia, las escuelas públicas de Estados Unidos de hoy día no persiguen los propósitos que tienen las escuelas mexicanas. Su concepción actual es mucho menos —abiertamente— nacionalista. Para

mostrar esto basta con señalar que, en Estados Unidos, las disposiciones curriculares de los estados prevalecen sobre las de carácter nacional y que el control central (federal) es mucho menos importante (Estados Unidos carecía de un Departamento de Educación en el gobierno federal, hasta los años setenta, durante la administración del presidente Carter). Al mismo tiempo, el presupuesto de los estados, las ciudades y los condados para educación es muy superior al que el gobierno federal asigna para este propósito.

Sin embargo, la escuela obligatoria contemporánea de Estados Unidos opera siguiendo algunas premisas socio-políticas. Una de ellas es que su principal responsabilidad es preparar a los estudiantes a ser adultos competitivos y exitosos en las regiones en donde viven y, quizás, en algún otro lugar de Estados Unidos (pero jamás en otro país). Al tiempo, las escuelas responden a propósitos y directivas que se diseñan desde el gobierno federal. Ilustraciones muy claras de esto son la *A Nation At Risk* de 1983 y la actual iniciativa conocida como *No Child Left Behind* de 2002 que tiene alcances nacionales, amplios y multifacéticos. En todo caso, lo que queremos enfatizar aquí es que ni las escuelas de Estados Unidos, ni las escuelas mexicanas han sido concebidas para preparar a los alumnos a enfrentar una experiencia transnacional. Ambas delimitan sus visiones a un mundo nacionalmente cerrado.

En consecuencia, las premisas sobre las cuales funcionan las escuelas de ambos países son incompletas o inadecuadas para una población escolar que crece constantemente desde los años ochenta, una población cuya trayectoria escolar se desenvuelve en ambos sistemas escolares. El significado, las circunstancias y las consecuencias educativas de este fenómeno transnacional casi no han sido estudiadas y evaluadas en México. Tampoco se ha hecho mucha investigación sobre la experiencia de los alumnos mexicanos que estuvieron inscritos en escuelas norteamericanas y luego regresaron a las escuelas de México. Estas carencias de información son las que estamos tratando de superar por medio de las investigaciones que emprendimos desde 2004 en Nuevo León y Zacatecas.

### **Alumnos transnacionales en Nuevo León y Zacatecas: un dibujo cuantitativo**

El sistema escolar de Nuevo León (2004-2005) estaba compuesto por 2 528 escuelas primarias y 782 secundarias, en las que estaban inscritos 704 mil alumnos, en su gran mayoría concentrados en los nueve municipios que conforman la zona metropolitana de Monterrey. Por el contrario, el sistema escolar de Zacatecas es mucho más disperso, con 2 095 escuelas primarias y 1 109

**Cuadro 1**

## Características del universo de escuelas y alumnos

<i>Estado</i>	<i>Escuelas</i>			<i>Alumnos</i>		
	<i>Primarias</i>	<i>Secundarias</i>	<i>Total</i>	<i>Primarias</i>	<i>Secundarias</i>	<i>Total</i>
Nuevo León (2003/2004)	2 528	782	3 310	497 795	206 809	704 604
Zacatecas (2004/2005)	2 095	1 109	3 204	197 390	84 638	282 028

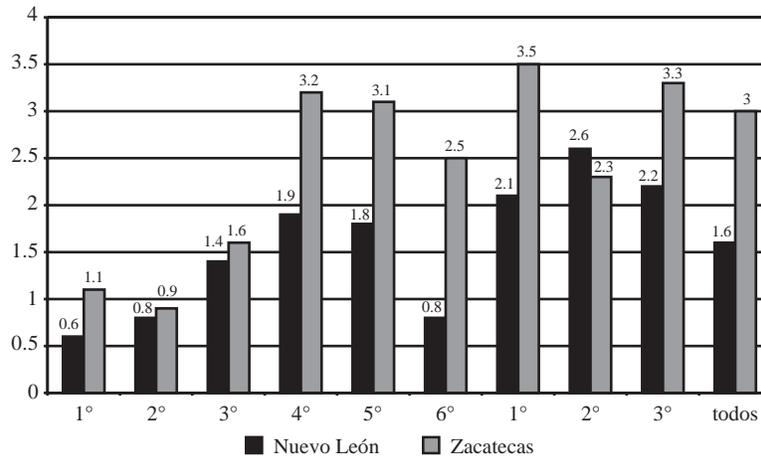
Fuentes: datos proporcionados por la Secretaría de Educación en el estado de Nuevo León, Dirección de Planeación e Investigación Educativas de Nuevo León, estadísticas de inicio de cursos 2003-2004. Secretaría de Educación y Cultura, Departamento de Programas Interinstitucionales, estadísticas de inicio de cursos 2004-2005.

secundarias, en las que estaban inscritos (2005-2006) 282 mil alumnos (véase Cuadro 1). De estos universos, se seleccionaron muestras representativas de 174 escuelas en el primer caso y 204 en el segundo. El procedimiento incluyó una estratificación de las escuelas para garantizar la selección de escuelas rurales (especialmente para el caso de Nuevo León este criterio resultó ser muy importante) y de escuelas situadas en municipios con diferentes densidades migratorias (alta, media y baja; Tuirán, Fuentes y Ávila, 2002). Si hubiésemos optado por tomar muestras de escuelas al azar simple, hubiésemos corrido el riesgo de tener, en Nuevo León, exclusivamente escuelas situadas en la zona metropolitana de Monterrey y, en Zacatecas, escuelas predominantemente localizadas en municipios con alta densidad migratoria internacional. Una vez que el encuestador llegaba a la escuela seleccionada, elegía al azar un grupo de cada grado escolar (en los casos en los que la escuela tuviera dos o más grupos de cada grado).

Siguiendo esta metodología, encontramos en Nuevo León 242 alumnos transnacionales inscritos en los seis grados de la primaria y los tres de secundaria, lo que representa 1.6% del total de la muestra (véase Gráfica 1). Estimaciones permiten aseverar que en el ciclo escolar 2004-2005 estaban inscritos entre 9 371 y 10 357 alumnos que habían tenido una experiencia escolar previa en Estados Unidos. Algunos de los alumnos transnacionales fueron entrevistados (34 casos) y también algunos de sus maestros (21 casos). A través de estas entrevistas pudimos observar cómo están construyendo su propia experiencia escolar y con qué dificultades se están enfrentando. En Za-

Gráfica 1

Porcentaje de alumnos transnacionales según grado escolar



Fuente: encuesta UDEM-CONACYT, Nuevo León, 2004 y Zacatecas, 2005. Muestra de alumnos de primaria y secundaria de Nuevo León (14 444) y de Zacatecas (9 217).

catecas, un estado con una larga e importante tradición migratoria internacional y con una población menor que la de Nuevo León observamos que 3% de los alumnos de primaria y secundaria habían estado inscritos, al menos un año, en escuelas de Estados Unidos. Una proporción casi dos veces superior a la de Nuevo León. Localizamos 208 alumnos con experiencia internacional y entrevistamos a 81 de ellos. La estimación en Zacatecas nos indica que entre 7 301 y 8 401 alumnos de este estado son transnacionales.

En México, el número de alumnos con experiencia escolar internacional había sido un dato desconocido. Cuando los alumnos vienen por primera vez o regresan a México, su apariencia física, su apellido y su domicilio hace que se confundan enteramente con los demás alumnos. No existe ningún procedimiento formal efectivo que permita que los directivos escolares o los maestros identifiquen a los alumnos con experiencia escolar internacional. De hecho, uno de los primeros hallazgos —y quizás uno de los más importantes— de la investigación es que los alumnos transnacionales generalmente son invisibles en las escuelas mexicanas. Con esto queremos decir que para los maestros frente a grupo, así como para los directivos y la organización escolar, estos alumnos no existen.

Una muestra de lo anterior es que, en Nuevo León, entre los alumnos de 6° de primaria y 3° de secundaria (a quienes se les aplicó un cuestionario más extenso), solamente 23% usaron el documento de transferencia<sup>4</sup> (5% no lo usaron), mientras que 72% de ellos expresaron que no sabían qué era eso. Este primer hallazgo debe, sin embargo, ser matizado. En los municipios con alta densidad migratoria internacional, como General Bravo o Los Herrera, los docentes y directivos conocen bien el fenómeno y actúan en consecuencia. En el caso de Zacatecas, la pregunta se les hizo a todos los alumnos de secundaria y a los de los tres grados superiores de la primaria, dando resultados ligeramente diferentes debido quizás a que la población del estado se reconoce a sí misma como una sociedad de emigrantes: 36% de los alumnos transnacionales usaron el documento de transferencia, 19% no lo usaron y 45% ignoraba su existencia.

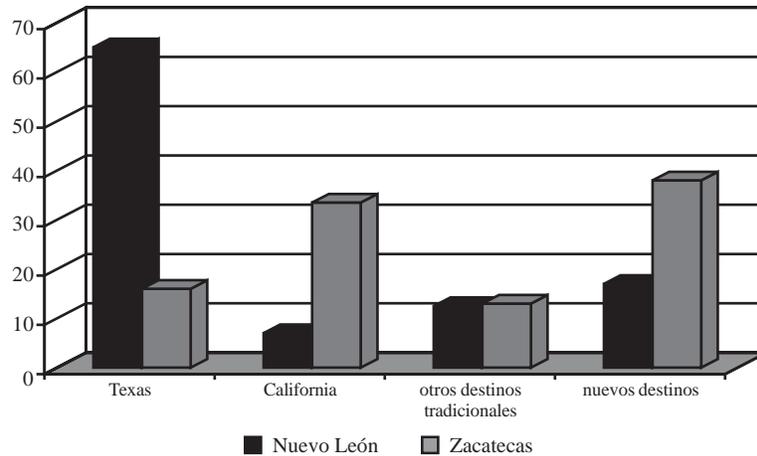
Durante la preparación de la encuesta, concebíamos la migración escolar como una migración de retorno. La trayectoria, para nosotros, era: el alumno nace en México, inicia su escolaridad en México, luego migra con sus padres a Estados Unidos en donde se inscribe en la escuela y, posteriormente, regresa a México para continuar su escolaridad. Ciertamente esta trayectoria es la más común de todas, pero lejos está de ser la única. En el caso de Nuevo León, dos terceras partes de ellos (66%) siguieron esta secuencia y éste es el caso de 60% de los alumnos de Zacatecas. En ambos grupos, existen alumnos que nacieron en México y emigraron a Estados Unidos a temprana edad. Éstos iniciaron su escolaridad en Estados Unidos y regresaron para continuarla en México. Sin embargo, estos casos constituyen una minoría. Los que no son una minoría son aquellos que nacieron en Estados Unidos, iniciaron su escolaridad en ese país y luego vinieron por primera vez a México para inscribirse en las escuelas mexicanas. Este tipo de alumnos son casi la cuarta parte de los casos en ambos estados (24%). Finalmente, tenemos un tercer grupo compuesto por alumnos que poseen una trayectoria escolar fragmentada o muy fragmentada. Son alumnos que han pasado de un sistema escolar a otro en varias ocasiones, empezando en Estados Unidos o empezando en México. En esta tercera categoría está 10% de los alumnos de Nuevo León y 16% de los inscritos en las escuelas de Zacatecas.

Los alumnos transnacionales de Nuevo León han estudiado principalmente en Texas (más de 60%) y los demás se reparten en diferentes destinos

<sup>4</sup> Un documento que fue acordado entre la Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Educación de Estados Unidos en el marco del *Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América* (SEP, 1990; Miller, 1996; Zúñiga, 2000). Mediante este documento se advierte que un sistema escolar reconoce la validez del otro.

**Gráfica 2**

Destinos/Orígenes en Estados Unidos



Fuente: Encuesta UDEM-CONACYT, Nuevo León, 2004 y Zacatecas, 2005. Submuestras de alumnos de 4° de primaria a 3° de secundaria (Nuevo León, n = 203; Zacatecas, n = 165).

(u orígenes, según sea el caso): Illinois, California, Arizona y Nuevo México, entre los destinos tradicionales de la emigración mexicana. Y Alabama, Georgia, Colorado, Michigan, Minnesota, Oregon, Indiana, Kansas, Massachusetts, Nueva York, Carolina del Sur y del Norte, Tennessee y Washington, que constituyen nuevos destinos de la migración a Estados Unidos (véase Gráfica 2). La geografía de la migración escolar internacional de Zacatecas es muy diferente. En el estado observamos una dispersión mucho mayor a la observada en Nuevo León. Ahí una tercera parte de los alumnos habían estado estudiando en escuelas de California (Gráfica 2), el resto se repartía en casi toda la Unión Americana: Illinois, Arizona, Nuevo México, Georgia, Oklahoma, Wisconsin, Kansas, Alabama, Carolina de Sur, Indiana, Louisiana, Maryland, Massachusetts, Nevada, Nueva York, Oregon, Tennessee, Alaska y Washington.

### La escolaridad transnacional

La experiencia escolar transnacional suele ser descrita como problemática; y ciertamente presenta obstáculos serios para el éxito escolar de los alumnos

(Hamann, 2001; Hamann, Zúñiga, y Sánchez García 2006; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Los alumnos inmigrantes enfrentan numerosas dificultades para integrarse adecuadamente y desempeñarse exitosamente en las escuelas. La brecha lingüística y, sobre todo, la carencia de puentes culturales hacen de la escolaridad de los alumnos de origen latinoamericano en Estados Unidos una experiencia compleja que, en ocasiones, termina en fracaso (Valenzuela, 1999; Zúñiga, 2003). Esto explicaría, al menos en parte, los bajos niveles de éxito escolar (terminación de escolaridad obligatoria y transición a estudios superiores) que caracteriza a los alumnos “latinos” en Estados Unidos.

Nuestros estudios en Zacatecas y Nuevo León nos permiten conocer uno de los principales indicadores del fracaso escolar que es el abandono de la escuela a temprana edad, ni tampoco nos ofrecen datos para saber si la migración internacional de individuos en edad escolar es un factor que empuja al abandono de la escuela. Esta deficiencia del estudio se debe a que el trabajo de campo se realizó con alumnos que estaban inscritos en las escuelas. Aceptando esta limitación de las encuestas, en esta sección presentamos algunos componentes de la experiencia escolar transnacional en alumnos de Nuevo León y Zacatecas que no han abandonado la escuela.

El primer hallazgo y probablemente uno de los más relevantes es que los alumnos transnacionales en su mayoría no sólo no perciben su experiencia como algo negativo, sino que aprecian su experiencia escolar en Estados Unidos y afirman que desarrollaron competencias útiles que no tienen los alumnos que no han emigrado. Entre los alumnos transnacionales de Nuevo León, tres cuartos afirmaron su interés en continuar sus estudios en Estados Unidos si tuvieran la oportunidad. Más de cuatro quintos de los alumnos transnacionales en Zacatecas indicaron lo mismo. Conviene señalar, sin embargo, que en las entrevistas los alumnos describen experiencias negativas, lo que significa que en el cuestionario hacen un balance “general” de la experiencia, catalogándola de positiva o muy positiva, pero en las narraciones matizan lo sucedido.

De este primer hallazgo se deriva una observación: la evaluación positiva de parte de los alumnos y su deseo de retornar a las escuelas de Estados Unidos suavizan una cierta visión catastrofista de la escolaridad de los alumnos migrantes de origen latinoamericano en Estados Unidos (Trueba, 1998; Macías, 1990). En particular Trueba (1998) describe y sintetiza el conjunto de efectos sociales, culturales y psicológicos negativos que viven los alumnos mexicanos durante el pasaje del sistema escolar mexicano al estadounidense. Lo que observa el autor es parte de la trayectoria escolar de los alumnos mexicanos, pero no una parte que caracterice a la mayoría de los alumnos, como nuestras encuestas lo muestran. Para muchos de los alumnos transnacio-

nales de Zacatecas y de Nuevo León, los maestros de Estados Unidos fueron buenos maestros, las escuelas fueron buenas escuelas y el ambiente escolar fue un buen ambiente. Esto no significa que consideren que los maestros, las escuelas y el ambiente en México sea negativo. La apreciación favorable de su experiencia en Estados Unidos no implica una evaluación desfavorable de la escolaridad en México.

La experiencia de estudiar en Estados Unidos no solamente les pareció generalmente agradable, sino también útil. En el caso de Nuevo León, 4 de cada 10 alumnos transnacionales afirmaron que hablan muy bien el inglés (42%) y casi dos de cada diez (18%, incluidos en el porcentaje anterior) que el inglés es su primera lengua; en términos absolutos, esto significa que estaban inscritos en las primarias y secundarias de Nuevo León cerca de 4 200 alumnos plenamente bilingües. En Zacatecas, la proporción de alumnos transnacionales que afirmaron haber alcanzado el dominio del inglés es menor (30%), pero el porcentaje de quienes consideraban al inglés como su primera lengua es muy similar (19.5%, incluidos en el porcentaje anterior). Esto significa que en el ciclo escolar 2005-2006 estaban inscritos aproximadamente 2 250 alumnos bilingües en la entidad. Estas estimaciones se basan en la auto-percepción de los alumnos con respecto a su nivel de inglés. El auto-reporte tiene muchas limitaciones. Sin embargo, nuestra experiencia como entrevistadores nos permitió constatar que cuando el alumno entrevistado afirmaba que hablaba bien el inglés, efectivamente demostraba un alto dominio del inglés durante la entrevista.

El uso de las lenguas es particularmente interesante en el caso de los alumnos transnacionales. De manera paradójica, resulta más fácil para ellos el uso del español en el contexto de las escuelas estadounidenses que el uso del inglés en las escuelas mexicanas. Un poco más de 40% de los alumnos de Nuevo León y Zacatecas afirmaron que ellos podían usar el español en cualquier momento y circunstancia cuando estaban en las escuelas del vecino país, contra solamente 13% (en Nuevo León) y 9% (en Zacatecas) que manifestaron haber estado en escuelas en donde el español les era prohibido. El resto de los alumnos (aproximadamente la mitad) describen los momentos y lugares en donde les era útil y permitido usar su lengua materna: en el recreo, para ayudar a un compañero de clase, para hacer las tareas, en las clases bilingües, durante las juntas de padres de familia, etc. En México, en contraste, solamente 24% de los alumnos transnacionales de Nuevo León y 32% de los de Zacatecas expresaron que siempre podían hablar inglés en las escuelas en donde estaban inscritos, y 6% de los primeros y 20% de los segundos afirmaron que nunca lo podían hablar. Este último dato no necesariamente significa que en las escuelas zacatecanas exista una prohibición expresa del uso del

**Cuadro 2**

## Uso del inglés y el español en las escuelas

	<i>Zacatecas</i> ( <i>alumnos 4° primaria</i> <i>a 3° de secundaria</i> )		<i>Nuevo León</i> ( <i>alumnos de 6° primaria</i> <i>y 3° de secundaria</i> )	
	<i>Español</i> <i>en escuelas</i> <i>de EEUU</i>	<i>Inglés</i> <i>en escuelas</i> <i>de México</i>	<i>Español</i> <i>en escuelas</i> <i>de EEUU</i>	<i>Inglés</i> <i>en escuelas</i> <i>de México</i>
Siempre	42%	32%	42%	24%
En ciertas circunstancias*	49%	48%	45%	70%
Nunca	9%	20%	13%	6%
Total	100%	100%	100%	100%

\* En recreos, para ayudar a compañeros del salón, en clase bilingüe (o clase de inglés en México), para hacer tareas, en juntas de padres de familia.

Fuente: encuesta UDEM-CONACYT, Nuevo León, 2004 y Zacatecas, 2005. Submuestras de alumnos de 4° de primaria a 3° de secundaria (Nuevo León, n = 203; Zacatecas, n = 165).

inglés en las aulas o recreos; probablemente indica que los alumnos nunca usan el inglés porque no tienen ninguna opción para poder usarlo. Nuestras observaciones en las escuelas nos permitieron constatar que el recreo escolar es uno de los momentos cuando los alumnos transnacionales se encuentran y conversan en inglés.

La utilidad de la escolaridad transnacional no se limita al aprendizaje de una segunda lengua. Incluye la adquisición de una serie de habilidades de aprendizaje igualmente valiosas para el futuro de los alumnos como son la capacidad de leer y negociar códigos escolares distintos y en ocasiones contradictorios, la capacidad de establecer comunicación intercultural exitosa, la capacidad de adaptarse a contextos locales diferentes, etcétera.

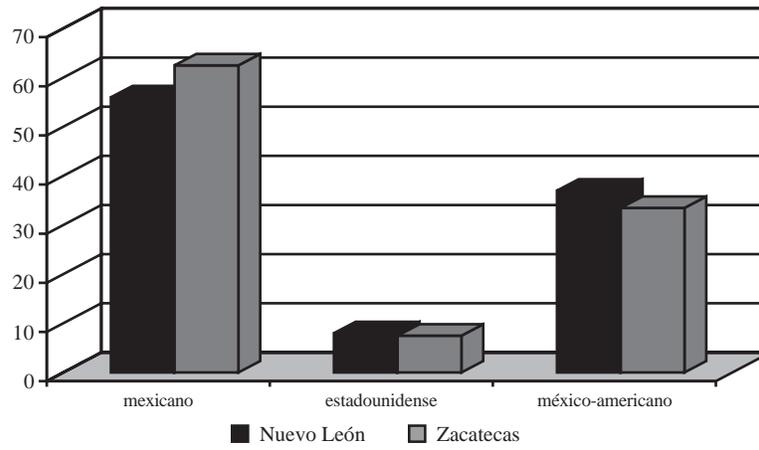
Otro indicador importante de la experiencia escolar transnacional es la valoración que los alumnos hacen de su desempeño en las escuelas estadounidenses. Contrariamente a lo que la literatura enfatiza y la creencia de los educadores repite, estos alumnos en su gran mayoría consideran que su desempeño escolar en Estados Unidos fue exitoso (77% en Nuevo León y 61% en Zacatecas) y valoran muy positivamente a sus maestros, compañeros y las actividades escolares que realizaron en el vecino país. Ciertamente este resultado es producto de una auto-apreciación o auto-reporte que solamente recoge la experiencia de los alumnos encuestados.

Con toda seguridad estos auto-reportes de éxito escolar tienen una validez limitada; sin embargo, coinciden con un dato que presentamos en párrafos anteriores: una proporción importante de alumnos transnacionales expresan su deseo de volver a las escuelas de Estados Unidos (Zúñiga y Hamann, 2006); en todo caso, la experiencia escolar en Estados Unidos no parece haber sido tan negativa y sufriente como para orillar a los alumnos a rechazar toda idea de retorno. Por el contrario, en Nuevo León, 75% quiere retornar a Estados Unidos; en Zacatecas, el porcentaje es aún mayor (82%). Entre ellos, muchos son los que están seguros de regresar. Los más convencidos de ello son los alumnos que, por nacimiento, tienen la nacionalidad estadounidense. Pero también están aquellos cuyos padres (el padre o la madre, o ambos) siguen residiendo en Estados Unidos mientras sus hijos están en Nuevo León o Zacatecas. Nuestro interés por el deseo de retorno nada tiene que ver con la intención de evaluar las escuelas mexicanas —de hecho, la mayoría de los alumnos transnacionales las evalúan bien o muy bien— sino con la transnacionalidad de las trayectorias escolares. Estos alumnos son transnacionales de facto, en el sentido de que su escolaridad básica se ha realizado en dos países distintos. La probabilidad de que ésta siga siendo transnacional, a partir de estos datos, es alta en una proporción importante de ellos. Probablemente, si el estudio se hubiese realizado en escuelas de Estados Unidos, muchos alumnos expresarían su deseo de retornar a las escuelas de México, al menos por un tiempo, pero esto no lo sabemos por ahora. Si fuese así, indicaría que ellos sienten pertenecer a los dos mundos escolares y, en consecuencia, presumen o sospechan que su vida adulta y laboral los situará en ambos contextos nacionales.

Una observación que puede reforzar la hipótesis anteriormente descrita es el hecho de que un grupo importante de alumnos transnacionales de Zacatecas y Nuevo León se consideran méxico-americanos (32% de los primeros y 37% de los segundos); es decir, se identifican simultáneamente como mexicanos y como “americanos” contra solamente 6% en ambas muestras que se declararon estadounidenses (véase Gráfica 3). La doble identidad nacional (mexicano y “americano”) es función del tiempo de residencia en Estados Unidos y del dominio de ambas lenguas. La categoría “méxico-americano” adoptada en el contexto de un ejido de Zacatecas o de una colonia de Monterrey no necesariamente connota los mismos significados que tiene en Oregon, Idaho o Texas, en donde es una identidad étnico-social que se opone a otras como la anglo-sajona, afro-americana, etc. En el contexto mexicano probablemente la categoría refiere a una doble pertenencia —sentimiento más o menos consciente de que se pertenece a dos sociedades a la vez—. En todo caso, la doble pertenencia no es un hecho nuevo en la historia de las naciones. Recordemos que quienes han participado en las diásporas históricas

**Gráfica 3**

Identidades nacionales adoptadas por los alumnos transnacionales según entidad federativa



Fuente: encuesta UDEM-CONACYT, Nuevo León, 2004 y Zacatecas, 2005. Submuestras de alumnos de 4° de primaria a 3° de secundaria (Nuevo León, n = 203; Zacatecas, n = 165).

del siglo XIX y XX (china, libanesa, armenia, judía, griega) son individuos que han desarrollado sentidos de pertenencia duales y, en algunos casos, han construido instituciones que las resguardan (Brubaker, 1996; Bruneau, 1995; Ma Mung, 2000; Zúñiga y Hernández-León, 2005).

¿Los alumnos transnacionales se perciben diferentes al resto de los alumnos mexicanos que están en sus escuelas? ¿Los alumnos no transnacionales, los perciben diferentes? Estas percepciones son trascendentales en el proceso de definición de las identidades de los alumnos y en el desarrollo de la dinámica de relaciones intra-escolares. Los resultados son elocuentes y ameritan análisis posteriores. Los alumnos mexicanos que no tienen experiencia escolar en Estados Unidos (no transnacionales) tanto en Nuevo León como en Zacatecas, piensan que los alumnos transnacionales son “diferentes” (20% en el primer caso y 40% en el segundo), mientras que los alumnos que provienen de escuelas de Estados Unidos consideran que los alumnos mexicanos no transnacionales son “iguales” a ellos (67% en Nuevo León y 49% en Zacatecas). ¿Por qué razones los alumnos no transnacionales enfatizan más las diferencias que sus compañeros con experiencia internacional? Las respuestas que

obtuvimos en Zacatecas (en la encuesta de Nuevo León no se incluyó esta pregunta) son reiterativas: “a ellos les enseñan más cosas”, “a lo mejor ella (una alumna que había estudiado en California) es más inteligente”, “a veces hablan inglés” (respuesta muy frecuente), “a veces son presumidos y sangrones” (una de las respuestas que se repite con mayor frecuencia), “allá tienen mejores escuelas”, “allá es muy difícil (sacar buenas calificaciones)”, “allá se hacen blancos” (o “se hacen güeros”, o “son de otro color”), “batalla mucho en las clases para entender”, o “tienen otras costumbres”.

El juego de identidades y la construcción de las fronteras socio-culturales en las escuelas mexicanas en donde están inscritos los alumnos transnacionales son procesos más complejos que exigen descripciones y análisis más precisos. Lo que parece observarse por el momento es que la posición de los alumnos no-transnacionales resulta mucho más defensiva que la de los alumnos que tienen una experiencia internacional. Los alumnos mexicanos ven a sus compañeros migrantes como alumnos “diferentes” por hablar otra lengua, por haber estudiado con otro plan de estudios, por su probable o supuesta mejoría económica como resultado de la migración de sus padres y hasta por su imaginaria transformación racial (“se hacen güeros”).

### Conclusiones

La escolaridad transnacional no se limita a la adquisición de lenguas, internalización de identidades sociales y nacionales, definición de la pertenencia a grupos y a las percepciones del desempeño escolar, aspectos que tocamos en este artículo. Incluye también otros componentes que no se describen en este trabajo, como son las dinámicas curriculares, los estilos de evaluación, la visión del futuro escolar y laboral, la negociación entre mundos educativos diferentes y, en ocasiones, contradictorios. Asimismo, la transnacionalidad escolar impacta la labor de los maestros, la organización escolar y el diseño de programas. Estos y otros aspectos deben ser abordados en futuros análisis para responder a preguntas más específicas, tales como: ¿cómo construyen los niños y adolescentes transnacionales sus comunidades imaginarias?, ¿cómo negocian entre dos contextos locales/nacionales? Responder preguntas como éstas nos permitirá conocer cómo los alumnos definen su residencia en medio de geografías plurales, su lugar entre dos mundos y de dos mundos (Petron, 2003) —con sus dimensiones materiales y semióticas— y el papel de la educación escolar geográficamente atada a una localidad, un municipio, un estado. ¿Cómo aprenden los alumnos que estudian entre dos contextos locales/nacionales? Las respuestas a esta pregunta nos permitirían enten-

der las discontinuidades lingüísticas, curriculares, pedagógicas, microsociales y de uso de los recursos que caracterizan a estos alumnos. ¿Hay en esto una ventaja? ¿Están los alumnos construyendo “fondos de conocimiento” (*funds of knowledge*; González, Moll y Amanti, 2005) específicos que los diferencian de los alumnos no transnacionales?

Por último, también tenemos que preguntarnos acerca de lo que los alumnos transnacionales necesitan de la escuela, de lo que esperan de esta institución. ¿Qué requieren para comprometerse con su propio aprendizaje, para que la escuela sea creíble? ¿Qué habilidades meta-cognoscitivas les permitirían negociar mejor con lo nuevo y lo desconocido —la llegada a Estados Unidos, el retorno a México—, con la diversidad lingüística, con la fragmentación social?

En esta etapa de nuestra investigación, lo único que podemos advertir es que la migración internacional posee un componente escolar y que este componente trae consigo dilemas para los sistemas educativos, no sólo de México y de Estados Unidos, sino de otros países del mundo. Reyes (2000) y Albino-Serrano (1998) han realizado observaciones cuantitativas y etnográficas en donde se puede concluir que en las escuelas de Puerto Rico suceden fenómenos similares a los descritos en este trabajo. Relatos más anecdóticos narran procesos escolares de retorno en República Dominicana y otros países de Centroamérica. Refiriéndonos a estos casos, lo que queremos subrayar es que el fenómeno no es exclusivo de México y de Estados Unidos.

Esto nos conduce a pensar que la perspectiva adoptada por los investigadores de los llamados países receptores de inmigrantes, desde Estados Unidos y Canadá, hasta los países industrializados de Europa, Asia y Oceanía, es limitada en el sentido de que generalmente definen la educación escolar de los alumnos migrantes como un proceso unidireccional de “integración” a las sociedades de destino<sup>5</sup> y no —como nuestros datos lo muestran— como un proceso multidireccional —con múltiples destinos— mediante el cual se va definiendo la transnacionalidad de nuevas generaciones de hijos e hijas de emigrantes en el mundo. ¿Podríamos imaginar sistemas educativos que cumplen con el propósito de inculcar el aprecio y la lealtad a un Estado-nación al tiempo que preparan al alumno a apreciar y a ser exitoso en otro Estado-nación?

Recibido: junio, 2007

Revisado: octubre, 2007

<sup>5</sup> Esto se puede constatar en los ensayos contenidos en el más reciente volumen editado por M. Suárez-Orozco (2007). Especialmente en la tercera parte de dicho libro, se lee que el debate y la solución sobre lo que les sucede a los alumnos migrantes está, según los autores, en los países de destino y solamente ahí, porque la trayectoria de los alumnos es imaginada como unidireccional.

Correspondencia: V. Z.: Universidad de Monterrey/Av. Morones Prieto Pte. 4500/San Pedro, Nuevo León/C. P. 66238/correo electrónico: vzuniga@udem.edu.mx; E. T. H.: University of Nebraska/Lincoln 44B Henslik Hall/Lincoln, Nebraska/68588-0355/correo electrónico: ehamann2@unl.edu

### Bibliografía

- Albino-Serrano, Isidra (1998), "A Comparative Study of Classroom Coping Behavior in the English and Spanish Classes of Return Migrant and Non-Migrant Puerto Rican Students", *Educación*, (agosto), 93-124.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1979), "Los pueblos indígenas: viejos problemas, nuevas demandas", en P. González Casanova y E. Florescano (eds.), *México, hoy*, México, Siglo XXI Editores, pp. 97-107.
- Booth, George C. (1941), *Mexico's School-Made Society*, Stanford (California), Stanford University Press.
- Brubaker, Rogers (1996), *Nationalism Reframed: Nationhood and the National Question in the New Europe*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruneau, Michel (coord.) (1995), *Diasporas*, Montpellier, GIP RECLUS.
- Butts, R. Freeman (1973), "The Public Purpose of the Public School", *Teachers College Record*, vol. 75, núm. 2, pp. 207-221.
- Capps, R., M. Fix, J. Murray, J. Ost, J. Passel y S. Herwatoro (2005), *The New Demographics of America's Schools: Immigration and the No Child Left Behind Act*, Washington, DC, Urban Institute.
- Corona, Rodolfo y Rodolfo Tuirán (1998), "Tamaño y características de la población mexicana en edad ciudadana residente en el país y en el extranjero durante la jornada electoral del año 2000", Subcomisión Sociodemográfica, Anexos I.1, I.2 y I.3 del *Informe de la Comisión de Especialistas para el Estudio de las Modalidades del Voto entre los Mexicanos que viven en el Extranjero*, México, IFE, informe no publicado.
- Dawson, Alexander (2004), *Indian and Nation in Revolutionary Mexico*, Tucson (Arizona), University of Arizona Press.
- Dellios, H. (2006), "Profile of Immigrants Changing", *Chicago Tribune*, 12 de febrero, p. 11.
- Dewey, John (1964) [1926], "Mexico's Educational Renaissance", en William W. Brickman (ed.), *John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey*, Nueva York, Teachers College Press.
- D'Aubeterre Buznego, María Eugenia (2005), "Género y ciudadanía en una comunidad de transmigrantes del estado de Puebla", *Estudios Sociológicos*, vol. XXIII, núm. 1, pp. 185-215.
- Durand, Jorge y Douglas S. Massey (2003), *Clandestinos*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa Editores.
- Fass, Paula S. (2007), *Children of a New World: Society, Culture, and Globalization*, Nueva York, New York University Press.

- Franzoni, Josefina y María de Lourdes Rosas (2006), "Migración internacional y prácticas políticas transnacionales: agentes de cambio en dos comunidades rurales", *Estudios Sociológicos*, vol. XXIV, núm. 1, pp. 221-241.
- Gamio, Manuel (1916), *Forjando patria (Pro Nacionalismo)*, México, Porrúa Hermanos.
- González, Norma, Luis Moll y Cathy Amanti (eds.) (2005), *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum.
- 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*, núm. IX, Arlington (Virginia), American Anthropological Association, pp. 32-71.
- Hamann, Edmund T., Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García (2006), "Pensando en Cynthia y su hermana: Educational Implications of US/Mexico Transnationalism For Children", *Journal of Latinos and Education*, vol. 5, núm. 4, pp. 253-274.
- López Castro, Gustavo (1999), "La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes", en G. Mummert (ed.), *Fronteras fragmentadas*, Zamora (Michoacán), El Colegio de Michoacán/CIDEM, pp. 359-374.
- Ma Mung, Emmanuel (2000), *La diaspora chinoise. Géographie d'une migration*, París, Ophrys.
- Macías, José (1990), "Scholastic antecedents of immigrant students: Schooling in a Mexican immigrant-sending community", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 21, núm. 4, pp. 291-318.
- Miller, Robert (1996), "Mexico's role in US education: A Well Kept Secret", en Judith LeBlanc Flores (ed.), *Children of La Frontera: Binational Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*, Charleston (West Virginia), Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, pp. 103-116.
- Petron, Mary A. (2003), *I'm bien pocha: Transnational teachers of English in Mexico*, Austin (Texas), University of Texas at Austin, tesis de doctorado.
- Reyes, Xaé Alicia (2000), "Return Migrant Students: Yankee Go Home", en Sonia Nieto (ed.), *Puerto Rican Students in US Schools*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39-67.
- Rippberger, Susan y Kathleen Staudt (2002), *Pledging Allegiance: Learning Nationalism at the El Paso/Juarez Border*, Londres, Routledge.
- Ruiz, Olivia (2005), "La inmigración indocumentada como metáfora de riesgo en la globalización", *Estudios Sociológicos*, vol. XXIII, núm. 2, pp. 611-635.
- Russell, William (1929), "School Administration and Conflicting American Ideals", *Teachers College Record*, vol. 31, núm. 1, pp. 17-23.
- Sáenz, Moisés (1928), *La educación rural en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- (1927), "Integrating Mexico through Education", *Bulletin of the Pan-American Union*, núm. 61, pp. 762-77.

- Schmidt, Henry C. (1978), *The Roots of Lo Mexicano: Self and Society in Mexican Thought, 1900-1934*, College Station, Texas A & M University Press.
- SEP (1990), *Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América*, Washington, DC, Secretaría de Educación Pública/Departamento de Educación de los Estados Unidos de América.
- Sierra, Justo (1948)[1902], *Obras Completas* (Volumen VIII), México, UNAM.
- (1902), *Historia Patria*, México, Departamento Editorial de la SEP.
- Suárez-Orozco, Carola y Marcelo Suárez-Orozco (2001), *Children of Immigration*, Cambridge, Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, Marcelo M. (ed.) (2007), *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*, Berkeley (California), University of California Press.
- Trueba, Enrique T. (1998), “The Education of Mexican Immigrant Children”, en Marcelo M. Suárez-Orozco (ed.), *Crossings: Mexican Immigration in Interdisciplinary Perspectives*, Cambridge, Harvard University Press, pp. 253-275.
- Tuirán, Rodolfo, C. Fuentes y J. L. Ávila (2002), *Índice de intensidad migratoria, México-Estados Unidos, 2000*, México, CONAPO.
- Valenzuela, Angela (1999), *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany, State University of New York Press.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1975), *Nacionalismo y educación en México*, 2a. ed., México, El Colegio de México.
- Zehler, A., H. Fleischman, P. Hopstock, T. Stephenson, M. Pendzick y S. Sapru (2003), *Descriptive Study of Services to LEP [Limited English Proficient] Students and LEP Students with Disabilities, Volume 1A: Research report*, Washington, DC, Development Associates, Inc., texto completo en [http://www.devassoc.com/devassoc/vol\\_1\\_text.pdf](http://www.devassoc.com/devassoc/vol_1_text.pdf), consultado el 15 de enero de 2004.
- Zúñiga, Víctor (2003), “El debate en torno al fracaso escolar de los alumnos mexicanos y de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos”, *Revista Internacional de Derecho y Ciencias Sociales*, vol. I, núm. 3, pp. 115-130.
- (2000), “Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales”, en Rodolfo Tuirán (coord.), *Migración México-Estados Unidos, Opciones de Política*, México, Consejo Nacional de Población/Secretaría de Relaciones Exteriores, pp. 299-334.
- (1998), “Nations and Borders: Romantic Nationalism and the Project of Modernity”, en David Spener y Kathleen Staudt (eds.), *The US-Mexico Border: Transcending Divisions, Contesting Identities*, Boulder (Colorado), Lynne Rienner Publishers, pp. 35-55.
- Zúñiga, Víctor y Edmund T. Hamann (en prensa), “Transnational Students: Students in Mexico with U.S. School Experience”, *Comparative Education Review*.
- (2006), “Going Home? Schooling in Mexico of Transnational Children”, *CONfines*, año 2, núm. 4, pp. 41-57.
- Zúñiga, Víctor y Rubén Hernández-León (2005), “Peut-on parler d’une diaspora mexicaine aux États-Unis?”, *Géographie et Cultures*, núm. 53, pp. 89-104.

