

## **ESTUDIANTES MIGRANTES DE RETORNO EN MÉXICO**

*Estrategias emprendidas para acceder a una educación universitaria*

NOLVIA ANA CORTEZ ROMÁN / ARELYS KARINA GARCÍA LOYA / ADRIANA I. ALTAMIRANO RUIZ

### **Resumen:**

Este artículo presenta un análisis preliminar de una investigación etnográfica realizada con estudiantes universitarios migrantes de retorno en México, procedentes de Estados Unidos. Mediante entrevistas a profundidad realizadas a cuatro de estos jóvenes, este trabajo presenta sus historias sobre las estrategias emprendidas hacia políticas legales estadounidenses, creadas para marginar a los migrantes indocumentados con aspiraciones a obtener una educación superior. La migración de retorno es vista por estos jóvenes como una estrategia que potencialmente les permitirá acceder a sus identidades imaginadas como profesionistas. El sistema educativo mexicano necesita reconocer la presencia de estos estudiantes quienes traen consigo competencias bilingües y transculturales.

### **Abstract:**

This article presents a preliminary analysis of an ethnographic study of immigrant university students who have returned to Mexico from the United States. Based on in-depth interviews with four of these young people, this article presents the stories of the strategies they used to deal with US legal policies created to marginalize undocumented immigrants hoping to obtain a higher education. These young people see their return to Mexico as a potential strategy for reaching the professional identity they have visualized. The Mexican educational system needs to recognize the presence of these students who are bringing back bilingual and transcultural skills.

**Palabras clave:** educación superior, migración, identidad, Estados Unidos, México.

**Keywords:** higher education, immigration, identity, United States, Mexico.

---

Nolvia Ana Cortez Román es profesora de tiempo completo del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora. Calle Dr. Noriega y Galeana s/n, colonia Centenario, 83200, Hermosillo, Sonora, México. CE: ncortez@lenext.uson.mx

Arelys Karina García Loya y Adriana I. Altamirano Ruiz son estudiantes del Posgrado Integral en Humanidades de la Universidad de Sonora. CE: garcia\_arek@hotmail.com / aiar17@hotmail.com

## Introducción

El año 2006 fue importante para muchos latinos en Estados Unidos; de manera pública y visible, se unieron los migrantes y no migrantes, documentados e indocumentados para protestar por las muy esperadas reformas migratorias y en contra de un clima anti-migrante que parecía ir en aumento. El catalizador más señalado fue una propuesta legislativa nacional conocida como H.R. 4437, que tenía como objetivo criminalizar la inmigración indocumentada, clasificando como delincuentes tanto a los migrantes como a aquellas personas que los ayudaban a migrar. Esto fue el parteaguas para una serie de propuestas más dirigidas a obstaculizar las estancias de los inmigrantes indocumentados, la mayoría de ellas en los estados fronterizos con México.

El estado de Arizona (del cual provienen tres de los cuatro participantes en este estudio) fue de los más feroces en proponer leyes anti-inmigrantes. En el mismo año de las protestas masivas, ahí se aprobó la Proposición 300, la cual restringía el acceso a la educación pública a adultos que aspiraban a una educación superior o programa de educación técnica –incluyendo clases de inglés (siendo esta legislación central en las historias de nuestros participantes)–. Entre otras propuestas la más destacada fue, en 2010, la S.B. 1070 la que permitía a una autoridad policiaca considerar el fenotipo racial como factor para interrogar al sospechoso y criminalizar a las personas indocumentadas, una atribución que anteriormente era exclusiva para las autoridades migratorias.<sup>1</sup>

Aunado a esto, a partir de 2008, la economía de Estados Unidos sufrió una de las recesiones más fuertes. Proliferó el desempleo, sobre todo en los sectores de la construcción y los servicios y el resultado fue una población importante de latinos indocumentados, sujetos a leyes que tenían la intención de criminalizar su estatus legal y las condiciones de empleo precarias. Tal escenario dio lugar a un ambiente hostil para los migrantes indocumentados y el regreso a sus países de origen parecía ser una opción de sobrevivencia viable, favoreciendo un volumen de emigración de Estados Unidos a México que nunca antes se había observado (Wong-González, 2004; Navarro, 2009; Durán, 2011; Montoya y Woo, 2011).

Sonora es un estado que históricamente ha compartido lazos geográficos, políticos, económicos y familiares con Arizona, según los datos tanto oficiales de la Secretaría de Educación y Cultura como extraoficiales, apuntan a un incremento de estudiantes procedentes del extranjero que

se inscribieron entre 2007 y 2009 (Martínez, 2012), lo que contribuye a visibilizar este fenómeno. Las investigaciones realizadas han tenido como objetivo el entendimiento de las experiencias educativas previas de los estudiantes de nivel básico provenientes de Estados Unidos, tomándolas como punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos y para la adaptación a su nuevo entorno (Martínez, 2012; Griego-Jones, 2012; Cortez, 2012; Valdéz-Gardea, 2013).

Hasta ahora, con la excepción de Cortez y Hamann (2014) y Minjárez (2012), han sido pocos los estudios que documentan las experiencias de jóvenes migrantes universitarios que regresan a México, en ocasiones acompañados por sus familiares y a veces solos, enfrentándose a nuevos retos y a la elaboración de estrategias de adaptación para incorporarse exitosamente al nuevo contexto educativo. Este trabajo documenta las experiencias de jóvenes migrantes que regresan a una universidad de la frontera norte, en la cual se ha incrementado la matrícula de migrantes de retorno de forma exponencial a partir de 2008.<sup>2</sup>

Estos estudiantes originalmente migraron con sus familias a Estados Unidos cuando eran niños, crecieron y estudiaron en escuelas públicas y aprendieron a hablar inglés con acento de estadounidense nativo. Adquirieron las prácticas lingüísticas y sociales para integrarse y, protegidos por Plyler *vs.* Doe,<sup>3</sup> pudieron navegar por la educación básica sin riesgos legales. Muchos transitaban por el sistema educativo como ciudadanos estadounidenses, hasta que llegaron a esa etapa en la que necesitaban de un número de seguro social<sup>4</sup> válido para acceder a una educación superior. Como estudiantes que aspiraban a una educación universitaria –legalmente restringida al terminar el nivel bachillerato y cumplir los 18 años de edad– se enfrentaban a una decisión difícil: ¿ahora para dónde? Permanecer en Estados Unidos bajo el ambiente político anti-migrante truncaba posibilidades futuras de desarrollo educativo. México, el país del cual habían migrado sus padres para mejorar su futuro, ahora parecía ser una opción educativa. En este contexto, el regreso a las aulas universitarias mexicanas trae consigo la necesidad de visibilizar a esta población, pues las experiencias educativas, sociales y lingüísticas no son las esperadas en las instituciones educativas mexicanas.

Este trabajo tiene como objetivo examinar las experiencias de migración de los estudiantes de retorno y su relación con las nuevas experiencias sociales y educativas que van forjándose en un ambiente universitario

mexicano de la frontera norte. Las narrativas presentadas describen las experiencias migratorias iniciales, así como las de retorno, al venir solos a continuar con su educación universitaria –a pesar de la resistencia de sus padres y los lazos sociales debilitados por sus años de ausencia. Los cuatro participantes de este estudio tenían como objetivo primario ser admitidos a la universidad, por lo cual se describe el proceso burocrático así como las decisiones que tomaron en cuanto a selección de carrera y evaluación de posibilidades reales de admisión, a pesar de sus diferencias lingüísticas y académicas. Finalmente, se describe cómo imaginan su futuro a partir de su experiencia educativa en la universidad mexicana, así como las oportunidades que encontraron.

### **El estudio**

Los participantes son una versión alternativa de los *dreamers*<sup>5</sup> estadounidenses. Si bien en 2014 se aprobó una forma modificada de protección legal a los estudiantes indocumentados, la Acción Diferida para los que Llegaron en la Niñez (DACA por sus siglas en inglés),<sup>6</sup> los participantes de este estudio regresaron antes de la aprobación inicial (2012) de esa legislación cuando no se veía un panorama legal claro. Para ellos, el quedarse en el ambiente hostil para los migrantes indocumentados que imperaba en Estados Unidos les resultaría en vidas “sin salida” (Díaz-Strong y Meiners, 2007). Como actores sociales con agencialidad, o “la capacidad socio-culturalmente mediada para actuar” (Ahearn, 2001:110), los estudiantes emprendieron estrategias para hacer realidad sus futuras identidades imaginadas, con el fin de enfrentarse a esas políticas. Como muchos latinos, enfrentaron numerosas barreras en sus experiencias educativas en Estados Unidos incluyendo la pobreza, las escuelas de bajos recursos, los educadores desinformados carentes de competencias transculturales, información (errónea) sobre la educación superior y falta de conocimiento de parte de los padres (Swail, Cabrera y Lee, 2004). A esto, además, se le agrega el ambiente legal y político contra los latinos indocumentados.

A pesar de todas estas condiciones, este estudio se despega de modelos de asimilación o aculturación de la educación, los cuales posicionan a los grupos minoritarios con pocas posibilidades de éxito debido a las carencias mencionadas. En su lugar, este trabajo provee una mirada a los recuentos de los estudiantes, con un enfoque en sus modos de resistencia y la creación de estrategias para vencer las barreras impuestas. El poder conocer estas

fortalezas requiere un análisis de sus comunidades imaginadas (Anderson, 1991) y las maneras en que invierten en ellas para cumplir sus metas.

### **Inversión y comunidad imaginada**

Partiendo de la noción del capital simbólico de Bourdieu (1989), entendido como los recursos disponibles para una persona como el honor, prestigio o reconocimiento y que tiene valor dentro de un contexto cultural específico, Norton (1995) explica que los estudiantes *invierten* en su propio aprendizaje porque esperan un resultado de sus esfuerzos. Este resultado puede variar desde la obtención de un empleo o mayor remuneración salarial, es decir capital económico; o recursos simbólicos como el reconocimiento social a las habilidades intelectuales y, por lo tanto, la apertura de posibilidades educativas y de ascenso social. Norton (1995) explica la relación histórica y social entre el aprendiz y la comunidad imaginada, ya que el aprendizaje no solamente resultaba de las motivaciones y capacidades individuales, sino que el aprendiz inmerso en este esfuerzo podía tener la meta de pertenecer y participar en las comunidades. Lo destacable es que estas comunidades no necesariamente son tangibles, más bien son construidas en las imaginaciones del aprendiz como resultado de sus experiencias directas o indirectas y sus deseos de pertenencia. Kanno y Norton (2003) acuden a Wenger en esta explicación, quien propone que no solamente se trata de un involucramiento directo con una comunidad, sino que también la imaginación es una fuente importante ya que permite al individuo expandirse al trascender el tiempo y el espacio y crear nuevas imágenes del mundo y de sí mismo. Wenger explica cómo la imaginación es parte del proceso del aprendizaje porque conecta las acciones actuales con los futuros proyectos. Las comunidades imaginadas (término acuñado por Benedict, citado en Anderson, 1992) del aprendiz son vitales, pues su participación regula el grado de esfuerzo, o inversión en ella. Para Anderson (1992), la imaginación tiene el poder de conectarnos con las personas que nunca hemos conocido, creando las comunidades imaginadas que moldean nuestros pasados, presentes y futuros, así como influir en nuestra percepción de quienes somos o quienes queremos ser.

La educación inicial en Estados Unidos logró hacer que los migrantes se imaginaran como aspirantes a educación universitaria quienes, a pesar de sus condiciones iniciales, lograron desarrollar la capacidad académica necesaria. Cuando se visualizaban en una educación universitaria, se

imaginaban como profesionistas educados, identidades que ahora eran restringidas por las políticas legales y educativas. Para ellos, resistirse a estas políticas implicaba crear nuevas estrategias.

Retomamos a la noción de McNamara (1997) cuando describe la identidad como el sentido de quiénes somos, cómo nos relacionamos con el mundo, así como los demás nos perciben. Podemos posicionarnos y ser posicionados en ciertas identidades relacionadas con la lengua, la clase social, el estatus migratorio y con el nivel educativo por las formas en las que llevamos a cabo nuestros discursos. Si los discursos anti-migrantes los situaban como “ilegales y por lo tanto, indignos de apoyo público para recibir una educación superior”, pueden apropiarse de esta identidad o crear estrategias para combatirla. Este trabajo documenta lo segundo.

### **El procedimiento**

Los participantes del estudio se identifican como estudiantes de retorno: aquellos que en un momento dado pasaron por lo menos una parte significativa de su niñez y/o juventud viviendo y estudiando en Estados Unidos, pero que ahora se encuentran inscritos en una universidad mexicana. En particular, los participantes están inscritos en un programa de Licenciatura de la Enseñanza de Inglés (LEI) donde encontramos una población concentrada de migrantes de retorno. De los 336 alumnos con certificado de *high school*<sup>7</sup> registrados en la Subdirección de Servicios Escolares de la Universidad de Sonora, 58 de ellos se encontraban inscritos en la LEI. El número de estudiantes con experiencia educativa en Estados Unidos incrementó a 80 al levantar las encuestas en las aulas de la LEI, pues muchos habían retornado antes de culminar su bachillerato. Con el permiso de los profesores, se acudió a cada salón en el programa de licenciatura en los turnos matutinos y vespertinos para encuestar a quienes habían tenido esa experiencia educativa. Se le preguntaba al grupo y a quienes levantaban la mano, o que de manera individual acudían con las investigadoras; se les invitaba a participar tanto a responder las encuestas como a participar en entrevistas a profundidad. En total se han entrevistado 14 participantes, pero para los fines de este trabajo se presenta el análisis de entrevistas con los cuatro que tenían en común el haber regresado sin sus padres y con la única intención de continuar con su educación universitaria.<sup>8</sup>

Las autoras, todas migrantes de retorno, una en calidad de profesora y las otras dos como egresadas del programa y actualmente estudiantes

de posgrado en la misma institución, conocíamos de primera mano las dificultades que tenían. Hablábamos la misma variedad del inglés, habiéndola adquirido en las mismas condiciones que nuestros participantes y, en solidaridad, recurríamos al cambio de código lingüístico como mexicano-americanos bilingües. En estos encuentros los estudiantes externaban sus dificultades: desde el contenido académico hasta de socialización con los compañeros –indicando que la dinámica del salón de clases ya no se podía dirigir a una población lingüísticamente y culturalmente homogénea.

La metodología, con enfoque etnográfico, combina datos cualitativos de las entrevistas, de las observaciones y de las notas de campo tomadas a partir de la convivencia diaria con los participantes, con datos cuantitativos al analizar los registros de inscripción oficiales de la Subdirección de Servicios Escolares y las encuestas llevadas a cabo con los migrantes de retorno de la LEI. Las entrevistas a profundidad cubren experiencias de migración y de escolaridad en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos, las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a sus competencias lingüísticas y culturales; así como sus planes profesionales y personales para su futuro, en otras palabras, sus comunidades imaginadas y su inversión actual para ir construyéndolas.

Las entrevistas duraron entre una hora y 90 minutos. Se grabaron y transcribieron para llevar a cabo un análisis temático (Boyatzis, 1998). Los resultados son temas iniciales que emergieron de las entrevistas con Carlos, Germán, Salma y Sonia.<sup>9</sup>

### **Carlos, Sonia, Germán y Salma: Los *dreamers* de este lado**

Cuando se les contactó por primera vez, Carlos y Sonia eran compañeros que se identificaban como primera generación de estudiantes migrantes de retorno. Ingresaron en 2008, año en el que la inscripción de alumnos con diploma de bachillerato recibido en Estados Unidos casi triplicó las de los años anteriores: de un promedio de 24 alumnos de 2005 a 2007 a uno de 61 de 2008 a 2010.

Carlos siempre había vivido en Estados Unidos antes de retornar, nunca había visitado a México. Nació en este país, pero migró con su familia antes de cumplir un año. Desde entonces, su padre había adquirido un estatus legal y su hermano menor había nacido en Estados Unidos. Como estudiante en California, completó su educación básica hasta culminar con el bachillerato (*high school*); indica que se le había ofrecido una beca

para asistir a la Universidad de California, Los Ángeles, pero nunca le dio seguimiento por falta de número de seguro social. Para él, un objetivo importante en su vida era obtener una educación universitaria (para aspirar a una mejor vida que la de sus padres) y la única opción viable era regresar a México, donde conocía a algunos parientes:

Nunca le dije a nadie que era mexicano, y cuando mis tutores académicos me felicitaron por mis becas, solo les dije, sí, bueno. Nunca les dije que era ilegal [...] mi sueño era ser alguien [...] un profesor universitario [...] Nunca me imaginaba trabajando 60 horas a la semana y apenas sobrellevar la situación [...] fue cuando dije, me tengo que ir a algún lado donde pueda hacer esto posible (Carlos, 2010)] (versión original en inglés, la traducción al español, es de las autoras).

Sonia migró a Phoenix, Arizona, a los 10 años de edad en cuarto de primaria. Después de muchos años, su papá pudo reunir los recursos para llevar a su familia con él. Sonia terminó el resto de su educación básica en Estados Unidos. Ingresó al colegio comunitario,<sup>10</sup> pero se vio obligada a darse de baja debido a la Proposición 300.

Entró una ley y me quitaron la beca del colegio. Me la dieron y el colegio me la quitó, y entonces yo ya tenía que pagar cada crédito [...] entonces ya después de la tercera materia ya me cobraban mil y feria por cada una [...] y fue cuando decidí venirme (Sonia, 2011).

Porque era indocumentada, jamás había regresado a México. Sin embargo, en calidad de hermana mayor, tomó la decisión de regresar porque no veía posibilidades de prosperar en Arizona debido al clima político. Su lógica era asentarse en México, país del cual todos sus hermanos eran ciudadanos, y que al terminar el último grado de su bachillerato en Estados Unidos pudieran tener dónde llegar para continuar con sus estudios universitarios.

Germán y Salma se inscribieron un año después que Sonia y Carlos. Ambos son estudiantes destacados, y poseen una alta competencia en ambos idiomas, con acentos de nativo-hablantes. Salma se considera “una estudiante mayor”, pues tiene tres años más que el resto de sus compañeros. Migró a Estados Unidos en el cuarto año de primaria y continuó su educación hasta que se encontraba a un semestre de terminar los créditos necesarios en el colegio comunitario para poder transferirse a la Universidad de Arizona.

Como Sonia, también su educación se vio truncada por la aprobación de la Proposición 300. Debido a la falta de recursos económicos para pagar su educación universitaria, Salma decidió regresar a México. Para ella, la licenciatura en Enseñanza de Inglés era la opción más cercana a un título en Educación Artística.

Esto fue en el 2005 cuando me gradué del bachillerato [...] y me encontraba entre el diez por ciento de los estudiantes más destacados de mi generación [...] Si te encuentras entre el décimo percentil de tu generación [...] eso te da admisión a la Universidad de Arizona [...] ellos me contestaron que tenían becas, pero para tener acceso a ellas necesitaba un número de seguro social [risa] [...] algo que no tenía, así que me dije, mi papá no puede pagar seis mil dólares el semestre, más los libros, más transporte, así que me dije, iré a Pima [el colegio comunitario] lo cual era más accesible en términos de costos. Y eso fue lo que hice, me gradué del bachillerato y me fui directo al Colegio Comunitario Pima. (Salma, 2013) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Germán migró por primera vez a Estados Unidos en el sexto año de primaria y regresó a México el año antes de concluir con su bachillerato, también por los limitantes que imponía la Proposición 300:

[...] entonces empezamos a contemplar que yo quería ir a la universidad pues, eso siempre había sido mi objetivo, yo voy a ir a la universidad [...] Entonces, cuando ya empezaron con lo de Proposición 300, entonces ya cuando pasó [...], dije no se hizo porque yo no iba a poder pagar diez mil dólares un semestre, pues no (Germán, 2012).

Los cuatro estudiantes tuvieron una extensa educación en Estados Unidos y tenían la competencia lingüística en inglés de un nativo-hablante. También se habían identificado como académicamente exitosos con miras a una educación universitaria. Salma se encontraba entre el 10% de los mejores estudiantes de su generación; a Sonia sus tutores académicos le veían buen futuro como educadora, ya que había participado como voluntaria en programas educativos para niños latinos. A Carlos le habían ofrecido una beca para asistir a la Universidad de California en Los Ángeles; Germán tuvo un promedio alto en el bachillerato en Estados Unidos, figurando en el cuadro de honor. Los participantes son lo que Valenzuela (1999) describe como

*immigrant achievers* (inmigrantes de altos logros), alumnos latinos migrantes que tienen mejores experiencias educativas que sus pares nacidos en Estados Unidos. Se adaptan más fácilmente a las escuelas y, con frecuencia, traen consigo habilidades esenciales en lectura, escritura y matemáticas del país emigrante, las que se transfieren a sus experiencias educativas en Estados Unidos. Aquellos que –como describen Carlos, Germán y Salma– fueron apoyados por sus padres, que enfatizaban el respeto para sus profesores y una ética de trabajo sólida como migrantes a un país nuevo.

Yo iba a la escuela en la tarde también, en mi propia casa. Mi papá se sentaba conmigo con los libros oficiales de la SEP que mandaba mi tía cada año y me enseñaba mucho de lo que había ahí. Me decía, aquí tienes que aprender, vas a saber lo doble de lo que saben los demás. La educación [...] me exigían mucho (Carlos, 2010) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

En el momento de las entrevistas, todos habían regresado desilusionados con sus aspiraciones educativas en Estados Unidos. Para los participantes que habían migrado a Arizona, la Proposición 300 era la causa de su desilusión, ya que les impidió colegiaturas accesibles, a pesar de sus años de buen desempeño escolar. Carlos, el estudiante que había crecido en California,<sup>11</sup> nunca recibió información de parte de sus tutores académicos con respecto a alternativas de financiamiento para poder asistir a la universidad, lo cual aporta a la idea de Valenzuela (1999) cuando indica que los grupos minoritarios típicamente carecen de orientación en las escuelas.

### **La resistencia de los padres**

Uno de los temas más recurrentes con los participantes era la reticencia de parte de los padres en aprobar o apoyar la decisión de sus hijos de regresar a México, señalando una ruptura entre las estrategias de ambos para lograr una educación universitaria o “una vida digna”. La educación formal tenía un alto valor para todas las familias, aunque había discrepancia con respecto a cuántos años de escolaridad eran considerados suficientes. Para los padres, el hecho de que sus hijos se mudaran a otro país sin la seguridad de que las condiciones de vida mejorarían, hacía la decisión muy difícil; algunos no estaban convencidos de que una educación universitaria necesariamente daría lugar a mejoras en la calidad de vida de sus hijos. Los padres veían como opciones sólidas el que asistieran a los colegios

comunitarios y ayudarlos dentro de sus posibilidades, o esperar a que mejorara el ambiente político, la estrategia de espera a la cual estaban acostumbrados como migrantes indocumentados. Otra opción era encontrar empleo en Estados Unidos y trabajar así como ellos lo habían hecho:

Mi papá no quería que me viniera, ni mi mamá tampoco. ¿Cómo iba a dejar la familia, si sabía de los riesgos y las responsabilidades a los que me enfrentaba? Porque me venía [...] sin la seguridad de qué iba a pasar [...] después [...] no me iba a poder regresar [...] gracias a Dios apoyaron mi decisión a última hora. Mi papá me decía que pagaba la escuela allá, pero yo sabía que tenía tantas cuentas que pagar [...] aunque terminara la carrera [en Estados Unidos] no iba a poder trabajar sin mi número de seguro social (Sonia).

Mis papás no querían que me viniera. Me dijeron: “No, si te vas, es tu decisión. No necesariamente necesitas educarte [en la universidad] para vivir una buena vida..., puedes trabajar aquí” (Carlos, 2012) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Sin embargo, la recesión en Estados Unidos no ayudaba a mejorar las condiciones económicas de los padres y el ambiente anti-migrante no les ofrecía un panorama alentador hacia el futuro, ni como estudiantes ni como empleados. El tomar esta decisión, aún en contra de la voluntad de los padres, describe una estrategia para alcanzar una identidad imaginaria de futuro profesionista.

### **Los lazos sociales**

Los estudiantes habían vivido indocumentados en Estados Unidos, y esta condición afectaba el grado de lazos sociales con familiares y amigos en México. Germán era el único participante que mantenía una relación cercana con su abuela materna, quien le proveía un hogar a su regreso. Los otros regresaban sin lazos comunitarios, salvo que habían nacido en México o tenían parientes o amigos que conocían muy poco. Al principio estos parientes habían ofrecido sus casas, sin embargo con el tiempo empezaron a sentirse incómodos:

Llegué acá porque tenía familia aquí, a quienes no conocía muy bien. Después de un rato caí en cuenta que tenía que encontrar un lugar para mí solo. No

encajaba mucho [...] mi familia de aquí no es parte de mi vida (Carlos, 2012) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Me quedé con ellos [amigos de la familia] por casi un año, y mi papá me preguntaba cuándo me iba ir a quedar con mi familia. Ellos [los amigos] eran los que nos visitaban cuando estábamos en Phoenix. Además, siempre he pensado que vivir con la familia es más caótico (Sonia, 2011).

Los lazos sociales debilitados de los participantes era una de las barreras más fuertes a la que se enfrentaban, pues es bien conocido que en México se le da un alto valor a la confianza mutua y a la solidaridad entre todos los integrantes de la familia para poder funcionar. Curran y Rivero-Fuentes (2003) explican que son múltiples las estrategias que se llevan a cabo por los miembros de la familia para sobrellevar las dificultades económicas, y esto se extiende a cualquier experiencia migrante. Consideramos que más aún en estos casos, cuando los jóvenes migrantes de retorno nunca habían tenido que enfrentar la vida de manera independiente, hasta ahora. Cuando Sonia y Carlos se dieron cuenta de que sus redes de apoyo en México se encontraban debilitadas, se mudaron de las casas de las familias que se habían ofrecido a ayudarlos y buscaron empleos como profesores de inglés para cubrir sus gastos. Su día típico consistía en seis horas en la universidad y otras cinco en el instituto de lenguas donde trabajaban. Se quejaban de que no tenían suficiente tiempo para hacer sus trabajos escolares, pero que sus habilidades en el inglés les ayudaban a destacar en las materias que se enfocaban en el idioma.

Es difícil, estoy trabajando toda la tarde al salir de aquí. Como lo que puedo en los quince minutos que tengo para llegar al trabajo. Y luego me desocupo hasta la noche, y es cuando hago los trabajos, pero para entonces estoy muy cansado. No me queda de otra, maestra (Germán, 2011).

El apoyo económico de los padres también se iba aminorando. Al llegar a México era de manera regular, pero conforme iba empeorando la recesión económica en Estados Unidos, los padres iban perdiendo la capacidad de apoyo:

[...] cuando recién llegué, porque traía dinero, así como que [mi papá me dice], “toma” [...] Tenía dos mil dólares [“te vas a mudar, necesitas comprar

muchas cosas”], y luego ya después me doy cuenta de la realidad, empezó a mandar menos y menos dinero... y empecé a trabajar, ¿no? (Salma) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Como se puede ver en las historias previas, los padres no se sentían cómodos con la decisión de sus hijos de regresar a México. Esto dio lugar a que los participantes idearan otra estrategia para sobrellevar la nueva situación: la de balancear sus estudios con las nuevas responsabilidades al trabajar. Tanto las opciones de carrera y de empleo resultaron de una evaluación de los participantes de su capital simbólico (Bourdieu, 1989) específicamente su conocimiento del inglés y de la cultura estadounidense. Salma y Germán se emplearon en los centros de atención telefónica, donde se requería de personas bilingües en inglés y español, mientras que Carlos y Sonia trabajaron en institutos de enseñanza de inglés, empleos con salarios que estaban muy por encima del promedio en México.

### **Admisión universitaria**

Para los participantes, la selección de carrera fue una decisión de carácter urgente al llegar a México ya que no todos se visualizaban inscritos en una carrera a diferencia de sus compañeros mexicanos no migrantes, quienes llevaban más años analizando sus opciones universitarias. La barrera más grande era cumplir con los requisitos mínimos de admisión, dado el poco conocimiento que tenían del proceso, así como la duda sobre qué se evaluaba en el examen. La segunda decisión era escoger la carrera, en el caso de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, sabían que su conocimiento del idioma les daría una ventaja en el proceso de selección de aspirantes.

El conocimiento evaluado en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA)<sup>12</sup> se deriva del currículum general del sistema educativo nacional, un sistema con el cual los estudiantes migrantes de retorno estaban remotamente familiarizados o completamente desfamiliarizados, dependiendo de las experiencias previas en México. Con la excepción de Germán, quien cursó hasta la secundaria en México, y Salma, quien había tenido educación bilingüe de buena calidad en Estados Unidos, los estudiantes migrantes de retorno en general declaran tener mal desempeño en el examen. Sin embargo, ya habían evaluado los recursos que sí se tenían a la mano y su capital lingüístico era definitivamente el más valioso, lo cual les permitiría invertir en sus opciones de carrera (Norton, 1995). Su

conocimiento del inglés, en esta carrera en particular, sería valorado en el proceso de selección y pudiera sopesar el bajo puntaje del EXHCOBA, aun si inicialmente tenían otras opciones de carrera:

Quería ser historiadora del arte porque quería ser maestra de historia del arte (Salma, 2010).

Quería ser una maestra de escuela (Sonia, 2010).

Quería estudiar administración en construcción (Germán, 2010).

[...] mi sueño siempre ha sido ser profesor universitario (Carlos, 2010).

(versiones originales en inglés, la traducción al español es de las autoras).

A pesar de sus elecciones iniciales de carrera, también evaluaron la probabilidad de admisión a la universidad, dada la falta de experiencia con el sistema educativo mexicano, pero tomando en cuenta su clara ventaja en el conocimiento del inglés y de la cultura estadounidense. Una licenciatura en la enseñanza del inglés valoraría este capital. Sin embargo se encontró que la elección de carrera no solo se basó en una evaluación pragmática de posibilidades de admisión, ya que todos habían externado interés en la enseñanza:

Siempre me ha interesado la educación [...] Yo quería poner de mi parte y transmitir ese conocimiento, y me dije [...], pues quería ser maestra, ¿no? [...] Entonces pensé, no, pues igual hablo inglés eh, pensaba que tenía un dominio..., bastante, digamos, alto (Salma) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

La carrera elegida por los participantes fue otra manifestación de agencia, dadas las dificultades para la admisión a una universidad pública mexicana, donde solo 25% de los estudiantes en edad universitaria tienen acceso a una educación superior. En el caso de los participantes el ingreso fue el resultado de un proceso extenuante de papeleo, que consistía en obtener documentos originales y sellados de las instituciones educativas estadounidenses de donde provenían, apostillarlas en oficinas gubernamentales, para después someterlos a la Secretaría de Educación Pública del estado de Sonora. Implicaba un traslado de regreso a Estados Unidos, o bien, gestiones de sus padres, familiares o amigos –sin olvidar los costos monetarios que esto generaba.<sup>13</sup> Aunado al proceso administrativo, era

necesario gestionar en México documentos de identificación oficiales como credenciales de elector, pasaportes o licencias y, en muchas ocasiones, copias de sus actas de nacimiento: documento que muchos habían perdido en el proceso migratorio.

No tenía [...] Era demasiado, tenía que ir a tantos lugares para conseguir todos estos papeles, y no tenía idea de nada, no sabía ni de la credencial del IFE [...] el primer día que llegué fue viernes y fui por mi credencial. Pero como no tenía ningún documento tuve que ir a Correos de México para comprar una identificación [...] Después de eso al banco, y luego al IFE [...] porque mínimamente necesitaba eso para inscribirme [...] tenía tanto calor y me dolía tanto la cabeza... (Sonia, 2011) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

A la par, el mismo proceso de admisión a la Universidad de Sonora implicaba la presentación del EXHCOBA y, para el caso específico de la licenciatura en Enseñanza de Inglés, exámenes de conocimiento que evaluaban las competencias oral, escrita y gramática del idioma. Si bien se encontraban en desventaja con el examen de conocimientos básicos, tenían la ventaja de ser evaluados con puntajes altos en los exámenes de inglés.

En el EXCOHBA la parte más difícil fue historia y ciencias [...] Salí bajo en comparación con los demás [...] no tenía ni idea de los primeros presidentes, ni de la Revolución. Me acordaba de Pancho Villa por pláticas de la casa [...] Cuando vi el resultado me dije a mi mismo, mi esperanza es salir alto en la parte de inglés, y de eso no tenía la menor duda. A la hora de la hora como que tomas una decisión basada en probabilidades, es decir, te vas con la opción donde es más probable que te acepten. Claro, también está la idea de que quiero ser maestro [...] y además veía un boom en la enseñanza de inglés (Carlos, 2011) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras)

Evidentemente fueron admitidos a la universidad. El desempeño pobre que reportan en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos fue subsanado por la evaluación alta en los exámenes de inglés del proceso de admisión y esto fue importante en la elaboración de estrategia de ingreso. Para fines analíticos, se toma como una de las tantas estrategias emprendidas para la realización de sus comunidades imaginadas como universitarios.

### **Hacia una comunidad imaginada**

Los participantes optaron por seguir una educación universitaria, ya que no solo les permitiría adoptar nuevas identidades como individuos sino como impulso a nuevas oportunidades profesionales y educativas. De acuerdo con las entrevistas, el estar en México les dio un sentido de ciudadanía con derecho a una educación y esta es la palabra clave para acceder a sus comunidades imaginadas. Para Sonia y Carlos, que planeaban regresar a Estados Unidos, había un entendimiento de que si volvían con educación universitaria, habría una buena posibilidad de que fuera legalmente, ya que podrían ser admitidos en programas de posgrado y, posteriormente, ser contratados como profesionistas con las credenciales educativas necesarias.

[...] No me veo viviendo aquí exactamente por el resto de mi vida, pero creo que sería una buena oportunidad de pasar más tiempo aquí para obtener más experiencia y tal vez más adelante haga el examen (para ser certificado) y trabajar en las aulas de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos (Sonia) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Ese es mi plan, entrar a una maestría en Estados Unidos. Como dije, mi sueño siempre ha sido la Universidad de California en Los Ángeles. Algún día en mi vida voy a estar ahí, no lo sé. Ese es mi objetivo, pero algún día estaré ahí, ya sea con mi maestría o como profesor enseñando o con suerte [...] así que ese es mi plan, quién sabe si vaya a seguir, pero si no se hace, no sería porque no lo intenté (Carlos) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras)

Dichas creencias continúan siendo estrategias, ya que su educación universitaria es un escalón en el camino hacia la adquisición de visas de estudiante o trabajo, lo que a su vez les permite hacer de su futuro imaginado una realidad. Un título de posgrado en Estados Unidos es, definitivamente, una posibilidad para muchos estudiantes mexicanos que buscan obtener uno internacional. Si bien esta estrategia no se adapta a todos los solicitantes de residencia, estos estudiantes universitarios transnacionales la ven como una posibilidad.

Para Germán y Salma, el traslado a México les permitió reflexionar sobre sus experiencias como transnacionales entre Estados Unidos y México e, inesperadamente, expandieron sus posibilidades hacia una identidad transnacional más global:

Mi plan es obtener una maestría o un doctorado [...] Quiero obtener una maestría en otro país porque me gusta mucho conocer otros lugares [...] Pero no estoy en busca de obtener una maestría en Estados Unidos, porque conozco Estados Unidos, es decir la gente es muy diferente [del gobierno] así que quiero ir a Japón (Germán) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Estados Unidos es una sociedad muy consumista [...] estresante los trabajos, el concepto que tienen del tiempo, como que pierdes mucho el lado humano como persona. Pero tampoco me gusta México, o sea, no me veo viviendo aquí tampoco [...] Me veo como una maestra viajera. Voy a estar aquí dos años, y de ahí serán tres años en diferentes países [...] queriendo aprender más idiomas y culturas y las cosas y leer (Salma) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Germán criticó a las políticas gubernamentales como lamentables, aunque tiene muy buenos recuerdos de sus amistades. Sin embargo la sensación de sentirse vulnerable debido a las políticas migratorias es suficiente para no querer regresar como estudiante a Estados Unidos. Ve a Japón como una posibilidad para continuar sus estudios de posgrado. Salma, por otro lado, es muy crítica de la forma de vida estadounidense pero, a la vez, se da cuenta de que México no es el lugar donde ella se ve viviendo por el resto de su vida; se imagina una ciudadana global y cosmopolita, viviendo en diferentes países y aprendiendo diversos idiomas y culturas. En ambos casos, sus experiencias transnacionales les permiten construir una capacidad para explorar, y aceptar el cambio.

### **Conclusión**

Para Carlos, Sonia, Germán y Salma la migración de retorno fue un acto que les permitió transformar una identidad impuesta –la de un migrante indocumentado sin derechos plenos– a una identidad de ciudadano, con posibilidades abiertas de recibir educación sin menospreciar las barreras lingüísticas, sociales y políticas a las que se enfrentaron al retornar:

Me queda claro que México me ha dado muchas cosas que no hubiera podido hacer si mi hubiera quedado en Estados Unidos. Por ejemplo, no me voy a quedar con una deuda por el resto de mi vida porque estudié la universidad,

así como le pasa a la gente de allá. Pero sobre todo, me ha brindado muchas oportunidades la universidad. Me pude ir de intercambio de verano de la ciencia y viajé a México y Puebla [...] lo del intercambio de un semestre a Perú, financiado en gran parte por la misma universidad [...] esas oportunidades jamás las hubiera tenido allá, así de fácil. Allá no creo que sea tan generosa la universidad [...] por lo menos tan libre de deudas (Salma, 2012) (versión original en inglés, la traducción al español es de las autoras).

Sus historias son evidencia de resistencia y desafío a un entorno político racista que les cerró las puertas a la educación superior en Estados Unidos pero que, a la vez, les abrió otras en el país que los vio nacer. Estaban convencidos de que las políticas educativas y de inmigración se encuentran interconectadas para producir mano de obra flexible y económica dentro de Estados Unidos.

Nuevos inmigrantes, “ilegales” extranjeros, o aquellos privados de sus derechos por nuestro sistema criminalmente injusto –en gran parte gente de color– usualmente constituyen el mundo de la industria de servicios con los salarios más bajos (Díaz-Strong y Meiners, 2007).

Los estudiantes, conscientes de esta interconexión, no tenían intención de “matarse trabajando sesenta horas a la semana para apenas hacerla” (Carlos). A su llegada al sistema universitario fueron confrontados con incertidumbres burocráticas y una urgente necesidad de reorientar su elección de carrera al ser enfrentados con los criterios actuales de admisión. Su llegada incluyó vínculos sociales debilitados y apoyo financiero inestable de los padres, forzándolos a equilibrar cargas completas de trabajo y estudio. Además, sus competencias lingüísticas y académicas no eran las esperadas en las instituciones educativas. A pesar de las barreras, los participantes nos presentan relatos de la elaboración de estrategias para cristalizar sus identidades imaginarias como universitarios educados. Éstas incluían una auto-evaluación positiva de sus idiomas y capital cultural, y el adaptarse de manera súbita al sistema burocrático mexicano, lo cual les permitió matricularse en la universidad y continuar en su búsqueda del éxito.

En última instancia, Carlos y Sonia conciben su educación universitaria como un escalón a la legalidad en Estados Unidos. En sus mentes ven su

estancia y obtención de un título universitario como una fase de transición en su vida que llevará a una estrategia de legalización. Planean regresar a Estados Unidos como personas educadas para continuar con un posgrado y, eventualmente, adquirir un estatus legal. Sea o no posible, ésta es otra historia, pero por ahora es suficiente para que sigan con sus planes de superación educativa. Para Germán y Salma, sus experiencias transnacionales junto con sus logros de una educación universitaria, les permite verse a sí mismos como ciudadanos transnacionales globales. Su decepción con la forma en que fueron tratados por las políticas estadounidenses anti-inmigrantes, y/o el estilo de vida estadounidense, les permitió ser críticos y encontrar que otros países son también una opción en el impulso de su educación o en la realización de sus profesiones como educadores potenciales.

En México poco se sabe acerca de los estudiantes universitarios transnacionales, ya que es un fenómeno emergente en el país; son prácticamente invisibles en el sistema educativo mexicano, porque es escaso el conocimiento sobre sus experiencias migratorias. Como Zúñiga (2008) encontró, no existen sistemas de apoyo educativo formales o institucionalizados para amortiguar la transición hacia el sistema educativo mexicano. Este enfoque de *sink-or-swim* (hundirse o nadar) proporciona evidencia para fortalecer la afirmación de Sylvia Schmelkes (2005) de que existe la gran necesidad de enmarcar a la educación en un contexto intercultural. Un hecho que de igual manera envuelve a la educación superior pues aún no se reconoce a la diversidad como un recurso educativo, a pesar de la gran diversidad en México. Los estudiantes universitarios migrantes de retorno son ingeniosos y confían en que su capital cultural y lingüístico son benéficos para ellos, al igual que su competencia intercultural. Esta última también puede ser ventajosa para sus compañeros mexicanos, sobre todo cuando los discursos políticos en torno a las universidades públicas, al menos en papel, exigen un desarrollo de la competencia intercultural en las actividades curriculares.

En Estados Unidos se desperdició el talento de estos estudiantes, quienes habían demostrado ser académicamente exitosos y con miras a una educación universitaria. Afortunadamente, incluso las leyes más duras no deben desalentar la búsqueda de los sueños. El regresar les provee una nueva plataforma de imaginarse a sí mismos con una educación universitaria y, tal vez, como profesionales respetados y ciudadanos legales en Estados Unidos en un futuro cercano. Como Carlos dijo una vez, “Voy a volver para que la gente pueda admirarme y respetarme”.

## Notas

<sup>1</sup> Si bien se modificó la ley, ya que se consideró anti-constitucional usar el fenotipo racial como factor determinante, fue pionera para una serie de leyes más que surgieron en el resto de Estados Unidos, causando entre los migrantes indocumentados un estado de miedo agudo a ser deportados y criminalizados.

<sup>2</sup> En 2008 se registró un total de 44 estudiantes migrantes de retorno dentro de todas las unidades regionales de la Universidad de Sonora. En 2010 existió un incremento de hasta 84 estudiantes inscritos. Después de dicho año, el ingreso se mantuvo estable, con un número no mayor a 46 estudiantes anualmente.

<sup>3</sup> *Plyler vs. Doe* es un caso histórico de la Suprema Corte de Estados Unidos, cuando en 1975 se consideró anti-constitucional negarle educación pública gratuita a niños indocumentados. Esto les otorgaba protección de las medidas legales contra indocumentados, mientras se encontraban dentro y cerca de la escuela pública.

<sup>4</sup> El número de seguro social es otorgado por el gobierno federal estadounidense a personas documentadas con el fin de crear una identidad única. El número es requisito indispensable para emplearse de manera legal, acceder a créditos y tener derecho a apoyos sociales gubernamentales. En el caso de nuestros participantes era un requisito para obtener becas y créditos educativos.

<sup>5</sup> Los *Dreamers* (soñadores) es un nombre otorgado al grupo de jóvenes quienes migraron con sus padres a Estados Unidos como menores de edad. Al llegar a los 18 años aspiran tener oportunidades para llevar a cabo “el sueño americano” que se les ha negado por ser indocumentados, al no tener acceso igualitario a oportunidades de educación superior o de empleo al graduarse.

<sup>6</sup> *Deffered Action for Childhood Arrivals* (DACA) o Acción Diferida para los que Llegaron en la Niñez es una política migratoria estadounidense creada por el gobierno federal, que confiere un permiso (renovable) de trabajo por dos años, y exención de deportación para

los jóvenes que llegaron a Estados Unidos antes de cumplir 16 años y antes de junio de 2007 (entre otros criterios)

<sup>7</sup> Nivel bachillerato en Estados Unidos, comprende del año 9 al 12 de educación básica.

<sup>8</sup> Es importante destacar que las experiencias de migración de retorno son muy diversas. La mayoría de los participantes regresaron con todas sus familias antes de haber culminado con el bachillerato en Estados Unidos, por lo tanto no pasaron por un proceso de toma de decisión a nivel individual.

<sup>9</sup> Estos nombres son pseudónimos, los cuales se incluyen para proteger la confidencialidad de los participantes.

<sup>10</sup> Los *Community College* o colegios comunitarios son instituciones educativas públicas de dos años que proveen cursos de educación superior o terciaria. Los estudiantes frecuentemente pueden transferir sus créditos a universidades públicas para recibir un diploma universitario.

<sup>11</sup> Algunos estados en la Unión Americana han legislado que los estudiantes indocumentados sean considerados como residentes estatales para fines de pago de colegiatura a las universidades públicas. Esto ha permitido que una cantidad significativa de estudiantes indocumentados tengan la oportunidad de seguir con educación universitaria. AB 540 de California es una legislación de este tipo.

<sup>12</sup> El Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) evalúa a nivel general habilidades verbales y cuantitativas y, de manera más específica, Español, Matemáticas, Ciencias naturales y Ciencias sociales. Dependiendo de la carrera a la que el aspirante desee ingresar, se evalúan conocimientos de las disciplinas relacionadas. Un porcentaje importante de los criterios de admisión se basa en los resultados de este examen.

<sup>13</sup> En entrevistas con otros participantes de la investigación en curso, tres señalaron que tuvieron que cursar sus estudios de nuevo en México, debido a las trabas administrativas provenientes de ambos países.

## Referencias

- Anderson, Benedict (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, Londres: Verso.
- Bourdieu, Pierre (1989). "Social space and symbolic power.", *Sociological Theory*, vol. 7, núm. 1, pp. 14-25.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*, Londres: Sage.
- Cortez-Román, Nolvía y Hamann, Edmund T. (2014). "College dreams à la Mexicana... agency and strategy among American-Mexican transnational students", *Latino Studies*, vol. 12, núm. 2, pp. 237-258.
- Cortez, Nolvía (2012). "Bilingües y biculturales. Estudiantes universitarios migrantes de retorno", en Gloria Ciria Valdéz Gardea. *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*, Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Curran, Sara y Rivero-Fuentes, Estela (2003). "Engendering migrant networks: The case of mexican migration", *Demography*, vol. 40, núm. 2, pp. 289-307.
- Diaz-Strong, Daysi y Meiners, Erica (2007). "Residents, alien policies, and resistances: Experiences of undocumented Latina/o Students in Chicago's Colleges and Universities", *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-20.
- Durán, Javier (2011). "Arizona: entre la ley (anti-in)migración y la (in)seguridad. Reflexiones sobre algunas bases ideológicas y culturales de la Ley SB 1070", en N. Armijo (ed.), *Migración y seguridad: Nuevo desafío en México*, Ciudad de México: Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia, pp. 91-104.
- Griego-Jones, Toni (2012). "Migración de Arizona a Sonora. Retos para los profesores en la dinámica de cambio de los salón de clases", en Gloria Ciria Valdéz Gardea *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*, Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Kanno, Yasuko y Norton, Bonny (2003). "Imagined communities and educational possibilities: Introduction", *Journal of Language, Identity, and Education*, vol. 2, núm 4, pp. 241-249.
- Martínez, Yamilett (2012). "Estudiantes migrantes binacionales en Sonora. Algunas reflexiones sobre la atención educativa", en Gloria Ciria Valdéz Gardea *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*, Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- McNamara, Tim (1997). "Theorizing social identity; what do we mean by social identity? Competing frameworks, competing discourses", *TESOL Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 561-567.
- Minjárez, Martha Patricia (2012). *La influencia de la aculturación en las estrategias de integración sociocultural y académica de los estudiantes transnacionales de retorno en la Universidad de Sonora*, tesis de maestría, Sonora, México: Universidad de Sonora.
- Montoya, Erika y Woo, Ofelia (2011). "Las familias inmigrantes mexicanas ante las reformas de política migratoria en Arizona. Las percepciones de las leyes antiinmigrantes". *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, vol. 3, enero-diciembre, pp. 245-263.
- Navarro, Marcos (2009). *Los migrantes mexicanos y el régimen de bienestar social norteamericano*, tesis de doctorado, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Norton Pierce, Bonny (1995). "Social identity, investment and language learning", *TESOL Quarterly*, vol. 29, núm. 1, pp. 9-31.
- Ruiz-de-Velasco, Jorge; Fix, Michael y Chu Clewell, Beatriz (2000). *Overlooked and underserved: Immigrant students in U.S. secondary schools*, Washington DC: The Urban Institute.
- Schmelkes, Silvia (2005). "La interculturalidad en educación básica", *Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias*. Disponible en: [http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad\\_educacion\\_basica.pdf](http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf)
- Swail, Watson; Cabrera, Alberto y Lee, Chul (2004). *Latino youth and the pathway to college*, The Pew Hispanic Center/USC Annenberg School for Communications, Washington, DC: Educational Policy Institute, Inc.
- Valenzuela, Angela (1999). *Subtractive Schooling. U.S. Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany: State University of New York Press.
- Valdéz-Gardea, Gloria Ciria (2013). "Desafíos contemporáneos en la migración internacional: niñez migrante de retorno", en G. Córdova Bojorquez; J. Dutram Hansen; B.E. Lara Enriquez y J. G. Rodríguez Gutierrez (coords.), *Desarrollo humano transfronterizo: retos y oportunidades en la región Sonora-Arizona*, Hermosillo: El Colegio de Sonora/El Colegio de la Frontera Norte/Universidad de Sonora/Universidad Estatal de Sonora, pp. 335-348.
- Wong-González, Pablo (2004). "La emergencia de regiones asociativas transfronterizas. Cooperación y conflicto en la región Sonora-Arizona", *Revista Frontera Norte*, vol. 17, núm. 53, pp. 77-106.
- Zúñiga, Víctor (2008). "Reflexiones sobre el fracaso escolar y los alumnos transnacionales en las escuelas de México", en Zúñiga, Víctor; Hamann, Edmund T. y Sánchez García, Juan, *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, DF: Secretaría de Educación Pública, pp. 61-77.
- Zúñiga, Víctor y Hamann, Edmund T. (2008). "Escuelas nacionales, alumnos transnacionales", en Zúñiga, Víctor; Hamann, Edmund T. y Sánchez García, Juan, *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, DF: Secretaría de Educación Pública, pp. 157-177.

**Recibido:** 12 de marzo de 2015

**Dictaminado:** 1 de junio de 2015

**Segunda versión:** 22 de junio de 2015

**Aceptado:** 25 de junio de 2015