



ITESO

**DESAFÍOS ACTUALES DE LA ESCUELA MONOLÍTICA MEXICANA:
EL CASO DE LOS ALUMNOS MIGRANTES TRANSNACIONALES****CURRENT CHALLENGES OF THE MEXICAN MONOLITHIC SCHOOL:
THE CASE OF MIGRANT TRANSNATIONAL STUDENTS**

Colette Despaigne; *Mónica Jacobo Suárez

colette.despaigne@gmail.com; *monicajacobosuarez@gmail.com

Currículo: doctora en Educación Lingüística. Profesora-investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sus líneas de investigación son sociolingüística, bi- y multilingüismo, lengua, poder e identidad.

***Currículo:** doctora en Política Pública y Desarrollo Internacional. Catedrática Conacyt comisionada al Centro de Investigación y Docencia Económicas, AC. Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas. Sus líneas de investigación son reinserción educativa de migrantes retornados, educación bilingüe, y diseño y evaluación de programas y políticas públicas.

Recibido: 30 de noviembre de 2015. Aceptado para su publicación: 18 de julio de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>

Resumen

La migración de retorno es un fenómeno de creciente importancia en México. De acuerdo con las cifras del Instituto Nacional de Migración, entre 2010 y 2014 se realizaron 1.6 millones de repatriaciones de connacionales desde Estados Unidos. Así, un número creciente de familias regresaron con sus hijos después de haber vivido y sido educados en el sistema educativo estadounidense. Una vez en México, estos niños y jóvenes se convierten en estudiantes transnacionales y, por tanto, tienen que adaptarse al sistema educativo mexicano, aprender en español, y manejar contenidos y códigos culturales distintos. En este artículo, ofrecemos una nueva perspectiva a esa línea de investigación y aportamos un análisis teórico de los desafíos educativos de la escuela monolítica desde la lingüística aplicada crítica. En primer lugar, caracterizamos demográficamente el fenómeno de los estudiantes transnacionales en México para luego abordar los desafíos identitarios y lingüísticos que esta población enfrenta en las aulas mexicanas. En seguida, discutimos posibles soluciones teóricas para fomentar la integración de alumnos transnacionales, como la creación de terceros espacios *interculturales* (Bhabha, 1994; Unesco, 2006), los fondos de conocimiento (González, Moll & Amanti, 2005) y las multicompetencias entre alumnos (Cook, 2002). Concluimos con una reflexión sobre la necesidad de replantear el paradigma educativo mexicano para responder mejor a los desafíos de un mundo globalizado.

Palabras clave: desafíos, escuela monolítica, alumnos migrantes internacionales.

Abstract

Return migration to Mexico is a growing phenomenon. According to the National Migration Institute, 1.6 Million Mexicans have been repatriated between 2010 and 2014. As consequence, hundreds of thousands of families are coming back to Mexico with their children. These children (transnational students), have grown up and studied in the United States. Today, they have to adapt to the Mexican school system, study in a different language, and learn different

contents and cultural codes. This paper adds a new perspective to this research from critical applied linguistics by focusing on the educational challenges monolithic schools have to face. First, it offers a demographic description of transnational students in Mexico. Second, it focuses on their identity and linguistic challenges. Third, it discusses possible theoretical solutions, such as the creation of third *intercultural spaces* (Bhabha, 1994; Unesco, 2006) by including students' funds of knowledge (González, Moll & Amanti, 2005) or multi-competences (Cook, 2002). Finally, we conclude with a reflection on the necessity for Mexican schools to shift their educational paradigm to be able to face the challenges of a globalized world.

Keywords: challenges, monolithic school, migrant transnational students.

INTRODUCCIÓN

La escuela ha sido históricamente el lugar por excelencia donde los alumnos socializan, se educan y aprenden los valores enarbolados por la sociedad. En la época moderna, "la escuela quedó imbricada con la historia de la construcción de la nación" (Tedesco, 1995, p. 30) y, en consecuencia, impuso un currículo estandarizado masivo que buscaba atender los requerimientos de la revolución industrial. Esta construcción de Estado-nación dio acceso a la modernidad a través de una educación monolítica que creía en la universalidad y la regularidad. El currículo estaba organizado en forma jerárquica y piramidal, los libros de texto no incluían a las minorías y aquellos niños que no aprendían del modo "esperado" eran considerados con algún déficit de aprendizaje (Romero, 2004).

El mundo posmoderno actual nos enfrenta a otra realidad, donde la migración internacional se ha globalizado (Miller y Castles, 2009) y ha llevado a cientos de miles de familias y a sus hijos a cruzar fronteras y, por tanto, a educarse en sistemas escolares distintos. Hoy en día, los niños posmodernos tienen experiencias de vida y referentes culturales muy diferentes a los niños de la modernidad. Están rodeados por una sociedad de conocimiento en la cual los procesos de globalización alimentan una explosión de nuevas tecnologías, así como una creciente desigualdad y exclusión social.

El modelo escolar que perdura en nuestros días no ha cambiado a pesar de que la estandarización escolar ya no responde a las necesidades actuales de las aulas mexicanas. La escuela sigue siendo una institución moderna que no ofrece una educación inclusiva ni valora la diferencia, la particularidad y la irregularidad (Giroux, 1997). Para México, país donde el principal flujo migratorio es hacia Estados Unidos, los alumnos transnacionales no constituyen un fenómeno nuevo aunque sí uno de creciente importancia. Hace una década, los estudios pioneros de Víctor Zúñiga y Edmund T. Hamann daban ya cuenta de una población estudiantil que se mueve entre Estados Unidos y México, cuyas trayectorias escolares ocurren en dos idiomas, en sistemas pedagógicos disímboles y con contenidos curriculares distintos. Dichas diferencias plantean retos específicos en México, tanto para los alumnos transnacionales que se insertan a escuelas organizadas alrededor de un modelo moderno monolingüe y monolítico como para el sistema educativo y las mismas escuelas, cuya experiencia intercultural y bilingüe se restringe a los pueblos indígenas (Schmelkes, 2013).

Esta población transnacional y migrante, junto con la población indígena, está cuestionando la equidad, la inclusión y la pertinencia del modelo educativo mexi-

cano dominante y sus prácticas. En otras palabras, los alumnos transnacionales cuestionan un modelo monolítico que sigue buscando desarrollar demandas sociales de un mundo moderno, y no de un mundo posmoderno en cambio constante. Los desafíos lingüísticos, culturales y pedagógicos que esta creciente población estudiantil experimenta demandan resignificar el modelo educativo actual y proponer estrategias alternativas de aprendizaje.

Desde 2005, el número de jóvenes mexicanos y niños mexicoamericanos que se mudan a México después de haber vivido largos periodos en el país vecino va en aumento. Sabemos, a partir de múltiples testimonios y trabajos de corte cualitativo, que muchos de estos jóvenes y niños han seguido a uno o ambos padres en su retorno forzado (deportación), algunos han decidido mudarse a México en busca de mejores oportunidades educativas y laborales, mientras que otros han experimentado procesos de deportación ellos mismos.

Por ser niños y jóvenes, la inserción al sistema educativo es un aspecto central en su proceso de integración al país y la sociedad. Numerosos reportajes y artículos ilustran las historias de los autodenominados “otros *dreamers*”, jóvenes mexicanos que crecieron en Estados Unidos, bilingües, cuya identidad está ligada a la cultura norteamericana y que ahora residen en México (Anderson y Solís, 2014). A ellos se le suma el medio millón de menores nacidos en Estados Unidos, hijos de mexicanos, y que hoy asisten a escuelas de educación básica en México (Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos 2014, INEGI).

El objetivo de este artículo es analizar, desde la lingüística aplicada crítica, los desafíos educativos que deben afrontar estos jóvenes transnacionales al integrarse al sistema educativo mexicano, y mirar el tema lingüístico e identitario como ejemplo de la polaridad exclusión-inclusión en tantos aspectos de la escuela monolítica. Con este objetivo, presentamos una primera discusión teórica del sistema educativo en México y delineamos, en contraposición a éste, otra discusión teórica que podría luego llevar a posibles estrategias educativas acordes con las necesidades de los estudiantes transnacionales. Estas dos discusiones teóricas guiarán una investigación empírica ulterior.

Primero, analizamos el contexto demográfico de la migración de retorno en México y damos cuenta de recientes cambios a la normativa educativa relevantes a la población estudiantil transnacional. En seguida, abordamos teóricamente los desafíos identitarios y lingüísticos que estos alumnos son susceptibles de experimentar una vez dentro de las escuelas en México para entonces discutir posibles soluciones derivadas de dicha aproximación. Concluimos con una crítica de los programas migrantes existentes y con una reflexión en torno a la necesidad que tiene la escuela mexicana de cambiar de paradigma educativo para poder responder a los desafíos de un mundo posmoderno.

ESTUDIANTES TRANSNACIONALES: CONTEXTO, TENDENCIAS, Y DESAFÍOS

La migración de retorno es un fenómeno que ha existido paralelamente a la migración internacional. De manera temporal o definitiva, existe la posibilidad de que todo aquel que ha emigrado regrese en algún momento al país de origen. En México, los migrantes de retorno solían coincidir con los migrantes cíclicos o temporales que iban y venían de Estados Unidos dependiendo de la demanda laboral en ese país. La cercanía y porosidad de la frontera permitía regresar a la comunidad de origen de modo frecuente, por lo que no era necesario incluir a la familia en el proceso migratorio.

Este patrón de migración circular que caracterizó a la migración mexicana durante casi un siglo se interrumpió a partir del reforzamiento de vigilancia (militarización) en la frontera México-Estados Unidos y de la criminalización de los migrantes en la legislación migratoria (Hagan, Eschbach & Rodríguez, 2008). El efecto de dichas medidas no fue detener el flujo de migrantes indocumentados, sino el establecimiento de la residencia de los migrantes mexicanos y sus familias en Estados Unidos (Zúñiga, 2013).

Hace sólo una década, la crisis económica en Estados Unidos y la implementación masiva de deportaciones dio inicio a un segundo proceso migratorio, el del retorno de connacionales. El Censo de Población y Vivienda 2010 reveló que entre 2005 y 2010 regresaron casi un millón de mexicanos desde Estados Unidos. Esta tendencia de retorno continúa en la actualidad. De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Migración, entre 2010 y 2014 se realizaron 1.6 millones de repatriaciones desde Estados Unidos (Jacobo y Espinoza, 2015). Recientemente, el Pew Research Center reportó que es mayor el número de mexicanos que vuelven de Estados Unidos que el de aquellos que ahora migran a ese país (González-Barrera, 2015). Reunirse con algún familiar que ya está en México es la principal razón del retorno, lo cual apoya la hipótesis de un efecto multiplicador de las deportaciones y regresos forzados.

En esta ola de retornos, voluntarios y forzados, se encuentran también jóvenes e hijos de migrantes mexicanos nacidos en Estados Unidos y que siguen a sus padres en su regreso a México. Así, un número creciente de niños y adolescentes que han vivido y han sido educados en el sistema educativo en Estados Unidos están hoy en México. Ya en 2010, el Censo identificaba a 650,000 menores de diecinueve años y quienes cinco años antes residían en Estados Unidos. De igual modo, la población de niños nacidos en Estados Unidos inscritos en escuelas de educación básica en México pasó de 227,000 en 2010 (Estadístico 911, números provistos por la Secretaría de Educación Pública a través de un requerimiento de acceso a la información) a más de 420,000 en 2014 (Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos 2014, INEGI) (Jacobo y Espinosa, 2015). Aunque no existen cifras exactas de los familiares que siguen a los connacionales deportados o repatriados en su regreso a México, las distintas fuentes antes citadas nos indican que es una población creciente.

Tanto los jóvenes mexicanos en retorno como los niños mexicoamericanos en edad escolar son considerados estudiantes. Debido a su experiencia en dos sistemas educativos distintos, estos alumnos presentan necesidades pedagógicas, de contenido y lingüísticas específicas, las cuales no están consideradas en forma comprehensiva en los planes y programas educativos actuales. Los diversos estudios llevados a cabo por el equipo de investigadores encabezados por Víctor Zúñiga muestran la carencia de programas para facilitar el tránsito de la alfabetización en inglés a una en español; el desconocimiento por parte de los maestros de las diferencias en los contenidos curriculares en Estados Unidos y en México; la discriminación e invisibilidad que experimentan estos alumnos; y la percepción entre algunos docentes de que los alumnos transnacionales son "problemáticos" por tener una actitud crítica o proponer contenidos y enfoques pedagógicos distintos (Zúñiga, 2013; Hamann, Zúñiga & Sánchez, 2010; Zúñiga & Hamman, 2009; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008).

Uno de los retos más importantes en la construcción de políticas educativas hacia los estudiantes transnacionales es la diversidad de trayectorias educativas y de retorno. En primer lugar, existen distintos tipos de estudiantes transnacionales (Zúñiga & Vivas-Romero, 2014). Algunos de ellos nacieron en México, migraron con sus familiares

hacia Estados Unidos a una corta edad, y han sido totalmente escolarizados en Estados Unidos. También están aquellos que nacieron en México y han transitado entre el sistema escolar mexicano y el estadounidense más de una vez. Por tanto, el dominio del español académico y del contenido curricular entre estos estudiantes variará según su experiencia previa en las escuelas mexicanas. Para este grupo, el retorno a México —ya sea con su familia o sin ella— implica *reintegrarse* al sistema educativo mexicano.

Un segundo grupo de estudiantes con experiencia educativa transnacional son aquellos nacidos en Estados Unidos y que ahora asisten a escuelas en México. En general, estos alumnos han sido escolarizados en escuelas estadounidenses, usan el inglés como lengua de instrucción, están familiarizados con modelos pedagógicos basados en trabajo colaborativo, y saben contenidos curriculares distintos a los utilizados en las escuelas en México. Para este grupo, la experiencia educativa en México es algo nuevo, una *integración* a una cultura social y educativa que desconocían. Zúñiga y Hamman (2006) argumentan que los niños mexicoamericanos no deben contabilizarse dentro de la migración de retorno, pues técnicamente nunca partieron de México. En coincidencia con Valdez (2012), la postura de las autoras es considerarlos parte del fenómeno migratorio de retorno por estar insertos en una unidad familiar que ha sido afectada por éste. Ellos forman parte del flujo de mexicanos que se mueven de Estados Unidos a México, hayan nacido o no en el país.

Finalmente, existe un grupo de alumnos nacidos en Estados Unidos, que nunca han vivido en ese país y cuya trayectoria educativa se ha realizado por completo en México. Estos alumnos no enfrentan los mismos retos lingüísticos y pedagógicos que los estudiantes transnacionales, aunque sí comparten las barreras administrativas para acreditar su identidad y tener, así, acceso a la escuela en México.

El requisito de presentar documentos educativos y de identidad para la incorporación y revalidación al sistema educativo mexicano, hasta hace poco vigentes en las Normas de Control Escolar 2014 emitidas por la Secretaría de Educación Pública, era una amenaza al derecho a la educación de estudiantes transnacionales. Para aquellos nacidos en Estados Unidos, no contar con un acta de nacimiento válida para las escuelas mexicanas era una barrera para ingresar a la escuela. Incluso algunos gobiernos locales implementaron programas *ad hoc* para tramitar documentos de identidad para estos niños binacionales: el gobierno de Tamaulipas erogó un millón de pesos en 2014 a través del Instituto Estatal del Migrante para apostillar más de mil actas de nacimiento de niños mexicoamericanos (Jacobo, 2015).

En el contexto de retorno repentino, rápido y muchas veces forzado, la mayoría de estas familias no cuenta con información precisa sobre la documentación y el proceso a seguir para garantizar el derecho a la educación de sus hijos una vez en México. No es poco común que las familias migrantes retornen a México sin apostillar el acta de nacimiento de sus hijos nacidos en Estados Unidos, o sin legalizar los documentos educativos que certifican los años escolares concluidos en aquel país (Jacobo y Espinosa, 2015).

Recientemente, la Secretaría de Educación Pública ha hecho cambios a la normatividad educativa para facilitar la integración educativa de los estudiantes transnacionales. El pasado 15 de junio de 2015 se reformó el Acuerdo Secretarial 286 para eliminar el requisito de apostillamiento, legalización y verificación por medios electrónicos de los documentos expedidos en el extranjero. El propósito es hacer posible la revalidación de estudios de tipo básico y medio superior realizados en el extranjero y permitir la continuidad educativa en México.

En la misma línea, las Normas Específicas de Control Escolar 2015 (publicadas en septiembre de 2015) establecen que no es necesario apostillar las actas de nacimiento extranjeras, trámites de inscripción, acreditación y certificación en educación básica. Incluso, ante la total ausencia de acta de nacimiento, las autoridades escolares no deberán condicionar el acceso a la escuela ni tampoco negar la entrega de certificados escolares definitivos. Estas medidas favorecen de manera específica a los estudiantes que nacieron en el extranjero, una gran mayoría de ellos mexicoamericanos. Cabe señalar que dichas modificaciones fueron introducidas gracias al trabajo de incidencia de una coalición de organizaciones civiles, académicos y jóvenes retornados quienes demandaron cambios puntuales a la normativa vigente (Jacobo y Espinosa, 2015).

Ahora bien, además de las trabas administrativas en vía de resolución, los estudiantes transnacionales experimentan un choque con los valores culturales al integrarse a la escuela en México. Deben incorporarse a una cultura educativa basada en el Estado-nación mexicano, creado en 1821, donde predomina el español como única lengua y la identidad mestiza como la identidad única.

La larga línea de investigación en torno a la educación indígena en México ha demostrado la inherente entidad monolingüe, monocultural, monolítica y nacionalista del sistema educativo mexicano, incluso en los programas de educación intercultural bilingüe, cuya realidad sigue siendo asimilar toda diversidad en la población dentro de una sola identidad y usar la lengua indígena como puente para una literacidad en español (Bertely, 2003; Bertely, Gasché y Podestá, 2008; Despaigne, 2013; Flores, 2011; González, 2009; García & Velasco, 2012; Hamel, 2001; López, 2001; Muñoz, 2004; Podestá, 2009; Schmelkes, 2013). Dicha identidad está muy alejada de las identidades múltiples con las cuales los estudiantes transnacionales cuentan. Por lo mismo, la siguiente parte busca analizar la importancia del paradigma monolítico del sistema educativo mexicano desde un punto de vista teórico y cómo este paradigma incide en los desafíos educativos que deben enfrentar los estudiantes transnacionales en México.

DESAFÍOS LINGÜÍSTICOS E IDENTITARIOS: UN ANÁLISIS TEÓRICO

Como lo mencionamos, las percepciones lingüísticas y culturales en el sistema de educación pública en México siguen el paradigma monolítico, es decir, uno que reconoce a una sola lengua, el español, y a una sola identidad, la mestiza. Esta percepción monolítica se ve reflejada en un currículo único para todos los mexicanos que ignora la diferencia y la diversidad de conocimientos y, por ende, no reconoce tampoco las biografías escolares de los alumnos migrantes (Zúñiga, 2013). No obstante, cabe agregar que en el caso de la modalidad indígena, aunque se utiliza el mismo currículo, están previstos algunos materiales específicos y la asignatura de educación indígena.

Debemos señalar que las percepciones y las subjetividades lingüísticas juegan un rol importante en el proceso de aprendizaje de cualquier alumno, ya que “caracterizan los aspectos afectivos de la experiencia lingüística que son asociados de manera positiva con el desarrollo cognitivo y emocional del alumno” (Kramsch, 2009, p. 16). En otras palabras, las percepciones y subjetividades lingüísticas están asociadas con la construcción del saber y la negociación identitaria de cada individuo. Por lo mismo, tienen un impacto significativo en la realidad del alumno, ya que “forman la base para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y para el uso de las lenguas” (Moore & Gajo, 2009).

En el caso de muchos alumnos transnacionales, el desarrollo cognitivo y emocional se llevó a cabo en escuelas de Estados Unidos antes de su regreso a México, en lengua inglesa, por lo cual es importante crear continuidad entre las experiencias anteriores en Estados Unidos y las experiencias educativas actuales en México. Solo así se podrá vincular el currículo con las formas de vida de los alumnos.

Esta vinculación es lo que González, Moll y Amanti (2005) definen como fondos de conocimiento, es decir, "los conocimientos y habilidades desarrollados históricamente y culturalmente que son esenciales para el buen funcionamiento y el bienestar de familias e individuos" (p. 72). Luis Moll traduce el concepto de *funds of knowledge* como fondos de conocimiento o saberes (para una definición del concepto ver <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/aprendizaje/nccir-esp/fondos-conocimiento.html>). Dichos fondos están ligados a las diferentes experiencias de vida de los alumnos y también a sus creencias y sentimientos. Cook (1992, 1999, 2002) define los fondos de conocimientos como multicompetencias, esto es, los diferentes conocimientos lingüísticos y culturales que los alumnos traen consigo al salón de clase. Las multicompetencias incluyen todo el bagaje de conocimientos del individuo, no solo la primera o la segunda lengua (o lenguas subsecuentes). De acuerdo con Grosjean (1989), un individuo que domina dos o más lenguas y un individuo monolingüe son distintos y deben recibir educación distinta en consecuencia.

Las multicompetencias no constituyen una teoría; son una perspectiva en torno a la adquisición y el uso de segundas lenguas. Según Grosjean (2008), las multicompetencias son una interpretación holística del bilingüismo en oposición a una interpretación fraccional monolingüe como la que fue desarrollada por el Estado mexicano. De acuerdo con la percepción holística, un bilingüe es una persona con un perfil lingüístico único y cuyo perfil debe ser tomado en cuenta en la experiencia educativa. De hecho, las personas bi- y plurilingües usan lo que García (2008) y García y Wei (2014) definen como *translenguaje*; es decir, prácticas de lenguaje dinámicas que incluyen cambios de códigos lingüísticos, préstamos y calcos en todos los niveles de competencia lingüística y que se usan de forma estratégica para optimizar la comunicación y la comprensión.

El translenguaje se refiere a las interacciones complejas de los bi- y plurilingües y representan actos sociales y cognitivos. En contraposición, la visión monolingüística percibe el translenguaje como un habla imperfecta de ambas lenguas, aunque se ha demostrado que el translenguaje maximiza el aprendizaje (García & Wei, 2014; Canagarajah, 2011). Más que transferir conocimientos de una lengua A a una B, el translenguaje hace uso de todo el repertorio lingüístico y semiótico en el proceso de construcción de significado y de transformación (García & Wei, 2014). En la perspectiva del translenguaje, la escuela reconoce y acepta todo el repertorio lingüístico y semiótico del alumno; no decide por un idioma sobre otro.

Si las escuelas mexicanas enseñan basadas en un paradigma monolítico, es decir, desde una percepción que asume que las lenguas, culturas y experiencias sociales son competencias separadas las unas de las otras, no se valora el bagaje multicultural y multilingüístico que los alumnos transnacionales han desarrollado. Al ignorar los fondos de conocimiento o las multicompetencias, el nuevo aprendizaje no se vuelve significativo, los alumnos se desconectan de la experiencia educativa y no se responsabilizan de su propio aprendizaje (Díaz-Barriga, 2003). En consecuencia, el paradigma monolítico de las escuelas mexicanas lleva a que los

alumnos transnacionales deban afrontar por lo menos dos desafíos importantes en relación con su aprendizaje: uno identitario y otro lingüístico. Ambos se describen a continuación.

DESAFÍOS EDUCATIVOS PARA ALUMNOS TRANSNACIONALES EN ESCUELAS MEXICANAS

Desafío identitario

El primer desafío que deben enfrentar los alumnos transnacionales es identitario. Al llegar a la escuela en México, tienen que integrarse a un sistema educativo nacionalista, monocultural y monolingüe, una herencia del ideario nacionalista pos-revolucionario y del “mestizaje” de Vasconcelos (Jiménez, 2011). Desde 1940, la escuela en México representa a la unidad nacional cuyo objetivo es homogeneizar a la población cultural y lingüísticamente distinta en aras de una integración a la identidad nacional mestiza (Jiménez, 2011). En su origen, el “otro” se refería a la población indígena en México, pero la crisis financiera global y la política de inmigración de Estados Unidos crearon un “otro” adicional, los jóvenes deportados o retornados a México. Estos “nuevos otros” también deben adaptarse a una visión educativa monolítica en la cual el monolingüismo y el monoculturalismo son, y siguen siendo, la norma. Hamel (2000) define la visión educativa como monocultural (o multiculturalismo incipiente) porque, aunque se reconozca la diversidad, se siguen viendo como un problema que se debe arreglar a través de la asimilación para poder alcanzar los objetivos curriculares.

Sin embargo, los estudiantes transnacionales son personas bilingües (inglés y español) y biculturales (algunos también son plurilingües y pluriculturales ya que hablan inglés, español y una lengua indígena de México [Anderson y Solís, 2014]) con un perfil identitario y lingüístico diferente. Han adquirido experiencia en un ambiente social y educativo de Estados Unidos, una sociedad racialmente jerarquizada donde han sido clasificados como aprendices de inglés (English Language Learners, ELL) en la escuela y como latinos en la sociedad (Zúñiga & Hamann, 2006). Cuando llegan a México, los alumnos transnacionales son percibidos como diferentes, como no “verdaderos” mexicanos o hasta “traidores” a la patria porque hablan el español de una manera “rara” (Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008). Por consiguiente, chocan a nivel identitario en ambos lados de la frontera. En Estados Unidos son considerados extranjeros y en México, “pochos”. Sus identidades múltiples no son aceptadas ni aquí ni allá, por lo que pueden sentirse discriminados en ambos países y contextos.

Desafío lingüístico

El segundo desafío que deben enfrentar los alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas es el de la lengua. La gran mayoría de ellos aprendieron a hablar español en casa, dentro del núcleo familiar. En general, usan el español en Estados Unidos como lengua “heredada” o “de origen” como parte de una minoría lingüística hispanófona que vive dentro de una mayoría anglófona. Su uso del español corresponde a un repertorio lingüístico privado y personal, por lo que en general desarrollan habilidades de comunicación básicas interpersonales (BICS por sus siglas en inglés, Basic Interpersonal Communication Skills) (Cummins, 1979). Muchos alumnos transnacionales hablan, pero no escriben en español.

Para lograr éxito dentro del ámbito académico, las investigaciones de Cummins muestran que los alumnos deben manejar habilidades lingüísticas cognitivas aca-

démicas (CALP por sus siglas en inglés, Cognitive Academic Language Skills) que los alumnos transnacionales desarrollaron en inglés en escuelas de Estados Unidos. Por ende, entienden todos los conceptos cognitivos en inglés, pero no conocen el repertorio lingüístico asociado a dichos conceptos en español. En muchos casos, los maestros no reconocen esta característica en los estudiantes transnacionales. Como lo menciona Zúñiga (2013): “El hecho de que los alumnos provenientes de Estados Unidos hablen con fluidez el español mexicano produce confusiones en muchos maestros y directores, porque asocian el habla con la lectoescritura y asumen la hipótesis de ‘sí habla, luego lee y escribe’, lo cual es casi siempre falso” (pp. 7-8).

Este desafío lingüístico obliga a las escuelas mexicanas a tomar en cuenta otra teoría de Cummins (1981, 2000) basada en la interdependencia lingüística entre la primera y segunda lenguas. Con base en esta teoría se ha demostrado que un alumno que ha desarrollado antes habilidades lingüísticas y cognitivas en su primera lengua podrá transferirlas de manera más o menos rápida a la segunda lengua. En consecuencia, las escuelas mexicanas necesitan desarrollar un proceso de andamiaje para alumnos transnacionales que les permita realizar esta transferencia y adquirir el vocabulario académico adecuado para ser exitosos académicamente en español.

Ahora bien, el paradigma monolítico como los desafíos identitarios y lingüísticos requieren que la escuela mexicana en los niveles básico, medio y superior desarrolle un espacio donde toda la población “diversa”, es decir, los alumnos con identidades múltiples, alumnos transnacionales, indígenas u otros, puedan hacer uso de sus fondos de conocimientos y de sus multicompetencias en el contexto escolar. Esta propuesta no considera separar a los alumnos ni crear subcategorías. Se busca, al contrario, dotar a los docentes de capacidades de enseñanza multilingüe para poder servir a una población estudiantil diversa dentro del mismo salón.

PROPUESTA TEÓRICA: CREACIÓN DE UN TERCER ESPACIO INTERCULTURAL

A nivel conceptual, se propone la creación de un tercer *espacio intercultural* en las escuelas mexicanas. Como pilares de esta propuesta están los conceptos de interculturalidad y tercer espacio.

En América Latina, la multiculturalidad anglosajona se entiende como la diversidad cultural de la sociedad humana y su tolerancia. La interculturalidad, al contrario, es un concepto dinámico que se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Lo que busca es “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Unesco, 2006, p. 17). El tercer espacio, concepto desarrollado por Bhabha (1994), hace referencia a espacios híbridos que van más allá de las nociones de alteridad y que traspasan los límites del Estado-nación, de las culturas y las lenguas. Son espacios de interacción que abren la posibilidad de negociar y reinterpretar identidades y donde pueden dialogar y co-construir un espacio sin límites rígidos “en el que se comparten pública y colectivamente conocimientos previos durante la exposición de temas escolares” (Vistrain, 2009, p. 1).

Estos terceros espacios que se podrían crear en las escuelas mexicanas con los alumnos transnacionales no son fijos ni contextos. Son espacios de enunciación interculturales que podrían permitir la reapropiación de los signos y la atribución de nuevas significaciones a través de la co-construcción de conocimientos basada en la experiencia social y educativa, tanto en México como en Estados Unidos. En

ellos se crearía una intersección entre todas las culturas experimentadas por los alumnos y se exploraría de manera positiva las diferencias y la diversidad para generar una interacción equitativa. En estos espacios, los alumnos transnacionales podrían crear comunidades imaginarias (Norton, 2000), es decir, comunidades de la imaginación donde “el aprendizaje [y el uso] de otro idioma [...] reflejan el deseo de los alumnos de expandir sus diferentes identidades y de ampliar sus perspectivas del mundo” (Pavlenko & Norton, 2007, p. 670). En consecuencia, se podría construir el nuevo conocimiento con base en los mencionados fondos de conocimiento o multicompetencias de los alumnos que darían la posibilidad a los alumnos de reclamar el reconocimiento de sus diversas identidades.

Por tanto, estos terceros espacios interculturales constituyen espacio de enunciación donde las identidades ya no son fijas. La escuela, por lo mismo, ya no podría ser representativa de una identidad mestiza única. Por el contrario, se aceptarían y reconocerían identidades múltiples y flexibles, que podrían cambiar a lo largo del tiempo y del espacio, e identidades que también podrían ser desafiadas. Simultáneamente, los alumnos podrían negociar sus identidades al reubicarse y ser reubicados por otros (Davies & Harré, 1990) de “pochos”, “extranjeros” y “traidores de la patria” que hablan “raro” (Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008) a alumnos multiculturales que pueden apoyar a sus semejantes en la creación de conocimiento.

Existen muchos trabajos en lingüística aplicada crítica que analizan cómo los estudiantes pueden hacer uso de su agencia, es decir, de su “capacidad de actuar para obtener los resultados deseados y planeados” (Giddens, 1984, p.15) y para integrar sus experiencias de vida o fondos de conocimiento en sus procesos de aprendizaje. La noción de agencia se vuelve importante en estos terceros espacios porque, mediante el uso de la agencia, los estudiantes transnacionales que son marginados en el discurso dominante del sistema educativo mexicano, por ser invisibles, tendrían la capacidad de resistir y contestar esta marginalización.

En México, existen estudios en lingüística aplicada crítica que, de un lado, se enfocan a la educación bilingüe intercultural para poblaciones indígenas, y del otro, al aprendizaje del inglés desde una perspectiva poscolonial (Clemente & Higgins, 2008). Ambas líneas de investigación han fomentado directa o indirectamente la creación de espacios híbridos donde el alumno se vuelve agente y actor de su propio aprendizaje al incorporar sus fondos de conocimiento en el proceso. Sin embargo, por tradición o por el estatus asignado a las lenguas y culturas, las dos líneas de investigación han sido desarrolladas de manera aislada y desvinculada la una de la otra. El trabajo con alumnos transnacionales trilingües (lengua indígena, español e inglés) es un área de investigación perfecta para crear un puente entre ambas líneas.

En el caso de la educación intercultural bilingüe, cabe resaltar que no nos referimos aquí a los programas de la Dirección General de Educación Indígena desarrollados por la Secretaría de Educación Pública. Dichos programas han sido criticados por seguir modelos de alfabetización y castellanización de la lengua indígena como puente para enseñar el español (Barriga, 2010; Flores, 2009; Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva, 2004; Salgado y Villavicencio, 2010). Hablamos de programas que “se caracterizan por describir experiencias regionales en la enseñanza de las lenguas indígenas y cuyo objetivo es reducir la desigualdad en el uso de ellas dentro de las escuelas” (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 348).

En su artículo, Rebolledo y Miguez (2013) describen un estado del arte en cuanto a la investigación que se ha realizado en México entre 2002 y 2011 en relación con

multilingüismo y educación bilingüe. Dividieron las investigaciones en tres áreas: lenguas indígenas y educación; enseñanza y educación bilingüe; y políticas lingüísticas. Los trabajos de educación intercultural bilingüe reseñados proponen un enfoque interdisciplinar y transdisciplinar; construyen puentes y entrelazan diferentes culturas, lenguas y conocimientos usando los fondos de conocimientos y las multi-competencias de sus alumnos (Rebolledo, 2007; Rebolledo y Miguez, 2013).

A continuación describimos tres ejemplos de educación intercultural bilingüe: uno reseñado por Rebolledo y Miguez, otro por Feltes y Schmelkes, y agregamos un tercer ejemplo como acercamiento educativo intercultural creado para alumnos transfronterizos. Estos ejemplos sirven como modelo a seguir y ejemplifican cómo se podrían adaptar los principios de los terceros espacios interculturales en la práctica.

El primer ejemplo es una investigación y acción colaborativa desarrollada por Enrique Hamel, la cual inició en el año 2000 en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán. El objetivo del proyecto es construir un modelo curricular de educación bilingüe intercultural basado en los fondos de conocimientos indígenas purépechas. En éste se practica la enseñanza del español como segunda lengua basada en las teorías de interdependencia lingüística entre la primera y la segunda lenguas y en la teoría de los umbrales de Jim Cummins. También se utiliza la metodología CLIL/AICLE (Content Language Intergrated Learning/Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) desarrollado por el Consejo de Europa y cuyo objetivo es la enseñanza y el aprendizaje de contenido mediante dos o más lenguas. En palabras de Marsh (1994), CLIL/AICLE se refiere a situaciones en que los sujetos aprenden mediante una lengua diferente a la suya, con un objetivo dual, es decir, aprender el contenido y, al mismo tiempo, aprender la lengua.

Lo anterior ilustra el desarrollo de un tercer espacio intercultural: un espacio híbrido entre todas las culturas y lenguas de los alumnos mediante un currículo que fomenta el bilingüismo coordinado y aditivo. En este proyecto se enseñan los contenidos a través de cualquiera de las lenguas, aunque se busca “evitar una separación tajante entre las funciones de las lenguas y una reproducción de una simetría funcional no deseable; por ejemplo, el purépecha para contenidos étnicos, el español para contenido científicos” (Hamel *et al.*, 2004, p. 88).

El segundo proyecto consiste en la implementación de programas de doble inmersión en ñondá y español en 22 escuelas multigrados rurales indígenas en la región Amuzga del estado de Guerrero. El proyecto inició en 2011 a petición de los docentes de la escuela primaria intercultural bilingüe El Progreso, ubicada en el municipio de Xochistlahuca y fue dirigido por Joan Marie Feltes y Sylvia Schmelkes. En 2012, ambas investigadoras pidieron apoyo al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) para capacitar a maestros, directores y supervisores en la metodología de doble inmersión. En otras palabras, se buscó la enseñanza académica en ambas lenguas, 50% del contenido curricular en ñondá y 50% en español (Feltes y Reese, 2014). Con esta intervención, el ñondá se convirtió en una lengua de instrucción y no sólo una lengua de asignatura, como lo definía el Plan y Programa de Estudios Nacional 2011. Hasta ahora, maestros y alumnos muestran resultados positivos. Los estudiantes avanzaron en la producción de textos en ambas lenguas, están más a gusto en la escuela y son más expresivos y participativos. Además, la enseñanza de la lengua ñondá, y en la lengua ñondá, ha generado la adaptación de contenidos curriculares a

la cultura y lengua de la comunidad. En algunos casos, también ha propiciado la “reflexión conjunta de docentes y directivos sobre su lengua y cultura como base de su práctica docente y la reorganización curricular” (INALI, 2014).

El tercer ejemplo educativo se enfoca directamente a los alumnos transfronterizos. Es el primer trabajo que hemos encontrado que busca contrarrestar los desafíos identitarios y lingüísticos que tienen que afrontar los estudiantes transfronterizos en escuelas mexicanas. Se trata de la *Guía de apoyo a docentes con estudiantes transfronterizos: alumnos de educación básica y medio superior* (<http://www.unavidathefilm.com/home-espanol#portada>), desarrollada por la doctora Tatyana Kleyn y otros profesores en el CETIS 124 durante su estancia en Oaxaca mediante una beca Fulbright-García Robles.

El primer objetivo de la citada guía es sensibilizar a los maestros sobre la existencia misma de dichos alumnos. En otras palabras, pretende visibilizar este grupo de alumnos al dar a conocer las historias de vida de algunos de ellos. El segundo objetivo es desarrollar apoyos emocionales y pedagógicos mediante los cuales los autores del documento buscan que los docentes creen espacios donde los alumnos puedan aprender los unos de los otros; por ejemplo, compartan experiencias de vida de un lado y de otro de la frontera al fomentar el diálogo intercultural.

Con base en las teorías de interdependencia de Cummins, se intenta crear un sistema de andamiaje para que los alumnos transfronterizos transfieran sus conocimientos cognitivos del inglés al español y para que la población estudiantil en general adquiera competencias lingüísticas en inglés. La guía también promueve el uso completo de los recursos lingüísticos y semióticos de los alumnos al fomentar el translenguaje. Al crear esta dimensión social, la guía busca la creación de un espacio intercultural que tenga fines lingüísticos e identitarios. La guía se acompaña de un documental que presenta historias de jóvenes transfronterizos, sus experiencias entre los dos países, lenguas y sistemas educativos. Además del documental, se está desarrollando un plan de estudios que se puede usar en clase.

Los dos programas de educación bilingüe intercultural y la guía para maestros de alumnos transnacionales son ejemplos de cómo pueden crearse terceros espacios en escuelas mexicanas que resulten en la intersección entre culturas y lenguas. Estos tres programas permiten la co-construcción de un espacio donde los nuevos conocimientos se crean con base en las experiencias de ambas (o varias) sociedades. En estos programas, alumnos, maestros y directivos conforman comunidades imaginarias donde el uso de la lengua identitaria (lengua indígena o inglés) conlleva conocimiento y orgullo, mientras que el uso del español y del inglés posibilitan mejores condiciones de vida. Asimismo, en los casos de educación intercultural bilingüe, los programas curriculares de las escuelas se elaboran a partir de los fondos de conocimientos y multicompetencias de ambas lenguas y culturas de sus alumnos.

Para concluir, al crear estos terceros espacios interculturales, con base en los ejemplos citados, los alumnos, indígenas o transnacionales, pueden lograr reposicionarse como hablantes orgullosos de sus lenguas y portadores de sus conocimientos locales.

CONCLUSIÓN: ¿QUÉ TENEMOS Y QUÉ REQUERIMOS PARA BRINDAR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

El sistema educativo mexicano, además de estar caracterizado por la multiculturalidad de los pueblos indígenas, enfrenta hoy una creciente diversidad lingüística,

identitaria y cultural derivada de la migración internacional y del consecuente retorno de connacionales y de sus hijos. Dicha diversidad, sin embargo, no ha sido considerada de manera efectiva en el modelo monolítico de la escuela mexicana ni en la creación de programas y planes de estudio públicos adicionales. El Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), instituido en 1995, ha tenido poco impacto hasta ahora al atender de manera comprehensiva las necesidades de los estudiantes transnacionales. A pesar de llevar dos décadas implementándose, no existen cifras públicas del número de alumnos que el programa ha beneficiado en México. De hecho, el énfasis no está en los alumnos mexicanos que regresan al país, sino en los estudiantes de origen mexicano en Estados Unidos, a quienes se busca ayudar “reforzando su identidad nacional, regularizando ciertas deficiencias educativas, fortaleciendo el uso del idioma español y elevando su autoestima”; esto, a través del intercambio de maestros en Estados Unidos, su principal componente.

La única evaluación sobre el PROBEM de la que se tiene cuenta fue realizada en 2004 por Patricia Gándara con resultados poco favorables para el programa. El estudio concluye que el intercambio de maestros tiene un impacto relativamente pobre debido a su corta duración y porque los maestros mexicanos no interactúan con los de las escuelas regulares, sino que se restringen a enseñar en el programa de educación migrante y limitan, así, su comprensión del sistema y contenido educativo en ese país. Además, no existen criterios claros para la selección de maestros ni directrices de cómo su intercambio en Estados Unidos podría informar mejores prácticas pedagógicas a implementar en escuelas mexicanas con estudiantes transnacionales.

Otro componente importante del PROBEM es el documento de transferencia, cuyo propósito es facilitar la movilidad educativa entre ambos países al proporcionar información relevante sobre el nivel educativo, el contenido curricular enseñado y el grado escolar cursado por cada alumno. Sin embargo, la evaluación de Gándara, y nuestro propio trabajo de campo, señalan que su uso es limitado, además de no ser un requisito generalizado ni un documento con amplio reconocimiento en las escuelas mexicanas y estadounidenses. De hecho, al momento de la evaluación conducida por Gándara, pocas escuelas lo conocían y pocos estudiantes provenientes de México lo tenían. De igual modo, existe una carga burocrática importante asociada a él, ya que requiere ser apostillado para ser aceptado en México cuando es emitido originalmente por una escuela estadounidense.

Así, el único programa a nivel federal enfocado a alumnos con experiencia migrante ha tenido un impacto limitado. No considera cambios de paradigmas educativos, por ejemplo, aspectos de integración educativa, ni desarrollo de habilidades de lectoescritura en español ni tampoco fomento a espacios multiculturales donde puedan coexistir múltiples identidades. Las iniciativas educativas discutidas en este artículo constituyen una guía para crear programas que permitan a los alumnos con experiencias transnacionales integrarse de manera efectiva y continuar desarrollando sus competencias lingüísticas en su primera, segunda y hasta una tercera lengua.

Una iniciativa a nivel federal requeriría, en primer lugar, desarrollar competencias de enseñanza bilingüe en los docentes y priorizar las regiones con mayor tasa de retorno. Países como Estados Unidos, con una población estudiantil multicultural, ofrecen incentivos para que sus maestros se certifiquen en educación bilingüe y, así, servir mejor a sus alumnos, algo que México necesita hacer con

urgencia. Cabe señalar que nuestra propuesta no intenta crear más capas de separación dentro del sistema educativo y crear la categoría de “estudiante migrante”. Se busca, al contrario, dotar a los docentes de capacidades de enseñanza pluralistas y multilingües para poder servir a una población estudiantil diversa dentro de una misma aula de clases.

En segundo lugar, es necesario reemplazar la noción de déficit con la que a menudo se asocia a los estudiantes transnacionales por un enfoque aditivo. Estos alumnos no “carecen” de conocimiento del español, sino que tienen habilidades en más de una lengua. Lo mismo sucede en las escuelas de países conocidos como “migratorios”, como en Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia, entre otros. De acuerdo con un estudio del Sistema Educativo de Toronto (Toronto District School Board, 2013), en 2012, por ejemplo, 66% de los alumnos entre cuatro y dieciocho años formaban parte de las minorías visibles cuya lengua de origen (o identitaria) no era el inglés, pero que tenían que llevar a cabo una educación en inglés. Dichos alumnos llegaban a la escuela con más de una lengua, por lo cual el Sistema Educativo de Toronto debió analizar, desde una perspectiva aditiva, cómo integrar los fondos de conocimientos y las multicompetencias en los currículos escolares de una población tan diversa. Ahí, el currículo tampoco puede ser estándar.

Por lo anterior, la problemática de los alumnos transnacionales en México no es un asunto aislado; forma parte de un fenómeno más global ligado a los cambios sociales posmodernos derivados de la sociedad del conocimiento. Por ende, se deben redefinir los objetivos de los sistemas educativos para que puedan responder a estos nuevos desafíos sociales contemporáneos. Uno de ellos es precisamente cómo integrar la diversidad cultural y lingüística en un currículo no estandarizado que reconozca y favorezca las competencias interculturales y plurilingües de los alumnos. Por este motivo, la Secretaría de Educación Pública, además de crear programas específicos que apoyen la creación de terceros espacios interculturales para facilitar la inclusión de alumnos transnacionales, requiere transitar de un paradigma monolítico a uno pluralístico que ya no excluya la diversidad y que, al contrario, integre las múltiples lenguas, identidades y códigos culturales para que puedan coexistir y contribuir a la creación de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. y Solís, N. (2014). *Los otros dreamers*. Ciudad de México, México: Offset Santiago.
- Barriga, R. (2010). Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano. En R. Barriga y P. Butragueño (eds.). *Historia sociolingüística de México* (pp. 1095-1194). México: El Colegio de México.
- Bertely, M. (ed.) (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (eds.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Londres: Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Clemente, A. & Higgins, M. (2008). *Performing English with a postcolonial accent: Ethnographic narratives from Mexico*. Inglaterra: Tufnell Press.
- Cook, V. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.

- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185-209.
- Cook, V. (2002). Language teaching methodology and the L2 user perspective. En V. Cook (ed.). *Portraits of the L2 user* (pp. 325-344). Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistics*, 2, 132-149.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1), 43-63.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Despaigne, C. (2013). Indigenous education in Mexico: Indigenous students' voices. *Diaspora, Indigenous and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity and Cultural Survival*, 7 (2), 114-129.
- Feltes, J. y Reese (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43).
- Flores, J. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México: Publicaciones de la Casa Chata/CIESAS.
- Flores, J. (2011). Keeping the fire alive: A decade of language revitalization in Mexico. *International Journal of the Sociology of Language*, 212, 189-209.
- Gándara, P. (2004). *A preliminary evaluation of Mexican sponsored educational programs in the United States: Strengths, weaknesses and potential*. Recuperado de <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/binational-u.s.-mexico/a-preliminary-evaluation-of-mexican-sponsored-educational-programs-in-the-united-states-strengths-weaknesses-and-potential/?searchterm=Mexican%20sponsored%20Educational%20Programs%20in%20the>
- García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- García, O. & Velasco, P. (2012). Insufficient language education policy: Intercultural bilingual education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 6, 1-18.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, Inglaterra: Polity Press.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling. A critical reader*. EUA: Westview Press.
- González-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the US*. Pew Research Center. Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/2015/11/19/more-mexicans-leaving-than-coming-to-the-u-s/>
- González, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 9, 1-11.
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Hagan, J., Eschbach, K. & Rodríguez, N. (2008). US deportation policy, family separation and circular migration. *International Migration Review*, 42 (1), 64-88.
- Hamann, E., Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2010). Transnational student's perspectives on schooling in the US and Mexico: The salience of school experience and country of birth. En M. Enzor & E. Gozdzia. *Children and migration at the crossroads of resiliency and vulnerability* (pp. 230-252). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hamel, R. (2000). Políticas de lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. En *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México* (130-167). Oaxaca: IEEO.
- Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein y J. Born (eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Hamel, E., Brumm, M., Carrillo, A., Loncon, E., Nieto, R. y Silva, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículum intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX, 83-107.
- INALI (2014). *Informe sobre el proyecto 50-50, Guerrero: hacia una metodología pedagógica para el desarrollo de las habilidades de la biliteracidad y el diálogo intercultural en las escuelas públicas de la región amuzga*. Recuperado http://site.inali.gob.mx/pdf/participacion_ciudadana_2014/5_RESPUESTA_COMPROMISO_CUMPLIDO.pdf
- INEGI (2014). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica. México.
- Jacobo, M. (2015). De ida y de vuelta: el impacto de la política migratoria estadounidense en México y su población retornada. *Carta Económica Regional*, 114, 66-91.
- Jacobo, M. y Espinosa, F. (2015, mayo). *Retos al pleno derecho a la educación de la niñez transnacional en contexto de migración en México: el caso de la dispensa de la apostilla del acta de nacimiento extranjera*. Ponencia presentada en el V Seminario Internacional Migración y Niñez Migrante, Sonora, México.
- Jiménez, Y. (2011). Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y "modernización" en el sistema educativo mexicano: un acercamiento histórico a las escuelas de educación públicas para indígenas. *Revista de Investigación Educativa*, 12. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/jimenez-exclusion-asimilacion.html>
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- López, L. (2001, agosto). The question of inter-culturality and education Latin America. En *Analysis of prospects of the education in Latin America and the Caribbean* (pp. 360-382). Seminar on prospects for education in Latin America and the Caribbean, Santiago, Chile. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963e.pdf>
- Marsh, D. (1994). *Bilingual education & content and language integrated learning*. International for Cross-cultural Communication. Language Teaching in Member States of the European Union (Lingua). París, Francia: Université La Sorbonne.
- Miller, M. & Castles, S. (2009). The age of migration: International population move-

- ments in the modern world (cuarta edición). Londres, Inglaterra: The Guilford Press.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction –French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6 (2), 137-153.
- Muñoz, H. (2004). Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias de Lenguaje*, 29 (1), 9-49.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, Inglaterra: Longman–Pearson Education.
- Pavlenko, A. & Norton, B. (2007). Imagined communities, identity, and English language learning. En J. Cummins & C. Davison (eds.). *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 669-680). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Podestá, R. (2009). Explorando el interaprendizaje en realidades escolares de países interculturales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (3), 201-217.
- Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rebolledo, N. y Miguez, M. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. *Fórum Lingüístico*, 10 (4), 342-358.
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Salgado, E. y Villavicencio, F. (2010). *Materiales multimedia en contextos de diversidad lingüística y cultural*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40).
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Alauda-Anaya.
- Toronto District School Board (2013). *Facts. 2011-2012 Students & Parent Census*. Recuperado de <http://www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/2011-12CensusFactSheet1-Demographics-17June2013.pdf>
- Unesco (2006). *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*. París.
- Valdez, G. (2012). *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Vistrain, A. (2009). Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, (40), 1-11.
- Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.
- Zúñiga, V. & Hamann, E. (2006). *Going home? Schooling in Mexico of transnational children*. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. Paper 45.
- Zúñiga, V. & Hamann, E. (2009). Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53 (3), 329-353.
- Zúñiga, V. & Vivas-Romero, M. (2014). Divided families, fractured schooling in Mexico: Educational consequences of children exposition to international migration. *Cahier Cuadernos CEMCA*, 6, 1-18.