

EL DISCURSO DE LA INTERCULTURALIDAD, EN LAS POLÍTICAS DE ATENCIÓN A ALUMNOS MIGRANTES: LOS RETOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN DESIGUALDAD SOCIAL, INCLUSIÓN, TRABAJO Y EMPLEO

Introducción

La investigación que se realizó giró en torno a los discursos presentes sobre el concepto de Interculturalidad expresado en entrevistas de los actores operativos involucrados en el Proyecto Educación Básica sin Fronteras: coordinadores, asesores técnico pedagógicos y docentes, durante su operación en escuelas regulares en el Distrito Federal, actual Ciudad de México. Dicho proyecto funcionó como estrategia de formación para docentes que atienden a alumnos migrantes de retorno principalmente de Estados Unidos, teniendo un enfoque Intercultural como orientador de su planeación y acciones.

Los antecedentes de esta investigación parten de dos referencias, la primera tiene que ver con las políticas educativas que ha llevado a cabo el estado mexicano ante la diversidad las cuales, han devenido desde enfoques y estrategias de integración y asimilación (Aguirre 1992, 213) para los pueblos indígenas a la par de su limitación al conocimiento de aspectos folklóricos en escuelas regulares (Olive 2004, 37) hasta los planteamientos recientes con la implementación en las aulas de educación básica de un enfoque denominado Interculturalidad para Todos, el cual propone no solo el respeto y dialogo con las personas o grupos que se consideran forman parte de la diversidad cultural del país sino inclusive el reconocimiento de la propia diferencia como constructor de la identidad (Jablonska, 2010). La segunda referencia esta relacionada a una problemática educativa recientemente abordada, la presencia en las aulas mexicanas de alumnos hijos de migrantes de retorno que a consecuencia del regreso familiar inician o prosiguen su educación básica en México

El análisis de la situación de estos alumnos en escuelas públicas de México se considera aún emergente (Valdéz, 2013, 345), pero es importante reconocer que se han hecho investigaciones que lo han abordado ya desde varios aspectos, algunos de ellos hacen énfasis en su ubicación y cantidad en las escuelas (Zúñiga y Hamann 2008) y las problemáticas educativas que estos alumnos presentan en su trayectoria escolar (Zuñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Valdéz, 2012). Sin embargo, como los

mismos Sánchez y Zúñiga reconocen, aún quedan muchos aspectos por analizar en torno a estos alumnos y las acciones educativas que los contemplan (Sánchez y Zúñiga 2010, 19; Zúñiga 2013, 11).

La investigación pretende contribuir al campo de estudios de la Pedagogía por lo que se apoya en una concepción expresada por Marcela Gómez, quien la concibe como una disciplina que ubica su quehacer en la complejidad del campo de lo social, dentro del cual se encuentra lo educativo y sus múltiples interacciones tanto políticas como interdisciplinarias (Gómez 1994, 51).

La exposición que se presenta incluye tres momentos: el contexto de la implementación del enfoque intercultural como política educativa, en específico en el Proyecto Educación Básica sin Fronteras; el camino teórico - metodológico utilizado en la investigación, y la exploración de la manera en que operó dicho proyecto y los discursos registrados en entrevistas en torno al enfoque intercultural.

1. Política pública intercultural ¿Qué se plantea en torno a la migración?

1.1 El enfoque intercultural.

El marco del reconocimiento constitucional de la composición pluricultural de la nación (Constitución 2014, Artículo 2°) ha impactado en los últimos años en la implementación de políticas públicas de atención a la diversidad; una de las más visibles tiene que ver con el posicionamiento del enfoque intercultural en diversos niveles del ámbito educativo. Su puesta en marcha en escuelas generales de educación básica ha consistido en promoverlo, con el denominado enfoque intercultural para todos, asumiendo que el aula es un espacio de diversidad donde se relacionan diferentes culturas (Schmelkes 2008, 24).

1.2 El Proyecto Educación Básica sin Fronteras.

Coordinado desde la Dirección General de Desarrollo Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), el Proyecto Educación Básica sin Fronteras (PEBSF) operó a partir de 2008 en la mayoría de los Estados de la República, teniendo como propuesta el desarrollo de una pedagogía basada en un enfoque intercultural para la formación y capacitación de docentes (SEP-SEB 2012, 41; SEP 2009, 96) en escuelas de Educación Básica que atienden a alumnos transnacionales es decir, aquellos que están en tránsito de un sistema educativo a otro en ambos países (Zúñiga 2013, 4), por lo que se trata de niñas y niños inmersos en el proceso de migración de retorno y pendular este último entendido como el tránsito periódico entre un país y otro (Guzmán, 2003: 292). Dichos alumnos son considerados por el PEBSF bajo condición de vulnerabilidad en referencia a que se encuentran en situación de riesgo de fracaso o abandono escolar (Sánchez 2008, 51), dado que son susceptibles de padecer una variedad de problemáticas a su llegada a la escuela pública mexicana por ejemplo: incorporación extemporánea, falta de certificación de sus documentos escolares, desconocimiento de temas y conceptos curriculares comunes a los demás alumnos (SEP 2009, 95), así como las relativas a su proceso de integración escolar debido a las diferencias en torno al lenguaje y forma de vida o paradójicamente su invisibilidad (Sánchez y Zúñiga 2010, 11).

2. El proceso de la investigación

2.1 Diversas posibilidades, una elección

Como objetivo de la investigación, se contempló reconocer los elementos que conforman el discurso en torno al concepto de interculturalidad en la puesta en marcha del Proyecto Educación Básica sin Fronteras, específicamente en su operación en escuelas regulares del Distrito Federal.

El supuesto que guió el análisis fue que los elementos que conforman el discurso relacionado con el concepto de interculturalidad de los actores operativos del Proyecto Educación Básica sin Fronteras -coordinadores nacionales, asesores técnico pedagógicos y docentes de escuelas primarias públicas focalizadas del Distrito Federal-, se encuentran constituidos por la coexistencia de diversas significaciones las cuales reflejan la variedad de posiciones tanto sociales como educativas en torno aspectos como cultura, migración, frontera e identidad, mismos que reflejan la complejidad de la puesta en marcha en el aula de políticas públicas de enfoque intercultural ante la migración.

La investigación utilizó el enfoque cualitativo en educación y entrevistas semiestructuradas, el guion de las entrevistas fue elaborado buscando información de dos aspectos: las referencias conceptuales que conforman el discurso en torno al concepto de interculturalidad y la significación que los entrevistados otorgan a aspectos relacionados con el contexto del PEBSF, migración, identidad, cultura y frontera. Es importante mencionar que el análisis de las significaciones de los conceptos enunciados se realizó reconociendo el discurso no como algo separado de la acción, sino bajo la idea de Derrida de texto, entendido como de una “red de prácticas sociales generadoras de significación” (Buenfil y Granja 2002, 61), desde la pluralidad de posiciones de sujeto que actúan en tiempo y espacio en conjunto sobredeterminados (Laclau y Mouffe 2004) y que “es dependiente del contexto, en tanto que siempre se inserta en diversas superficies discursivas” (Torring 2004, 33). Cabe precisar que se tuvo claro que los entrevistados desarrollaban diferentes responsabilidades y tenían diferentes campos de acción en el PEBSF sin embargo, debido a que el punto básico de análisis son los discursos en torno al enfoque intercultural, es posible comprender al conjunto de las entrevistas como una formación discursiva, es decir “agrupados en torno a una significación común” (Buenfil 1993, 5). En este sentido se estableció una muestra intencional (Hernández, 2010: 571) es decir, seleccionada directamente por el investigador de acuerdo a la disponibilidad y facilidad de acceso a los entrevistados siendo el criterio principal su pertenencia de manera oficial al PEBSF.

Las entrevistas se realizaron en los meses de mayo y junio del 2013, en la DGDGIE, las direcciones de educación primaria 1 y 2 del D.F. y en escuelas primarias ubicadas en las delegaciones Cuauhtémoc, Azcapotzalco y Gustavo A. Madero, zonas que se caracterizan por una acentuada urbanización y contrastantes en términos socioeconómicos. Debido a la decisión de reestructurar el proyecto al final de su operación, las nacionalidades de los alumnos que eran atendidos por los docentes de estas escuelas fueron variadas: estadounidenses, china, ecuatoriana y tailandesa.

2.2 El espacio de análisis

El análisis de las entrevistas partió del reconocimiento de que la importancia del entrecruce entre migración y educación cobra especial relevancia desde el contexto del sistema educativo público, es decir el espacio regido por definiciones y acciones que tienden a configurar las relaciones sociales y a dar un sentido de lo que significa la identidad y la valoración de lo nacional (Luna 2006, 119). Bajo este entendido, se contemplaron cuatro aspectos específicos que ayudaran a dimensionar y poner en juego las referencias discursivas de los entrevistados con el marco teórico: la interculturalidad, la migración, la frontera, la cultura y la identidad.

La interculturalidad puede entenderse como un entramado de concepciones que van variando en relación con los lugares y las intenciones con la que es expuesto, es decir un discurso que se sitúa en un determinado tiempo y espacio (Mateos 2010).

El segundo aspecto, contempla que los procesos migratorios y los fenómenos sociales relacionados con el contexto de las fronteras se pueden entender extendiendo la definición geográfica-política del imaginario fronterizo “las fronteras más que un recorte geográfico de subconjuntos políticos, son representaciones políticas del espacio, según las creencias, ideologías y deseos políticos dominantes de la idea de límite” (Zúñiga 1993, 141).

Así, desde una visión transnacional, la frontera se entiende también como una perspectiva –escenario (Garduño 2003, 80) en donde se pone en juego de manera descentralizada conceptos, como nación, lealtad, pertenencia y más aún los lugares desde donde parten estos mismos y son legitimados.

El tercer aspecto contempla las definiciones culturales no están cerradas ni son permanentes precisamente por ser consecuencia de un carácter histórico y relacional, no es inmutable, sino en constante cambio debido a los procesos históricos pero también a las decisiones, a los momentos de asimilación, de ruptura, porque “nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes a menudo cruzados y antagónicos” (Hall 2003, 17). Desde estas precisiones “las adscripciones identitarias no son “naturales”, no están determinadas ni por “la sangre” ni por el “lugar de nacimiento” y son producto de incesantes construcciones, imaginaciones e invenciones” (Grimson 2000, 34).

3. Caminos de la atención a la diversidad. Primeras respuestas

3.1 Entrevistas. Algunas puntualizaciones

Las conclusiones del análisis de la investigación en lo referente a las entrevistas no han sido desarrolladas en su totalidad sin embargo es posible ubicar algunos aspectos relevantes en torno a tres aspectos: las referencias a la interculturalidad, las referencias sobre la migración y las referencias sobre la definición de los aspectos que caracterizaban a los alumnos ¿Quiénes son? ¿Qué los hacía

diferentes? Esto busca establecer conexiones con los momentos anteriores y con aspectos del marco teórico como la frontera, la identidad y la cultura.

Las referencias a la interculturalidad basadas en sus primeras respuestas indican que si bien son cercanas no hay una idea homogénea de la misma, encontrándose hasta más de diez conceptos diferentes para expresarla, en los que paradójicamente no se mencionaba el de diálogo, concepto básico del enfoque intercultural de la CGEIB. Las definiciones enunciadas iban desde el intercambio de información cultural y valorar lenguas y tradiciones hasta el recuperar experiencias de los diferentes, la inclusión y el conocer para poder adaptar:

“Valores y conocimiento de ellos, igual de las costumbres de otras culturas, no? O sea, usar esa pedagogía, pero cómo le enseño, cómo están acostumbrados, cómo enseñan en otros lados”
Valentín Zamora Docente 1

Sin embargo el total de las narraciones sí permitieron reconocer algunos puntos en común: a) Sus respuestas consideraban la relación que habían tenido con los alumnos contemplados por el PEBSF mismos con los cuales habían desarrollado ya un trabajo previo, y b) En su totalidad consideran que la interculturalidad implica el contacto entre culturas diferentes. El segundo momento, fue la migración en el sistema escolar, que dio sentido al proyecto. En términos generales las respuestas de los entrevistados coincidieron en la idea de que las personas migran para buscar una mejor condición de vida que no encuentran en su país. Por ejemplo, un docente que tenía un alumno proveniente de China expuso que:

“creo que la migración se da por los objetivos que nos planteamos en muchas ocasiones, como seres humanos, o sea, no creo que ellos se hayan querido venir a vivir nada más porque les gustó México, yo creo que todos necesitamos cubrir algunos aspectos de nuestra vida y por eso buscamos el cómo cubrirlas y estas necesidades nos hacen migrar” Agustín Rivera Docente 1

Mientras que para un docente que atendía un alumno indígena y a otro alumno estadounidense dijo lo siguiente:

“Yo creo que aquí se da en todos los casos todo mundo migra a lo mejor fue por situaciones económicas o por el trabajo pues aquí a la mejor el contexto pues nos ayudó aquí a nosotros ¿no? Qué bueno, que aquí viene toda la gente a trabajar” Agustín Rivera Docente 2

Con relación a este aspecto también refleja percepciones sobre repercusiones emocionales conflictivas para los alumnos, aunque ésta última se acentuó en el caso de las referencias de los alumnos trasnacionales:

“muchos de ellos, muchos, muchos, muchos se han, hayan regresado a México porque los deportaron, a las familias esa, esa es una situación de quiebre eh, sobre todo emocional porque tuviste que salir rapidísimo y posiblemente se quedó uno de tus parientes allá y se quedaron tus amigos y acá pues tienes a la mejor una parte de tu familia y allá tienes otra parte de tu familia” Coordinador Nacional1

“este tipo de niños porque de por sí ellos cuando llegan aquí, se sienten desubicados, desorientados, se sienten como, podríamos decir, como en otro planeta” Obrero Mexicano docente 1

Finalmente, partiendo del entendido que los entrevistados consideraron a los alumnos focalizados como portadores de una cultura diferente, en el último momento de análisis se registraron las referencias discursivas relacionadas con dos cuestionamientos ¿Qué los hacía diferentes? y ¿Quiénes son? A partir de ello se pudieron ubicar tres puntos básicos que funcionaron como factor de diferenciación: la lengua, el aspecto físico y las experiencias o conocimientos:

“Pues nos aportan su, bueno, en primera, el idioma ¿no? Que hablan diferente a nosotros, su lenguaje, su lenguaje pues es diferente este, a lo mejor los gustos por la, las tradiciones” Juan N Méndez docente 1

“No. No, son buenísimos en matemáticas, en cuanto a las matemáticas ellos son buenísimos, este, en exploración, bueno, saben identificar las características” Agustín Rivera Docente 1

Sin embargo, estos factores de diferencia, también funcionan en sentido contrario pues no sólo afirman sino también niegan o limitan, sobre todo en el caso de los alumnos transnacionales:

“no se me ha dificultado tanto porque al menos los niños que han sido mis alumnos, no, no hablan totalmente, no hablan el inglés, así al cien por ciento, este, sí manejan un buen porcentaje de español [...] muy pocos se dieron cuenta que era un niño extranjero porque te digo, convivía y solamente cuando jugaba con otros niños de otro grado se le quedaban viendo” Sabino Crespo Docente 1

“No, no, no. O sea, mi niña es todo lo contrario, solamente porque uno dice “ella viene de EU”, o “ella nació en EU”, es porque se da uno cuenta que ella es americana” Juan N. Méndez Docente 3

“Mire yo creo que nada más los primeros años de su vida, bueno ahorita tiene seis años, está pequeño pero parece ser que el no, no, este, no vivió más que cuatro años en Estados Unidos” Juan N. Méndez docente 1

Las últimas puntualizaciones permiten entrever la presencia de la valoración altamente positiva de lo que se considera la cultura nacional mexicana. Lo anterior toma relevancia si se consideran dos aspectos, el primero que la mayoría de los entrevistados expresaron que el proceso de adaptación a los contenidos curriculares no presentó mayores problemas por lo que entonces, quedó como el objetivo final la integración cultural:

“principalmente lo que hacemos es abrirles la, la ventana de nuestra cultura, yo creo que a lo mejor en todas las escuelas, no sé a lo mejor la ceremonia de cada lunes les enseña, primero, nuestros símbolos patrios, yo creo que muchos de nosotros lo que queremos es inculcar el respeto para nuestros símbolos patrios, quizá una bandera no signifique lo mismo para cada niño pero sí, sí, inculcarles a lo mejor nuestra, nuestro amor a la patria” Agustín Rivera Docente 1

“no solamente eso, tiene que, tiene también que ver con, eh, sentirse bien en la escuela, el ser bien recibido, eh, cuando se vayan otra vez a Estados Unidos o a otro país, esteeee, que sientan

que aquí hubo un sistema educativo que los recibió, que los hizo sentir parte de su propio país”
Coordinador Nacional 1

El segundo aspecto está en relación con la afirmación inicial de los entrevistados del reconocimiento de la pertenencia a otra cultura, aun por parte de los alumnos trasnacionales provenientes de Estados Unidos sin embargo se expresa también la necesidad de “rescatar” lo que se considera como “su parte mexicana”:

“nosotros como docentes como asesores técnicos pues debemos promover que no se pierda esa riqueza, ¿no? Que al contrario se, se pueda valorar, se pueda decir yo estoy orgulloso de tener esta raíz” Dirección 1 ATP 1

Incluso, se asomó una necesidad de atenuar o borrar esta diferencia:

“pero sí se les van inculcando estos valores a los niños este, desde muy pequeños para, este para que defiendan a toda costa nuestra cultura y nuestros valores” Obrero mexicano Docente 1

“bueno sí, naciste allá pero a final de cuentas eres de aquí, bueno, esa visión yo tengo, naciste allá pero eres de aquí porque eres de padres mexicanos [en referencia a una alumna que tuvo el ciclo escolar anterior] “yo siento también que por ejemplo, en el caso de mi pequeñita, ella ya tiene como que más influencia mexicana aunque diga lo que diga, ella tiene más influencia mexicana [en referencia a una alumna que en ese momento cursaba el ciclo escolar con ella] ” Juan N Méndez Docente 3

Como se observó las puntualizaciones presentadas están lejos de ser homogéneas y en sí mismas reflejan la diversidad de posiciones desde las que el discurso de lo intercultural no sólo se implementa, sino que también se interpreta. En este sentido, es posible reconocer el peso de los marcos institucionales pero también las particularidades de quienes actúan en ellos (Mateos 2010), la dificultad de las definiciones ante un contexto de intersección y adyacencias (Zúñiga 1993; Garduño 2003) y las divergencias personales ante lo que provoca la necesidad de definir lo propio y lo ajeno, las diferencias culturales (Hall 2003; Giménez 2005) en un contexto migratorio, que irrumpió de manera aparentemente inesperada.

Consideraciones finales

Las situación que se presenta tanto a los alumnos trasnacionales como a los docentes en las escuelas mexicanas va más allá del ámbito estricto de las evaluaciones académicas y muestra que los contextos actuales tanto educativos como sociales son multidimensionales, que los marcos metodológicos fundados en una disciplina contenida en sus propios preceptos, que anteriormente nos servían para “explicar” y “proponer” soluciones ya no es suficiente. La problemática de estos niños y niñas ¿Es cultural? ¿Económica? ¿Lingüística? ¿Política? ¿De derechos humanos? ¿De organización escolar? ¿Pedagógica? Todas éstas cuestiones deben estar presentes, independientemente del

camino metodológico que elija el investigador, no para crear obstáculos sino para orientar las posibles propuestas, no sólo de atención inmediata, sino de comprensión y valoración del fenómeno a largo plazo. En este contexto se podría aventurar a señalar que la escuela no es la solución definitiva pero si “es esencial no solo para la educación sino para la capacidad de convivir en un mundo de identidades plurales (Castells 1999, 21). Por ello no se apuesta por soluciones únicas ni idílicas y se reconoce importante apreciar el proceso de construcción que nos sirve de guía, por ello los resultados de esta investigación no deberán ser entendidos como productos finales y homogéneos, los procesos construidos, compartidos o descubiertos deberán seguir sus propios rumbos y son precisamente éstos los que más interesa observar, escuchar, documentar y analizar.

Referencias

- Aguirre Beltrán, Gonzalo. 1993. *Lenguas vernáculas*. México: FCE.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. 1993. *Análisis de discurso y educación*. México: CINVESTAV/DIE, (Cuaderno DIE 26).
- Buenfil Burgos Rosa Nidia y Josefina Granja Castro. 2002. *Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas*. En *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, coordinado por Rosa Nidia Buenfil, 17-108. México: Plaza y Valdes.
- Castells, Manuel. 1999. *Globalización Identidad y Estado en América Latina*. En Serie: Temas de Desarrollo Sustentable. PNUD-Chile. [en línea] <http://www.desarrollohumano.cl/otraspub/Pub01/Idyest.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 2014. Artículo 2º, México. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Garduño E. 2003. *Antropología de la frontera, la migración y los procesos transnacionales*. *Revista de la Frontera Norte* (15): 65 – 89 <http://www.redalyc.org/pdf/136/13603003.pdf>
- Giménez, Gilberto. 2005. *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Ponencia presentada en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales, Guadalajara: 1-27. <<http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc>>
- Gómez, Marcela. 1994. *Investigación educativa y polémica en América Latina*. En *Alternativas pedagógicas sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, coordinado por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grimson, Alejandro. 2000. *Interculturalidad y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

- Hall, Stuart. 2003. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Sampieri, Roberto. 2010, Metodología de la investigación. México: McGraw-hill Interamericana.
- Jablonska, Alejandra. 2010. La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Construcción de políticas educativas interculturales en México, coordinado por Saúl Velasco y Alejandra Jablonska, México: UPN.
- Laclau Ernesto y Chantal Mouffe. 2004. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Luna Elizarraras María. 2006. Formación Cívica y Ética en la educación básica: retos y perspectivas para las escuelas del siglo XXI. En Educación y ciudadanía. Miradas Múltiples, Inés Castro, 115-130, México: UNAM CESU Plaza y Valdés.
- Mateos, Laura. 2010. La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México: Abya Yala.
- Olive, León. 2004. Interculturalismo y justicia social. México: UNAM.
- Sánchez Juan. 2008. Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la Globalización, Víctor Zúñiga, Edmund Hamann y Juan Sánchez, México: SEP.
- Sánchez Juan y Víctor Zúñiga. 2010. Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. En Trayectorias, volumen 12 (30) enero-junio: 5-23.
- Schmelkes, Sylvia. (2008), El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria. (coord.), México, SEP/Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- SEP, (2009), Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras, México, SEP-DGDGIE
- Torring, Jacob, (2004), "Un repaso al análisis del discurso", Rosa Nidia Buenfil Burgos, (coord.), Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad. Seminario de análisis de discurso educativo, México, Plaza y Valdés, pp. 31-51.
- Valdéz Gardea, Gloria Ciria, (2012), Movilización migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica, México, El Colegio de Sonora, Universidad/Autónoma de Sinaloa.

- Valdéz Gardea, Gloria Ciria, (2013), "Desafíos contemporáneos en la migración internacional: niñez migrante de retorno", Gustavo Córdova Bojorquez, Justin Dutram Hansen, Blanca Esthela Lara Rodríguez, José Guadalupe Rodríguez Gutiérrez (coordinadores), Desarrollo humano transfronterizo: retos y oportunidades en la región Sonora-Arizona, México, El Colegio de Sonora/Universidad de Sonora/ El Colegio de la Frontera Norte/Universidad Estatal de Sonora. pp. 335 - 348.
- Valles, Miguel, (2007), Entrevistas cualitativas, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, (Cuadernos metodológicos 32).
- Zúñiga, Víctor, (1993), "Elementos teóricos sobre la noción de frontera. Reflexiones en torno a la tesis de Michel Foucher", Revista Frontera Norte, vol., 5, núm., 9, El Colegio de la Frontera Norte, enero-junio, pp. 139-146.
- Zúñiga, Víctor y Edmund Hamann, (2008), "Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar", Estudios Sociológicos, vol., XXVI COLMEX, Enero-Abril, pp. 65-85.
- Zúñiga Víctor, Edmund Hamann y Juan Sánchez, (2008), Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la Globalización, México, SEP.