

La situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos: aprendizajes para orientar las políticas públicas de migración

Alicia Tinley

Por lo general, los diferentes programas diseñados por el gobierno mexicano para apoyar el desarrollo educativo de los mexicanos en Estados Unidos han tenido menor impacto del deseado, dado su potencial. Una razón que pudiera explicar esto ha sido la falta de una visión amplia que tome en cuenta un entendimiento de los factores que inciden en los resultados escolares de los mexicanos en Estados Unidos. Regina Cortina aboga por la adopción de una perspectiva “más comprensiva y transnacional respecto de los inmigrantes mexicanos [que] mejorará nuestra capacidad de responder a sus necesidades educativas” (2004:57-58).

La falta de un análisis integral en la formulación de políticas sociales y de educación ha debilitado las acciones del gobierno

mexicano para mejorar el desarrollo y los resultados educativos de los mexicanos en Estados Unidos, ya que poco se ha discutido en el plano público la conexión entre las características del sistema educativo en regiones de alta migración con los bajos logros de los mexicanos en Estados Unidos. Genoveva Roldán (2004) argumenta que los procesos de análisis de la política migratoria adolecen de una visión de conjunto, y se limitan a evaluar la calidad mediante preguntas de cuántos y cuáles, sin una reflexión de los antecedentes implícitos y explícitos de las acciones instrumentadas o una interpretación sobre las causas del fenómeno.

Es de interés para el gobierno mexicano apoyar los esfuerzos educativos de los mexicanos en aquél país. Carlos González Gutiérrez (2006:24) indica que los mexicanos que emigran pueden contribuir con más que remesas al desarrollo de México, y, de hecho, lo hacen con ideas, actitudes, valores y aprendizajes de sus experiencias en el país a donde emigraron y "...se ha demostrado empíricamente [que] a mayor educación e ingreso, mayores posibilidades de involucrarse en actividades transnacionales con el país de procedencia". El rol de los gobiernos de los países expulsores en forjar y alentar redes y comunicación entre el país y su diáspora es relativamente nuevo; en vez de condenar la decisión de emigrar, los gobiernos trabajan para crear relaciones de beneficio para el país de origen (Kivisto, 2001). En comparación con los años anteriores a la década de los 80, el Estado mexicano se ha involucrado de manera constante y con mayor interés en la calidad de vida de sus connacionales emigrantes (Imaz, 2008). El gobierno mexicano tiene más de dos décadas participando en programas de cooperación educativa, aunque con poca aportación de los emigrantes mismos.¹

¹ Esto está en proceso de cambio con la Comisión de Educación del Consejo Consultivo del Instituto de los Mexicanos en el Exterior (CCIME). La minuta de la junta de la Comisión de Educación del 15 de noviembre de 2007 indica interés en los temas de IME Becas, oficinas de representación de la SEP en Estados Unidos, el *Programa 3 x 1* educativo, participación de CCIME en la conferencia anual de la Hispanic Association of Colleges and Universities, (HACU), etcétera (Véase: <http://www.ime.gob.mx/ime/>)

Conocer la situación educativa de los mexicanos en Estados Unidos podrá no sólo ayudar a las instancias gubernamentales a tomar decisiones sobre acciones para los programas educativos binacionales, sino a formular políticas educativas para México. Aunque la mayoría de los menores mexicanos que migran y crecen en Estados Unidos permanecerá en aquél país, otros regresarán a causa de cambios en la economía, en las leyes implementadas y en la oferta laboral. En el otoño de 2008 se reportó un mayor número de niños y niñas repatriados, que posiblemente se insertarán en las escuelas públicas del país (Gutiérrez, 2008). Víctor Zúñiga y Edmund Hamann (2006) señalan la falta de políticas educativas en ambos países que apoyen a los estudiantes que transitan entre los dos sistemas educativos, que operan con una visión de permanencia de sus alumnos, no como alumnos transnacionales que enfrentarán economías, trabajos y formas de vida en dos países. La vida entrelazada de los mexicanos emigrantes sugiere la importancia de buscar soluciones creativas para apoyar el desarrollo educativo del alumno mexicano en Estados Unidos, de retorno a México y que transita entre los dos sistemas educativos.

Este artículo presentará aspectos de la educación de los latinos y los mexicanos en Estados Unidos. El trabajo se divide en cuatro secciones: la primera es una muestra de los datos sobre la situación de los latinos, y los mexicanos en particular, en cuanto a eficiencia terminal a nivel de *high school*,² inserción a la educación superior y el impacto de la escolaridad en los niveles de ingreso. La segunda es una revisión de la investigación sobre las características y explicaciones por los escasos logros educativos de los latinos en Estados Unidos. La tercera presenta una reflexión sobre los aprendizajes de la investigación para orientar dos programas de educación binacional (el intercambio de maestros y las Plazas Comunitarias en Estados Unidos), y en

² El nivel de *high school* abarca del 9.º al 12.º grados, y es equivalente al último año de la secundaria y los tres años del bachillerato (véase cuadro 5).

la cuarta presentamos algunas reflexiones y sugerencias para la formulación de políticas públicas de atención a migrantes.

Crecimiento y logros de los estudiantes hispanos/latinos/mexicanos

Los mexicanos en Estados Unidos forma parte, como hispano o latino,³ del grupo con menores niveles de logros educativos en aquél país y del grupo con mayor crecimiento demográfico. El logro educativo es un aspecto que impacta la calidad de vida. La movilidad intergeneracional educativa es un factor en la disminución de las desigualdades económicas por su efecto a largo plazo para equilibrar las oportunidades en una sociedad (Mediavilla y Calero, 2007). Los países de América Latina tienen un grado de movilidad inferior al de los países desarrollados, por lo que se supone que habría más oportunidades de movilidad para los mexicanos en Estados Unidos. Sin embargo, esta movilidad se ve en peligro para los hijos de los mexicanos por los resultados educativos del grupo.

En las dos primeras décadas del siglo XX inmigraron a Estados Unidos grandes números de personas con bajos niveles educativos; para la mayoría, la educación abrió oportunidades para que los hijos mejoraran su nivel socioeconómico (Levine, 2008). George Borjas (2006) argumenta que la movilidad social que existió para los inmigrantes de principios del siglo XX está decayendo, ya que la tendencia a principios del siglo XXI exhibe un menor diferencial de ingresos entre generaciones, especialmente para los

³ El término hispano es usado por agencias del gobierno de Estados Unidos desde los años 60, mientras el término latino se empezó a usar por investigadores desde los años 90 como un concepto más incluyente. Con más frecuencia, se encuentran estudios sobre grupos nacionales específicos, como los mexicanos, por formar el bloque más grande de los hispanos o latinos. Los mexicanos comprenden 64% del grupo de hispanos (véase: <http://pewhispanic.org/files/other/middecade/Table-3.pdf>).

mexicanos. En comparación con México, los emigrantes ganan más dinero por su trabajo, pero en Estados Unidos sus ingresos y los logros educativos de sus hijos son comparados con los de la población de ese país.

De acuerdo con datos de la Oficina del Censo, en Estados Unidos viven aproximadamente 44.3 millones de hispanos, de los cuales dos terceras partes son mexicanos (Census Bureau, 2007). Durante la década de los 90 y los primeros años del siglo XXI, una de las tendencias en la migración fue una rápida dispersión de los inmigrantes, principalmente indocumentados y con poco conocimiento del inglés, a estados que no eran destinos tradicionales (Fix y Passel, 2003). De 2000 a 2008 el crecimiento de la inmigración indocumentada pasó de 8.4 a 11.9 millones; la de los mexicanos indocumentados creció de 4.8 a 7 millones (Passel y Cohn, 2008). Los altos números se han reflejado, como era de esperarse, en un crecimiento de alumnos hispanos en las escuelas públicas de Estados Unidos; si en 1990 uno de cada ocho alumnos en las escuelas públicas de Estados Unidos era hispano, en 2006, uno de cada cinco lo era (Fry y Gonzales, 2008). De los aproximadamente 10.3 millones de indocumentados en 2004, 16.5%, es decir, casi 1.7 millones, tenía menos de 18 años (PHC, 2004). Esto constituye más de un millón de alumnos mexicanos indocumentados en las escuelas de Estados Unidos, un grupo vulnerable por su falta de dominio del inglés, y en general, por su bajo nivel socioeconómico. Como jóvenes, enfrentarán mayores obstáculos para terminar sus estudios básicos y estudiar en una institución de educación superior.

Los datos apuntan a una migración reciente de jóvenes, ya que 43% de los 1.8 millones de alumnos hispanos nacidos fuera de Estados Unidos están inscritos a nivel de *high school*, en contraste con el 27% de los 8.1 de alumnos hispanos nacidos en Estados Unidos (Fry y Gonzales, 2008). Igualmente, Michael Fix y Jeffrey Passel (2003) encontraron que el porcentaje de estudiantes nacidos fuera de Estados Unidos es mayor en *high school*, ya que representan 6.4% de los alumnos en ese nivel en comparación con el 3.8% que representan en primaria. Esto,

para los autores, es de preocupación ya que la estructura de las escuelas de *high school* facilita menos la enseñanza del inglés y otros contenidos, en comparación con las escuelas de primaria. La ventaja para los estudiantes que nacieron en Estados Unidos es haber estudiado en inglés desde pequeños.⁴

Eficiencia terminal en *high school*

En Estados Unidos los logros educativos de los jóvenes hispanos se ubican entre los más bajos de todos los grupos étnicos en cuanto a eficiencia terminal en *high school* e ingreso a la educación superior (Bohon *et al.*, 2005). En Estados Unidos, conseguir un certificado de *high school* se considera haber terminado la educación básica. Los alumnos hispanos tienen los más altos niveles de abandono (*dropout*) durante los cuatro años de *high school* (Llagas, 2003). Los migrantes adolescentes son un grupo particularmente propenso de abandonar la escuela (Cortina, 2004). En octubre de 2006, el porcentaje de abandono de la escuela era de 7% para los hispanos, 3.8% para los negros y 2.9% para los blancos (Laird *et al.*, 2008).⁵ En contraste, el porcentaje de abandono de *high school* para los latinos nacidos fuera de Estados Unidos en 2000 era del 43% (Fashola *et al.*, 2001), lo

⁴ El director de una secundaria (*middle school*) en Alabama me dijo, “si sólo los tuviéramos desde pequeños, los podríamos educar”. Así expresó su frustración de no saber cómo educar a los estudiantes recién llegados que ingresaban a su escuela.

⁵ Se ha escrito mucho sobre las formas correctas de llamar a los grupos étnicos o “razas” en inglés. Si anteriormente se llamaba al grupo mayoritario *Anglo American*, ahora se utiliza *European American* o *White*. Si anteriormente era correcto decir *Black*, ahora se prefiere utilizar el término *Afro American*. En cuanto a los hispanos o *Hispanic American*, se sugiere usar las nacionalidades específicas. (Ravitch, 2004). Para simplificar el escrito de este documento, usaremos los términos “blanco”, “negro” e “hispano o latino”, o simplemente mexicano, cuando la ocasión lo amerite.

que sugiere que, por diversas razones, un alto porcentaje de migrantes recién llegados abandonó el sistema antes de conseguir un certificado de *high school*.

El término *status completion rate* indica el porcentaje de individuos en la población con un título de *high school* o su equivalente⁶ en determinado rango de edades. Estos datos facilitan el estudio de la población en su totalidad, en contraste con la población en edad escolar. Por ejemplo, en 2002, 67.3% de los hispanos entre 18 y 24 años no inscritos en una escuela tenía certificado de *high school*, en comparación con 84.7% de los negros y 91.8% de los blancos (Laird et al., 2008). Es importante resaltar que, en el mismo año, la proporción de mujeres hispanas con certificado de *high school* era mayor que la de los hombres (67.7% y 56%, respectivamente) (Harvey y Anderson, 2005).

Los resultados de los hispanos en los datos de *status completion rate* no son sorprendidos, ya que la cifra incluye a los jóvenes que migraron para trabajar y nunca ingresaron en una escuela en Estados Unidos, pero tampoco habían terminado la preparatoria o el equivalente en su país de origen. Jorge Durand y Douglas Massey (2003) reportaron poco aumento de escolaridad del migrante antes y después de IRCA (1986), en parte, por una mayor migración de mujeres e indígenas, dos grupos con fuerte rezago educativo, a pesar de que hubo un aumento en el nivel de escolaridad. Sin embargo, solamente 12.5% de la población de 19 años y más de México tiene un grado de bachillerato aprobado (INEGI, 2005).

El cuadro 1 presenta los datos de las personas con certificación de *high school* para toda la población mayor de 25 años. Se explica la diferencia de estas cifras con las anteriores de *status completion rate*, ya que se incluye a todas las personas mayores de 25 años, y muchas de ellas estudiaron en épocas en que los

⁶ Una alternativa para conseguir un certificado de *high school* es aprobar el examen general de conocimientos (GED), en que la persona deberá lograr un mínimo de 40% de aprobación sobre preguntas de ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas e inglés.

niveles de eficiencia terminal de *high school* eran más bajos. Los mexicanos exhiben menores niveles en comparación con la totalidad de los hispanos, mientras éstos exhiben cifras menores a los negros y éstos menores a los blancos.

Cuadro 1. Porcentaje de personas mayores de 25 años con certificado de high school¹

Año	Total	Blanco	Negro	Hispano	Mexicano
1970	52.3	54.5	31.4	32.1	24.2
1980	66.5	68.8	51.2	44.0	37.6
1990	77.6	79.1	66.2	50.8	44.1
2000	84.1	84.9	78.5	57.0	51.0

2005	85.2	85.7	81.1	58.5	52.2
2006	85.5	86.1	80.7	59.3	53.1

Notas: 1/ Diploma de high school o más.

Fuente: Elaboración propia con datos del U.S. Census Bureau, 2007.

Hay que destacar que en 1970 los negros tenían niveles de educación ligeramente más bajos que los hispanos, pero su porcentaje se incrementó en casi 50 puntos para 2005, mientras que los hispanos subieron su promedio en menos de 30 puntos. Hoy en día, los hispanos tienen una eficiencia terminal de *high school* similar a la de los blancos en 1970 y a la de los negros en 1980.

Otra forma de comparar los niveles educativos de los mexicanos en Estados Unidos es desglosar todos los niveles alcanzados. El Pew Hispanic Center (2006) utilizó datos de la encuesta comunitaria de la Oficina del Censo para comparar los niveles de educación de la población hispana nacida en Estados Unidos y de la nacida fuera de Estados Unidos con otros grupos de población. Esta información nos acerca a la realidad de los

Cuadro 2. Niveles educativos alcanzados por raza y etnicidad de personas mayores de 25 años, 2006

Porcentaje	Menos de 9º año	De 9º a 12º año	Certificado de high school	Algo de educación superior	Título de educación superior	Total
Hispano	23.8	15.8	28.2	19.9	12.3	100.0
Nacidos en Estados Unidos	9.8	14.6	31.7	28.6	15.3	100.0
Nacidos fuera de Estados Unidos	34.0	16.7	25.6	13.6	10.1	100.0
Blanco, no hispano	3.5	7.7	30.7	28.3	29.9	100.0
Negro, no hispano	5.9	14.6	34.2	28.5	16.9	100.0
Asiático, no hispano	8.3	6.0	17.4	18.7	49.6	100.0
Otros	6.0	11.2	30.9	31.6	20.3	100.0
Total	6.5	9.4	30.2	26.9	27.0	100.0

Notas: Población residente en 2006 de 25 años o más (Educational Attainment by Race and Ethnicity: 2006). Fuente: Elaboración propia con datos del "Statistical Portrait of Hispanics in the United States 2006", Pew Hispanic Center tabulations of 2006 American Community Survey (1% IPUMS) <http://pewhispanic.org/files/factsheets/hispanics2006/Table-21.pdf>

mexicanos de migración reciente a Estados Unidos. Se observa que el nivel más alto para el hispano nacido fuera de Estados Unidos es "menos de noveno grado", es decir, tercero de secundaria (véase cuadro 2).

Acceso a educación superior

Un acceso equitativo a la educación superior es considerado en Estados Unidos como el motor de la movilidad social y la piedra angular de la democracia del país (Cook y Córdova, 2005). Sin embargo, esta opción ha sido poco usual para muchos estudiantes latinos y mexicanos. Para los estudiantes documentados, las barreras han sido no sólo financieras y académicas, sino también las asociadas con las responsabilidades laborales y familiares, así como la falta de información sobre las oportunidades de estudio y financiamiento (Erisman y Looney, 2007). Para los estudiantes indocumentados, además, existe la barrera del estatus legal. Hace más de un cuarto de siglo, en la jurisprudencia del caso *Plyler versus Doe* (1982), la Suprema Corte de Estados Unidos determinó que las escuelas públicas no podían excluir a los niños indocumentados, ya que "tenían derecho a una educación, porque no podían evitar su estatus legal" (Vail, 1996). La jurisprudencia se refería a la educación básica, no a estudios posteriores a *high school*. Esta jurisprudencia ahora se cuestiona en algunos estados en relación con apoyos financieros para los estudiantes indocumentados que estudian en un *community college* (Biswas, 2005). Los *community colleges*, escuelas de educación superior de dos años, han sido una opción para gran número de estudiantes latinos, documentados e indocumentados. Los hispanos representan 44% de la población inscrita en *community colleges*, en contraste con 30% para blancos y negros (Fry, 2003).

Las instituciones de educación superior pública en Estados Unidos tienen costos, sea la opción de dos años en un *community*

college o la de cuatro en un *college* o universidad.⁷ Los costos para estudiar en una institución de educación superior son significativos para las familias de clase media. El factor más importante en cuanto a lo que pagará un estudiante en una institución pública de educación superior depende de si el individuo es residente o no del estado. El estudiante residente paga una colegiatura menor que el estudiante de otro estado.⁸ Por ejemplo, el promedio de colegiatura anual para un residente en un *community college* del estado de Carolina del Norte es de 1 136 dólares, en contraste con los 6 304 dólares que debe pagar un estudiante de otro estado (Biswas, 2005). Grupos antiinmigrantes en diversos estados se oponen a que los estudiantes indocumentados paguen colegiatura como residentes, sin importar cuántos años han estudiado y vivido en el estado; por el momento estas iniciativas han sido bloqueadas en las cortes de algunos estados.

Patricia Gándara (2008a) argumenta que la falta de un incremento en el porcentaje de latinos con un título universitario durante los últimos 20 años, en contraste con los avances de los blancos y los negros, es otro elemento demostrativo de la “crisis en la educación de los latinos”. La investigadora señala que entre 1985 y 2005 los blancos incrementaron el número de alumnos en estudios superiores de 24% a 34.1%, los negros lo incrementaron de 12% a 17.5%, mientras los hispanos se mantuvieron prácticamente sin cambio, alrededor de 11%. Todos los grupos han demostrado un aumento en los porcentajes a través de los años, pero las cifras para los mexicanos siguen siendo las más bajas de todos los grupos (Census Bureau, 2007) (véase cuadro 3).

⁷ *College* refiere, en general, a instituciones de educación superior de cuatro años, las cuales otorgan un B.A. (Bachelor of Arts), un B.S. (Bachelor of Science) o un B.F.A. (Bachelor of Fine Arts); muchos ofrecen estudios de posgrado. Un *community college* otorga un título asociado (associate degree).

⁸ La colegiatura para un residente se denomina *in-state tuition* y para un estudiante no residente, *out-of-state tuition*.

Cuadro 3. Porcentaje de personas mayores de 25 años con título de universidad (College Graduate or More)

Año	Total	Blanco	Negro	Hispano (total)	Mexicano
1970	10.7	11.3	4.4	4.5	2.5
1980	16.2	17.1	8.4	7.6	4.9
1990	21.3	22.0	11.3	9.3	5.4
2000	25.6	26.1	16.5	10.6	6.9
—					
2005	27.6	28.0	17.6	12.0	8.3
2006	28.0	28.4	18.5	12.4	8.5

Fuente: Elaboración propia con datos del U.S Census Bureau, 2007.

La relación entre educación e ingresos en Estados Unidos

En Estados Unidos, tener un certificado de *high school* o, mejor aún, de universidad, afecta las futuras posibilidades de ingreso de la persona. No completar los estudios de *high school* presagia pobreza y tener trabajos para los cuales se requiere baja calificación, denominados “trabajos para inmigrantes” (Levine, 2001). La autora argumenta que los jóvenes hispanos, mayoritariamente mexicanos o de origen mexicano, que cuentan con grandes desventajas educativas en Estados Unidos, estarán destinados al subempleo y la pobreza. A través de los años, la proporción de blancos y negros en situación de pobreza ha ido disminuyendo, no así para los hispanos; inclusive, en 1994, por primera vez, los latinos tuvieron mayores índices de pobreza que los negros.

El promedio de ingresos en Estados Unidos para una persona que no ha completado *high school* es de casi 20 mil dólares anuales, mientras que para una persona con un diploma de *high school*, incluyendo aquéllos con título de GED, es de casi 30 mil (Census Bureau, 2007). La persona con estudios universitarios

o de postgrado tendrá, en promedio, 2.3 veces los ingresos a la persona con sólo un diploma de *high school* (Rouse y Barrow, 2006) (véase cuadro 4).

Cuadro 4. Promedio de ingresos anuales en el 2005 (dólares) de acuerdo al nivel de educación alcanzado (Earnings in 2005 by Educational Attainment of the Population)

Población	Sin certificado de <i>high school</i>	Con certificado de <i>high school</i>	Con título de asociado: 2 años pos- <i>high school</i>	Título de universidad: 4 años pos- <i>high school</i>
Todos	19,915	29,448	37,990	54,689
Blanco	20,264	30,569	38,788	55,785
Negro	17,216	23,904	33,198	47,101
Hispano	19,294	25,659	33,053	45,933
Asiático	22,909	27,082	35,220	51,064

Fuente: Elaboración propia con datos del U.S. Census Bureau, 2007.

El promedio de ingreso para los hispanos con estudios de *high school* o menos es mayor que el de los negros con iguales estudios, situación que no parece fomentar la permanencia en la escuela. Una posible explicación de esta situación es que los latinos sin estudios se esfuerzan en múltiples trabajos y están dispuestos a trabajar horas extras. Sin embargo, el ingreso promedio de los hispanos con educación superior decae en comparación con todos los grupos.

En resumen, los hispanos, y en especial los mexicanos, tienen los más bajos niveles de logros educativos en Estados Unidos. Es de resaltar que entre los latinos hay un elevado número de estudiantes en el nivel de *high school*, pero, al mismo tiempo, tienen los más altos índices de abandono, sin conseguir un certificado de ese nivel. El grupo de los varones, en comparación con las mujeres, resulta ser de más preocupación. La falta de aumento en los indicadores de

terminación de *high school* e ingreso a instituciones de educación superior, vaticina que los latinos y mexicanos tendrán menores ingresos y mayores índices comparativos de pobreza en Estados Unidos, país al que las familias han migrado para mejorar su calidad de vida. Gándara (2008a) indica que el fuerte crecimiento de latinos en las escuelas es un problema urgente, sobre todo por el rezago que exhiben en comparación con el resto de la población estudiantil, una situación que la investigadora llama, una “crisis en la educación de estudiantes latinos” y la cual piensa llevará a los Estados Unidos a bajar sus niveles de competitividad global. No tener certificado de *high school* puede parecer comprensible para un mexicano en su país de origen, pero en Estados Unidos lo colocará en desventaja a futuro.

Factores que afectan logros educativos de alumnos latinos y mexicanos en Estados Unidos

Un elemento inicial que puede explicar los magros logros educativos de las familias mexicanas en Estados Unidos se relaciona con lo que se considera educación básica. Los mexicanos que migran, de por sí, tienen menores niveles de escolaridad que la población mexicana que no migra (Durand y Massey, 2003). Guadalupe Valdés (1996) explica que las familias mexicanas en Estados Unidos miden los logros educativos de sus hijos en comparación con lo que hubieran estudiado en sus lugares de origen. En México, la educación básica se completa con la secundaria, a los 14 años, aproximadamente. En Estados Unidos, la educación básica se completa con los cuatro años de *high school*, aproximadamente a los 17 años de edad. Algunas familias mexicanas consideran que sus hijos han completado su ciclo básico de estudios al terminar *middle school*, lo que muchos padres equiparan con la secundaria en México y que usualmente significa más años de estudio de lo que ellos mismos estudiaron (Tinley, 2006) (véase cuadro 5).

Cuadro 5. Comparación de sistemas educativos de México y Estados Unidos *

México			Estados Unidos		
Edad ideal	Nombre	Duración	Edad ideal	Nombre	Duración
3 a 5 años	Preescolar	3 años	4 a 5 años	Kindergarten	1 año ¹
6 a 11 años	Primaria	6 años	6 a 10 años	Elementary school	5 o 6 años ²
12 a 14 años	Secundaria	3 años	11 a 13 años	Junior high school o Middle school	2 o 3 años
15 a 17 años	Bachillerato	3 años	14 a 17 años	High school	4 años
18 o más años	Universidad tecnológica	2 o 3 años	18 o más años	Community college	2 años
18 o más años	Universidad	4 o 5 años	18 o más años	College/university	4 años

Notas: 1/ No todos los distritos escolares ofrecen este nivel.

2/ Algunos distritos escolares ofrecen 6 años de elementary school y 2 de junior high school, otros ofrecen 5 años de elementary school y 3 años de middle school.

* Texto en negritas se refiere a la educación obligatoria en los dos países, aunque en Estados Unidos las leyes estatales fijan los 16 años como límite obligatorio de asistencia a la escuela; la terminación de high school es un requisito histórico social.

Fuente: Elaboración propia.

Las familias mexicanas llevan actitudes sobre el valor y los beneficios de la educación a partir de sus experiencias en México. Un estudio del Banco Mundial indica que particularmente para familias de bajos ingresos en México, las ventajas de seguir estudiando son menores para personas de bajos niveles socioeconómicos (Di Gropelo, 2006). Cecilia Rouse y Lisa Barrow (2006) explican que los jóvenes se quedan en la escuela hasta que los costos, sean costos directos de la educación o de no tener ingresos por trabajo, pesan más que los beneficios de seguir estudiando. Para muchos jóvenes, es de más provecho trabajar para aumentar el ingreso familiar que seguir estudiando.

Esta sección presenta lo más sobresaliente de la investigación sobre diversos factores que afectan los logros educativos de los latinos y mexicanos en Estados Unidos. Se explica desde dos enfoques, primero, la investigación sobre los polos de la educación básica: la importancia de la preparación en preescolar para entrar a la escuela (*school readiness*) y las barreras para lograr certificados válidos de *high school* y 2) la investigación de algunos factores individuales, institucionales e históricos que explican la problemática de la educación de los latinos y mexicanos en Estados Unidos.

Los polos del sistema educativo

Con más frecuencia la investigación educativa de los latinos y mexicanos en Estados Unidos se enfoca a los polos del sistema de educación básica, las competencias requeridas al iniciar y a los factores que impiden terminar. Los bajos niveles de ciertas competencias de los pequeños son factores que los alumnos arrastran por toda su vida educativa (Gándara, 2009).

Preescolar. Datos sobre niños latinos de cinco años indican que inician su educación de primaria con menos habilidades que blancos y negros. Gándara (2008a) explica que 42% de los niños latinos está en el cuartil más bajo de competencias necesarias

para aprender a leer. Un documento de *California Tomorrow* (2004) enumera cuatro habilidades que debieran tener los niños antes de iniciar la escuela: 1) entendimiento y uso del idioma para comunicarse con varios propósitos, 2) uso de vocabulario complejo y variado y elementos del aprendizaje del inglés (si el inglés no es la lengua materna), 3) identificación de diez letras del alfabeto, y 4) conocimientos de números. Adicionalmente, los maestros suponen que los niños hayan usado lápices, colores y tijeras y estén familiarizados con libros para niños. En los últimos 15 a 20 años ha habido una explosión de investigación sobre desarrollo infantil y las maneras de fomentar un desarrollo lingüístico, emocional y corporal del bebé y el niño preescolar, aunque puede ser que esta información sea poco accesible para las familias latinas.

La investigación apunta a los resultados positivos que dan programas de calidad para niños de 3 y 4 años, en particular para aquellos con niveles socioeconómicos bajos. Eugene Garcia y Danielle Gonzales (2006) indican que los niveles de terminación de *high school* aumentan 29% con niños que han asistido a programas preescolares. La educación de niños y niñas de 3 y 4 años no es parte de la educación pública gratuita en Estados Unidos, aunque existen algunos programas enfocados a ciertos grupos vulnerables. Muchos de los programas para la población infantil hispana son de baja calidad, por lo que Eugene Garcia y Bryant Jensen (2008) abogan por la implementación de la educación pública universal de calidad para todos los niños y niñas de tres y cuatro años como estrategia para mejorar la educación de los hispanos. Los autores advierten que los programas deberán ser apropiados en razón de cultura y lengua, e impartidos en inglés y español por maestros bilingües y biculturales.

Un estudio del Economic Policy Institute encontró que la inversión de los gobiernos en programas de calidad para niños y niñas de tres y cuatro años no sólo da resultados positivos en el desarrollo educativo de los niños, sino que es una muy buena inversión económica por sus alcances a largo plazo para aumentar el número de trabajadores mejor calificados y con mayores

ingresos (Lynch, 2008). El estudio indica que los programas enfocados a la población vulnerable se pagarían en seis años, mientras programas de preescolar para toda la niñez de tres y cuatro años, se pagarían en nueve años.

La preocupación por impulsar y mejorar la educación de los niños y niñas latinas tiene fundamento en la tasa de crecimiento de la población latina infantil. Entre 1990 y 2003, los nacimientos de hijos de madres hispanas crecieron de 15% a 22% (García y Gonzales, 2006). Este crecimiento de la niñez hispana, los resultados de la investigación sobre los beneficios de la educación preescolar y el impacto que pudieran tener en la economía a mediano y largo plazo, son argumentos más que suficientes para impulsar una educación a temprana edad. La clave radica en que los programas sean de calidad e incorporen el español con maestros y personal bilingüe y bicultural. En México, donde ya es obligatorio cursar tres años de preescolar, igualmente la clave para influir en los niveles educativos a futuro radica en la calidad de los programas.

High school y acceso a la educación superior. Los hispanos tienen los más bajos índices de estudios en educación superior, en parte por las dificultades para conseguir un certificado de *high school* y en parte por la migración de adultos con bajos niveles de educación (Fry, 2003). En 2001, el presidente George W. Bush implementó una ley conocida como “Ningún Niño Rezagado” (*No Child Left Behind Act*, NCLB), la cual contiene elementos de rendición de cuentas a través de los resultados de exámenes. A pesar de que la ley tuvo el propósito de cerrar la brecha educativa entre la población blanca y la población minoritaria, en la práctica ha tenido un efecto contrario, sobre todo en relación con los estudiantes latinos y los exámenes de salida de *high school*. (Darling-Hammond, 2004).

La NCLB exige a los estados establecer ciertos estándares y examinar a los alumnos en diferentes grados escolares como estrategia para progresar hacia metas definidas. Como parte de esta rendición de cuentas sobre las escuelas, la mitad de los 50

estados ha implementado exámenes de salida como requisito para lograr el diploma de *high school*. Típicamente, las pruebas examinan contenidos y habilidades del décimo grado (primero de preparatoria) en tres o cuatro materias. Si el joven no pasa estos exámenes para el final del doceavo grado, recibirá sólo un certificado de asistencia a la escuela, que no es válido para seguir estudiando en una institución de educación superior. Por la falta de suficiente nivel de inglés, muchos estudiantes latinos y mexicanos no logran un certificado válido, a pesar de haber asistido a clases los cuatro años de *high school*.

Un vocero del Centro para Políticas Educativas (CEP por sus siglas en inglés) manifestó en 2005 su preocupación por el impacto de los exámenes de salida en los estudiantes que aprenden inglés, ya que una mayor proporción de estados con concentraciones de estudiantes latinos tienen exámenes de salida en comparación con los estados que tienen pocos estudiantes latinos (Sullivan *et al.*, 2005). El CEP sugirió implementar programas específicos para ayudar a los estudiantes latinos para lograr las habilidades necesarias. Muchos estudiantes latinos completan los requerimientos básicos de *high school*, pero no pueden pasar el examen de salida en inglés, sobre todo la parte escrita. Después de varios intentos fracasados, la mayoría de los alumnos se dan por vencidos. Paula García (2003) argumenta que estos exámenes, diseñados para alumnos cuya primera lengua es el inglés, tienen cuestionada validez para alumnos que aprenden inglés y los impacta negativamente en su búsqueda de adquirir un título reconocido de *high school*.

Factores individuales, institucionales e históricos de la educación para latinos y/o mexicanos

Diversos estudios han explicado los bajos logros de los estudiantes latinos y mexicanos en función de la edad de llegada del estudiante inmigrante y los niveles socioeconómicos de las familias. Factores institucionales se relacionan con la falta de

maestros preparados para enseñar inglés y contenidos a los estudiantes latinos y con las estructuras en los niveles medio y medio superior que impiden que el estudiante latino logre una adecuada preparación para la educación superior. La historia de la educación del estudiante latino explica el impacto de las resoluciones legales de las últimas cuatro décadas. Investigaciones anteriores se enfocaron a entender la relación de las familias migrantes con las escuelas y a revisar las prácticas educativas de "éxito" con el alumno latino, o sea, estudios de "mejores prácticas" (*best practices*).

Edad de Llegada: De acuerdo con un estudio del Instituto de Políticas Públicas de California, los niños y niñas que migran a edad temprana (antes de los 10 años) tienen más posibilidades de salir adelante en la escuela y logran niveles cercanos a los latinos que nacieron en Estados Unidos (Hill, 2004). Una razón es que los niños que llegan más jóvenes se benefician de los programas en las escuelas primarias enfocados a las familias hispanas; además, estudiar el inglés a temprana edad facilita su aprendizaje. En contraste, es más difícil influir en los logros académicos de los estudiantes que se insertan en el sistema educativo de Estados Unidos con más edad (*later-arriving youth*).

La cultura de la migración resulta en largas temporadas en que los niños no asisten a la escuela, y cuando llegan a Estados Unidos las autoridades educativas los insertan en el grado según su edad, sin que esto asegure que tengan los conocimientos o habilidades correspondientes (Cortina, 2004). Richard Fry (2005) confirma que la edad de migrar es importante pero también cuenta si el joven tuvo problemas académicos antes de migrar.

Nivel socioeconómico. El nivel socioeconómico de las familias afecta los logros educativos de los hijos. Rouse y Barrow (2006) encontraron un efecto causal entre el nivel socioeconómico de los padres y los logros educativos de los hijos. Los costos de la educación pueden promediar 35 dólares por hijo para útiles escolares y libros en las familias donde el jefe de familia no ha

completado *high school*, pero 85 donde el jefe de familia tiene estudios de universidad y provee más materiales como computadoras, acceso a Internet y variedad de libros. Otra explicación sobre las diferencias de logros educativos son los costos psicológicos y los costos por falta de información. Los costos psicológicos se explican por las frustraciones y el tiempo necesario para aprender material nuevo, lo que aumenta para los jóvenes mexicanos al no dominar el inglés ni entender el sistema educativo. Estas autoras explican que las familias con menores recursos carecen de información precisa sobre los beneficios de seguir estudiando y las desventajas de tener niveles bajos de educación. Los alumnos que optan por no seguir estudiando pueden pensar que los beneficios a futuro son pocos y que el valor de un diploma de *high school* no amerita las frustraciones escolares.

El nivel socioeconómico de las familias latinas también influye en la calidad de las escuelas por sus lugares de residencia. Existen desigualdades entre las escuelas de distritos escolares pobres y distritos escolares ricos en cuanto al monto de recursos que se asignan por alumno para materiales, programas e infraestructura (Levine, 2008). También se encuentran maestros menos calificados y con menor preparación en las escuelas pobres y de bajo desempeño (Cortina, 2004).

Factores institucionales: Muchos programas en *high school* son inapropiados para aprender inglés ya que no integran contenidos adecuadamente (Fix y Passel, 2003). Los alumnos tienen que concentrarse en el aprendizaje del inglés, aplazando tiempos cruciales para el aprendizaje de otros contenidos. Un estudio sobre la educación de los latinos en el sureste de Estados Unidos indicó que la falta de maestros capacitados en la enseñanza de inglés como segunda lengua es el problema más sobresaliente (Wainer, 2004). Igualmente, se apuntó a la falta de personal de apoyo en las oficinas administrativas que pudieran comunicarse con los alumnos y sus familias y a la falta de reconocimiento entre los docentes de que el aprendizaje del inglés es difícil y no se puede lograr “de un día para otro”.

Existen diversas barreras institucionales o estructurales para los latinos en su acceso a la educación superior. Harriett Romo y Toni Falbo (1996) estudiaron cómo las escuelas de *high school* bloquean la entrada de los alumnos latinos a las clases avanzadas y necesarias para las universidades (*tracking*). Los jóvenes mexicanos recién llegados a las escuelas de *middle school* y *high school* en Estados Unidos tienen poco conocimiento del impacto de sus decisiones escolares y cómo pueden influir en una posterior oportunidad para estudiar en una universidad, tales como llevar cursos avanzados, tomar ciertos exámenes y mejorar habilidades tecnológicas.

En los *high schools*, los consejeros controlan la información sobre los requisitos para entrar a la universidad, sobre los exámenes y fechas límites y sobre las posibilidades de préstamos y becas, y determinan quién necesita y recibe la información. Un estudio en el estado de Georgia con maestros y administrativos encontró que ninguno de los participantes sabía de la existencia de la Fundación Goizueta, la cual ofrece becas para inmigrantes latinos, incluyendo alumnos indocumentados (Bohon *et al.*, 2005). Un estudio en California demostró que existen barreras estructurales que impiden que jóvenes mexicanos desarrollen relaciones de apoyo con maestros y consejeros para poder solicitar ayuda (Stanton-Salazar, 2001), lo cual aumenta su aislamiento en las escuelas. Igualmente, existe una falta de capital social porque los padres no poseen la información, recursos y capital cultural de la clase media para *empoderar* a sus hijos y así asegurarles opciones de movilidad social. Un tema recurrente es que los jóvenes no sienten que pertenecen a la escuela y esto afecta su motivación.

Algunos mexicanos han logrado superar obstáculos difíciles en sus anhelos de desarrollo personal a través de la educación. Gándara (1995) estudió los casos de 50 hombres y mujeres de familias pobres mexicanas que terminaron estudios de doctorado o llegaron a ser abogados o médicos. Parte de su éxito se debió a que pudieron tomar clases avanzadas (varias veces, por error de la burocracia educativa) y que participaron en programas es-

peciales diseñados para reclutar y apoyar alumnos de minorías para que ingresaran a la universidad. Pocos estudiantes latinos logran titularse como médico o abogado. Al contrario, la gran mayoría de los jóvenes migrantes vive lo que se conoce como “la Gran Mentira” (*the Big Lie*), una práctica cotidiana de los maestros por impulsar a sus alumnos para seguir estudiando en college pero imposible para una gran parte de los jóvenes, sobre todo los indocumentados (Bohon et al., 2005). Entrevistas con jóvenes en el estado de Alabama confirmaron esta práctica, ya que sus maestros les decían ‘go to college’ (ve a la universidad) y les informaban dónde podían estudiar, sin tomar en cuenta ni hablar de los obstáculos para muchos (Tinley, 2008).

Algunos estados, como California y Nueva York, ponen en práctica elementos de la propuesta federal de la Dream Act, la cual busca ofrecer a los alumnos indocumentados la opción de pagar colegiaturas en un *community college* o universidad estatal de cuatro años como residentes del estado si cubren ciertos requisitos, como haber estudiado un mínimo de tres años en un *high school* del estado y tener un certificado válido. Además, la Dream Act propone caminos para que, al terminar la universidad, el estudiante pueda tramitar su residencia. Esta ley beneficiaría a miles de estudiantes que llegaron de pequeños y han pasado la mayoría de su vida en Estados Unidos. Sin embargo, a nivel federal la ley no ha conseguido suficientes votos.

Antecedentes históricos sobre la educación de los latinos. En los años posteriores a 1960 y gracias a la lucha por la equidad educativa de los estudiantes de origen mexicano, se aprobó legislación para aportar fondos federales y estatales a la educación del estudiante jornalero (*migrant student*),⁹ la educación bilingüe y

⁹ En Estados Unidos el estudiante jornalero es un niño, niña o joven de familias que trabajan en la agricultura y se mueven entre localidades y estados conforme al calendario agrícola. Existen programas federales para atender a estos alumnos. Véase: www.ed.gov/programs/mep/index/html

la enseñanza de inglés como segundo idioma. En la década de los 90, el debate sobre la educación bilingüe culminó con la aprobación de la Proposición 227 en California en 1998, la cual eliminó prácticamente todos los programas bilingües con el argumento de que un año de enseñanza especial del inglés era suficiente para el estudiante antes de entrar a un curso regular. La posterior implementación de diferentes formas de educación bilingüe "de transición" fomentó una discriminación contra otros idiomas (Gándara: 2002). Lucy Tse (2001) explicó que el mito de que los estudiantes inmigrantes no aprenden inglés, es más, se resisten a aprenderlo, ha llevado a la implementación de políticas de restricción de idiomas, como el English Only. Para Scott Beck y Martha Alleksaht-Snyder (2002) estas leyes de inglés oficial indican una respuesta xenofóbica a los nuevos inmigrantes y son políticas educativas excluyentes.

En contraposición al pensamiento deficiente (*deficit thinking*), que explicaba los fracasos educativos de los hispanos por supuestos limitantes motivacionales o cognoscitivos (Valencia, 1997) o por razones de genética, cultura y niveles socio-económicos (Valdés, 1996), surgieron en la última década del siglo XX otros enfoques de investigación: evaluar las mejores prácticas (*best practices*) educativas que habían logrado avances importantes en la educación de los alumnos latinos. Un estudio clásico realizado por Tamara Lucas y sus colaboradores (1990) describió las mejores prácticas en cinco *high schools* de California y Arizona. Los aspectos implementados por estas escuelas fueron: 1) valorar el idioma y cultura de los estudiantes a través de la contratación de personal y maestros bilingües, de alentar el aprendizaje del español y de permitir el uso del idioma del alumno excepto en las clases de inglés; 2) comunicar altas expectativas a los alumnos, ofreciendo clases avanzadas bilingües y sesiones de información sobre los requerimientos para entrar a la universidad; 3) brindar apoyo y capacitación a los maestros en técnicas específicas, 4) habilitar a los consejeros para dar atención especial a los estudiantes latinos, 5) alentar a los padres para involucrarse en la educación de sus hijos; y 6) tener como prioridad empoderar a

los alumnos. Alicia Paredes (1999) encontró que los “estudiantes problema”, es decir, migrantes con pocos conocimientos del inglés, de familias pobres y ausentes por largas temporadas, respondían mejor a los maestros que adaptaban y modificaban el currículum para hacerlo más relevante a la cultura y las necesidades de los alumnos, logrando que se entusiasmaran por su propio aprendizaje.

Los estudios de mejores prácticas educativas resaltan la importancia de integrar estrategias de enseñanza del inglés con el español, estrategias de socialización culturalmente relevantes y flexibles a la situación de los alumnos, así como un respeto profundo por los valores y las normas de las familias inmigrantes. Pero, al contrario, Ángela Valenzuela (1999) encontró que muchos estudiantes mexicanos se encuentran en espacios escolares que raras veces valoran su cultura y sus conocimientos, lo que los lleva a abandonar el sistema escolar a la edad mínima legal de 16 años o seguir en la escuela pero en cursos *light*, como arte y cocina.

Resumen. Los motivos por los que los niños, niñas y jóvenes mexicanos tienen logros educativos inferiores en las escuelas de Estados Unidos y bajos niveles de acceso a la educación superior son variados y dependen de factores como la edad en la que migran, los niveles socioeconómicos de las familias y las dificultades institucionales e individuales para lograr un certificado válido de *high school*. Robert Smith (2004) indica que las experiencias educativas varían de acuerdo a la situación de migración, diferenciando entre: a) los hijos de migrantes nacidos en Estados Unidos, b) los que llegaron antes de los 10 o 12 años (generación 1.5), c) los adolescentes migrantes que llegaron a los 12 o 13 años o después y asistieron a la escuela, y d) los migrantes adolescentes que no se insertaron en la escuela. Los jóvenes de las últimas dos categorías crecen en México con la certeza de que les tocará migrar, pero al llegar con sus familias encuentran que sus padres trabajan largas horas, por lo que están solos mucho tiempo. Viven la presión de realizar dos

sueños: los propios y de sus papás, lo cual los lleva pronto a abandonar la escuela, si es que estaban estudiando, y trabajar para apoyar a la familia. La mayoría de los jóvenes mexicanos, sobre todo si son indocumentados, piensan que la universidad no es para ellos. Gándara (2008b) resume la situación de los estudiantes latinos y mexicanos:

Estudiantes de origen mexicano, especialmente quienes no tienen el inglés por lengua materna, tienen aprovechamientos más bajos que todos los otros alumnos, y las escuelas no están preparadas para educarlos. Como resultado, la mayoría de los maestros no habla su idioma y no tiene las habilidades para enseñarles. Aunque el Estado ofrece algo de capacitación para aumentar las habilidades pedagógicas de los maestros, ofrece poca ayuda para enfrentar los retos de los estudiantes. Además, los maestros expresan frustración por no poder comunicarse con los estudiantes y los padres de familia, y no saben cómo ayudar a los alumnos que han perdido la motivación de aprender (p. 7).¹⁰

En síntesis, la investigación nos enseña que existen dos etapas críticas en el desarrollo educativo de los niños, niñas y jóvenes mexicanos en Estados Unidos que impactan sus logros educativos a largo plazo: 1) la etapa previa a su ingreso a la primaria y las habilidades con las que ya deberán contar los niños en edad preescolar y 2) la etapa de *high school*, a consecuencia de diversos factores que impiden que los jóvenes terminen ese nivel e ingresen en la educación superior.

¹⁰ Traducción propia.

Consideraciones desde la investigación para informar los programas binacionales

El Estado mexicano se ha enfocado a implementar una gama de programas y acciones binacionales educativas: el intercambio de maestros, el documento de transferencia, la donación de libros de texto gratuito, el establecimiento de Plazas Comunitarias, el bachillerato abierto y a distancia, la alfabetización de adultos, concursos de ensayos y dibujos, por mencionar algunos.¹¹ Las Plazas Comunitarias, con menos de diez años de operación en Estados Unidos, han ofrecido una opción flexible y en constante crecimiento, pero otros, como el intercambio de maestros, han sufrido pocos ajustes en los más de 20 años de operación. Seguramente habría más acciones que quisieran impulsar las autoridades mexicanas, pero mucho depende de la anuencia de las autoridades en aquél país. El hecho es que el poder está del lado de las autoridades (federales, estatales y locales) de Estados Unidos (González Gutiérrez, 2006). Los distritos escolares en Estados Unidos tienen que seguir ciertos lineamientos para recibir fondos federales, pero, a final de cuentas, los impuestos prediales locales son la base del financiamiento de las escuelas. Por ende, la mayoría de las decisiones educativas se toma a nivel local y estatal, se basa en aspectos de idiosincrasia y de cultura regional y se construye a partir de prioridades y características locales.

Gándara (2008b) llevó a cabo una evaluación sobre los programas binacionales de educación por encargo del IME y apunta al enorme potencial de los programas para impactar la educación de los estudiantes mexicanos en Estados Unidos, así como los estudiantes de retorno. Mis sugerencias se apoyan en parte en

¹¹ Véase los sitios en Internet del IME (www.ime.gob.mx/programas_educativas.htm) y de la SEP (<http://www.mexterior.sep.gob.mx:7008/>) para detalles de los programas.

su documento, en los documentos *Avances y prospectiva del Programa Binacional de Educación Migrante* (PROBEM, 2002) y *Reunión de evaluación: Intercambio de maestros México-Estados Unidos 2004* (SRE, 2004), así como observaciones hechas durante mi trabajo de investigación en los estados de Alabama y Georgia.¹²

Sugerencias para abordar las etapas críticas

En esta sección se pretende enlazar aprendizajes de la investigación para sugerir enfoques particulares a dos de los programas binacionales: el intercambio de maestros y las Plazas Comunitarias. No se descarta la importancia de los otros programas binacionales, pero nos parece que la investigación se refiere más directamente a estos dos. Al no estar involucrada directamente en los programas educativos binacionales del gobierno, tengo una cierta falta de información y de entendimiento, por lo que podrá haber algunas limitaciones, inclusive desaciertos, en estas aportaciones. Igualmente, reconozco que las sugerencias, sin saberlo, podrán ya estar en los planes estratégicos de las autoridades mexicanas, o ya implementándose.

Intercambio de maestros. Como parte del *Programa Binacional de Educación Migrante* (PROBEM) se implementa el intercambio de maestros entre México y Estados Unidos. Este programa permite que maestros de México se inserten en las escuelas

¹² Durante los veranos de 1998 y 1999, conocí de cerca el programa de intercambio de maestros en el estado de Alabama, e hice entrevistas posteriores con algunos maestros en México. En los años 2003-2004 entrevisté a la coordinadora del PROBEM, así como a la coordinadora de programas educativos Comunidades Mexicanas en el Exterior de la SRE, en el marco de un trabajo para la Fundación Ford. En 2005, como parte del proyecto PAPIIT del Centro de Investigaciones sobre América del Norte de la UNAM hice visitas a dos Plazas Comunitarias en el estado de Georgia y en 2008 hice una visita a una Plaza Comunitaria del estado de Nueva York.

públicas de diferentes estados durante el verano, por lo general entre cuatro y seis semanas y maestros de Estados Unidos visiten escuelas en México, generalmente por una semana o menos (82%), aunque algunas veces ocurre por dos semanas (PROBEM, 2002) y han crecido contadas oportunidades para los maestros mexicanos de trabajar en escuelas por estancias de un año o más. Gándara (2008b) apunta que las estadías cortas de los maestros mexicanos durante el verano (ni hablar de las estadías de los docentes de Estados Unidos) no permiten, por lo general, que los maestros mexicanos entren en contacto con escuelas regulares o urbanas y sus maestros, ni que ocurran más acercamientos con los padres de familia en sus hogares. La mayoría de las visitas son coordinadas por la oficina de Educación Migrante del Departamento de Educación, que atiende a los estudiantes jornaleros en ese país, y son implementadas por las agencias estatales de educación. Por otro lado, la mayoría de los participantes en los intercambios está compuesta por maestros de primaria y secundaria (60%), con sólo 19% de preescolar y 1% de bachillerato; casi una cuarta parte se integra por maestros con especialidad en inglés (PROBEM, 2002).

Dada la crítica situación educativa de los niños y niñas antes de su entrada a preescolar o a primer grado de primaria, así como por la importancia de apoyar a los jóvenes en cuanto a sus conocimientos y motivación para seguir estudiando, parecería más atinado escoger para el intercambio a maestros capacitados a nivel de preescolar y de nivel medio y medio superior con habilidades para relacionarse con los jóvenes. Igualmente, el tiempo de estancia es muy breve para tener un impacto en las vidas particulares de diferentes estudiantes, por lo que sería importante aumentar los esfuerzos para conseguir estancias de más larga duración y oportunidades para trabajar en las comunidades con los pequeños. Gándara (2008b) sugiere un intercambio de formadores de formadores (*teacher trainers*) para trabajar con los formadores de maestros estadounidenses en las universidades de Estados Unidos. De igual manera, los *teacher trainers* de Estados Unidos podrían compartir las prácticas que han funcionado con

los estudiantes latinos y así capacitar a los maestros mexicanos para ayudar mejor a los estudiantes que regresan a México. Un elemento observado durante el intercambio de maestros en Alabama fue una gran participación de parte de los maestros comprometidos con su misión de servir a los niños mexicanos, aunque también hubo maestros o directivos para los que el intercambio y viaje fue un premio del sistema educativo o gremial.

A partir de nuestras observaciones con los maestros de intercambio, coincidimos con Gándara (2008b) en que existe un énfasis de trabajo de los maestros de intercambio en difusión cultural y en un repaso de los símbolos patrios, con menor tiempo dedicado a las habilidades de lecto-escritura y matemáticas. Los maestros argumentaron que repasar los símbolos patrios apoya la formación de su identidad. Los maestros mexicanos muchas veces enseñan en aulas con niños de otros países de América Latina y del mundo, por lo que dar una prioridad a las habilidades escolares sería benéfico para todos. Gándara (2008b) opina que los libros de texto podrían ser de valor, especialmente en las secundarias (*middle school*) con los estudiantes que no entienden contenidos en inglés. Una forma de respaldar el trabajo en las aulas y de compartir el material con los maestros y los directivos de las escuelas, sería precisamente con el uso del material de los textos gratuitos oficiales y libros de las bibliotecas escolares, lo que requiere el consentimiento de las autoridades mexicanas y la cooperación de los consulados.

Muchos maestros tienen la oportunidad de trabajar directamente en las áreas de residencia (barrios, parqueaderos, centros comunitarios) de los mexicanos. Aunque esta posibilidad varía mucho entre las distintas localidades, quizás habría la oportunidad de que una parte de los maestros, con reconocida experiencia de trabajo comunitario, pudieran enfocar sus esfuerzos fuera de las escuelas y en espacios temporales, casi informales, para trabajar con los niños y niñas más pequeños. En estos espacios también se encuentran durante el verano los adolescentes que están de vacaciones. Los varones pueden estar en compañía de sus amigos y las mujeres haciendo quehaceres en las casas o los

trailers. Los programas y trabajos en estas circunstancias tendrían que atender más a nivel individual, con menos posibilidades de abarcar grandes números. Sin embargo, un proyecto piloto podría explorar los aciertos o desaciertos de esta posibilidad.

Plazas Comunitarias. Una opción para los jóvenes y adultos mexicanos en Estados Unidos es acudir a una Plaza Comunitaria donde pueden no sólo cursar la primaria, secundaria y preparatoria abierta, sino tomar clases de inglés, prepararse para tomar el GED (examen general de conocimientos para acreditar *high school*) o tener acceso a diversas capacitaciones. El gobierno de México ofrece el portal y la capacitación del coordinador de la Plaza, mientras que la organización que apoya la Plaza, sea una escuela, una iglesia o una organización civil, pone el salón con computadoras y el sueldo del coordinador. Para mediados de 2008, había casi 450 plazas en Estados Unidos. Se establecieron programas de Plazas Comunitarias en prisiones, los que Gándara (2008b) comenta no enfrentan dos problemas inherentes de los demás Plazas Comunitarias: la falta constante de fondos de apoyo y la salida de los jóvenes y adultos de los programas. En las prisiones, los estudiantes son cautivos y necesitados de un proyecto de vida.

A pesar del crecimiento de las Plazas Comunitarias, Gándara observó varios elementos que necesitan mejorar, sobre todo en relación con aspectos pedagógicos. En cuanto a la implementación del currículum en las Plazas Comunitarias, hay poca retroalimentación personal con los alumnos. Un ritmo acelerado de los programas no dio suficiente tiempo para que los alumnos pudieran estudiar y digerir los contenidos. También se observó la falta de capacitación o acreditación de los coordinadores en técnicas de enseñanza y una alta rotación de los coordinadores, aunque este último problema se está enfrentando en parte con las Becas IME. Las críticas en la operación de las Plazas Comunitarias apuntan a la urgencia de involucrar más docentes.

Las Plazas Comunitarias enfrentan una amplia variedad de problemas, por ejemplo, una Plaza Comunitaria ubicada en una

escuela ofrecía secundaria y preparatoria abierta; la huelga del Colegio de Bachilleres de 2005 provocó una demora en los resultados de los exámenes de los estudiantes y la institución buscó otra opción para acreditar *high school* en español y en línea con una compañía de Estados Unidos. En otro lugar, el coordinador cubano de otra Plaza Comunitaria ubicada en un *parqueadero* elogió el material y los métodos de enseñanza a distancia, y aseguró que los jóvenes que acreditaban la secundaria abierta tenían suficientes conocimientos de los contenidos para pasar el examen general del GED, sin contar los conocimientos requeridos del inglés. Durante mis entrevistas con los jóvenes, pregunté si conocían las Plazas Comunitarias, pero ninguno sabía de su existencia, ni en Alabama, ni en Georgia, ni en México.

Las Plazas Comunitarias tienen un fuerte potencial para impactar el desarrollo educativo de los jóvenes mayores de 15 años. Gándara (2008b) sugiere difundir más información sobre ellas a los distritos escolares, ya que piensa que pueden insertarse fácilmente en las escuelas. El material de textos y suplementos en español podrían servir de apoyo para los jóvenes que no dominan el inglés en su aprendizaje de contenidos. Faltaría que los distritos escolares conocieran y aceptaran esta opción, inclusive el apoyo de programas y material en línea. Adicionalmente, las Plazas Comunitarias podrían ofrecer cursos en línea para los padres de familia, más allá de los existentes, para darles información sobre el funcionamiento del sistema educativo en Estados Unidos, las formas de ayudar a sus hijos y las habilidades que el sistema educativo asume deben tener los niños para preescolar o primer grado. No hay duda que los padres trabajadores tienen poco tiempo para dedicar largas horas a esta tarea, pero es importante ofrecer información y servicios. Igualmente, se podría difundir información pertinente para cada región o estado, inclusive por localidad, sobre las opciones para que un joven pueda ingresar a un *community college* o universidad, ya que cada estado tiene programas y lineamientos distintos.

Acciones alternativas: Un programa piloto de la Universidad de Salamanca, implementado bajo el liderazgo de la Dra. Antonieta Delpino, busca acercar a los estudiantes de postgrado a los estudiantes inmigrantes de América Latina de secundaria para trabajar con ellos y apoyarlos con clases de matemáticas, lengua e inglés.¹³ Aunque algo similar tendría que surgir dentro y desde una universidad estadounidense con estudiantes que hablen español, se podría pensar en un programa donde estudiantes de grado y postgrado en México dieran apoyos de tutoría en línea. No hay que descartar la opción de implementar y desarrollar programas que aprovechen los conocimientos de alumnos de licenciatura que cumplen con el requisito de Servicio Social y que puedan insertarse en distintas Plazas Comunitarias en Estados Unidos para dar clases y tutorías en diferentes materias o inclusive en centros comunitarios.

Una acción de los consulados ha sido identificar los espacios y las oportunidades que existen para los migrantes mexicanos por región, primordialmente en cuanto a salud; algunos también difunden información educativa; es importante que esta actividad se extienda a todos los estados y regiones de la Unión Americana. Existen diferencias entre la atención, los fondos y los programas que se ofrecen en estados con una larga historia de migración, como es California, con las actitudes, el esfuerzo y la acogida en estados de migración reciente. Ya que existen diferencias de atención por estado, se piensa pertinente revisar la respuesta general de cada gobierno estatal y de la sociedad civil. Una acción pertinente para los consulados sería investigar, recopilar y diseñar un documento con información de la oferta educativa de apoyo de las organizaciones, las agencias gubernamentales y las universidades, sobre todo en cuanto a: 1) atención a los niños de edad preescolar, 2) ayuda para los jóvenes con tareas,

¹³ Véase: www.usal.es/~iberoame/pdfs.RevistaUniapa.pdf

regularización o estudios en inglés o español y 3) opciones de estudio y costos a nivel superior, sobre todo para los estudiantes indocumentados. Esta difusión de información también puede comunicar los propósitos, el funcionamiento y la ubicación de las Plazas Comunitarias.

Una forma de mejorar la comunicación con las familias de los estudiantes puede encontrarse en el trabajo de las autoridades mexicanas con los líderes latinos de las comunidades. El impulso al liderazgo de mexicanos es ya un área de trabajo del IME. Los líderes mexicanos tienen más conocimiento y cercanía con las familias y a veces más conocimientos de las opciones, por lo que un trabajo en conjunto con ellos sobre asuntos de educación pudiera tener más impacto. En resumen, se sugiere tener como *prioridad* dentro de los programas educativos binacionales las acciones que apoyen de mejor manera: 1) a las familias mexicanas con niños en edad preescolar, para el desarrollo de las habilidades necesarias antes de empezar la escuela y 2) a los jóvenes, para terminar y acreditar sus estudios de *high school*. Lo esencial es apoyar a las familias para que los hijos completen su educación básica y, de ser posible, continúen hacia la educación superior. Mayores logros educativos de la población mexicana en Estados Unidos mejorarán su futuro, allá y en México.

Reflexiones desde la investigación para la formulación de políticas públicas

Gran número de padres de familias mexicanas migrantes enfrentan enormes carencias educativas, así como la falta de información y de habilidades para apoyar a sus hijos en su desarrollo educativo. Muchos jóvenes viven situaciones escolares de falta de atención adecuada. Los problemas varían según las características de la población emigrante y el lugar de acogida. Durand y Massey (2003) argumentaron que el perfil del migrante de principios del nuevo siglo ahora incluye una “gama de colores y matices”, lo cual complica las respuestas posibles. La política

educativa mexicana de atención a migrantes se ha enfocado en una variedad de programas y actividades de interacción con instancias de diferentes niveles de gobierno en Estados Unidos, en aras de apoyar la educación de los mexicanos migrantes. Zúñiga (2000) explica que la cooperación educativa entre Estados Unidos y México parte de enfoques diferentes y contradictorios. Mientras en Estados Unidos la prioridad ha sido que el niño inmigrante aprenda inglés lo más rápido posible, en México la intención ha sido la de apoyar al emigrante para que no pierda el español y su identidad nacional y cultural. Los dos enfoques han fallado en apoyar el desarrollo educativo de los hijos de migrantes y lograr más altos niveles de escolaridad.

A continuación, se pretende relacionar los aprendizajes de la investigación sobre la situación educativa y los problemas de los mexicanos en Estados Unidos para poder sugerir algunos enfoques para la formulación de políticas públicas y acciones complementarias. Las recomendaciones se centran en: 1) las políticas educativas en zonas de alta migración, 2) las políticas migratorias en cuanto a los programas binacionales impulsados por el gobierno mexicano y 3) temas de investigación pendiente.

Reflexiones sobre políticas educativas para zonas de alta migración

Al analizar los problemas educativos de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, no se puede dejar de lado una reflexión sobre las causas estructurales que afectan los bajos niveles educativos en México, sobre todo en las comunidades rurales de alta migración. A pesar de grandes avances en la oferta educativa y en los niveles de escolaridad de la población mexicana en las últimas décadas, no se puede ignorar las disparidades educativas entre escuelas rurales y urbanas y entre estados y regiones del país. Son ampliamente conocidas las condiciones de marginación, aislamiento y falta de recursos que padecen las escuelas rurales y las que atienden población indígena (Aguilar

Camín *et al.*, 1997). Tampoco se puede ignorar las disparidades educativas entre los dos países. No hay duda que las diferencias se pueden atribuir, en parte, a las diferencias presupuestarias. Sin embargo, existen estructuras dentro del sistema educativo que impiden un mayor adelanto educativo y que responde a las necesidades de las comunidades, específicamente para apoyar a las familias migrantes.

En su estudio sobre migración y educación en Coyula, Puebla, una comunidad rural de alta migración, Martha Franco (s.f.) investigó la relación entre escuela y migración y qué tan apropiada era la oferta educativa para las familias migrantes. Se encontró que la educación formal que reciben los migrantes se ajusta a los programas nacionales sin abordar seriamente las realidades de la migración en la comunidad. Muchos de los migrantes expresaron que no tenía sentido estudiar. En cambio, los migrantes sí externaron su deseo de aprender inglés, ya que el dominio del idioma les podría ayudar a sortear los retos de la migración y conseguir mejores empleos. Aunque algunos docentes abordaban la situación de la migración de forma informal, no había en la comunidad ni en las escuelas acciones estructuradas y planeadas para apoyar de manera decidida la problemática educativa del estudiante migrante. Al contrario, algunos docentes, “con todo el poder que les da su posición, han devalorizado [sic] continuamente la cultura, experiencias y saberes de la comunidad” (p. 102). En un estudio con familias de Guanajuato, los adultos revelaron recuerdos, por lo general negativos, de sus experiencias educativas en las escuelas de los ranchos y de poca utilidad para su vida de migrantes (Tinley, 2006).

La investigación de Smith (2004) en Nueva York apunta a la necesidad de atender la problemática educativa de los varones migrantes. El académico explica que las mujeres demuestran mayores adelantos educativos por tener menos participación en las pandillas, por enfrentar menos violencia y por estar más cerca de sus hogares, aunque algunas de las ellas quedan embarazadas en la adolescencia. Los varones migrantes, por el contrario, se enfrentan a mayores incentivos para dejar de estudiar y entrar a

trabajar para ganar dinero, no sólo para apoyar la familia, sino que “ganar dinero es una fase clave de su concepto emergente de masculinidad adulta” (p. 99). Es difícil cambiar creencias individuales y culturales, pero si hubiera espacios en los que se pudiera abordar la problemática de la juventud antes de migrar, sería en las secundarias y bachilleratos de las comunidades.

Roldán (2004) argumenta que las políticas migratorias serán políticas de Estado cuando estén integradas a nivel federal, estatal, municipal y regional. Por lo complejo de la problemática educativa de los migrantes, se reconoce la necesidad de abordarla desde todos los niveles de gobierno. La investigación nos lleva, entonces, a sugerir dos enfoques importantes de la política educativa para los migrantes: 1) implementar esfuerzos para involucrar a las familias de manera consistente en las decisiones educativas y en los problemas de atención a las necesidades de las comunidades migrantes y 2) trabajar con los jóvenes emigrantes para fortalecer su entendimiento del impacto de la migración en sus vidas y sus respuestas y motivaciones al estudio.

Reflexiones para la elaboración de políticas sobre los programas binacionales

No se puede generalizar sobre las características de los migrantes, existen diversas necesidades según la edad a la que se migró, los niveles de educación adquiridos antes de migrar y su situación legal. Varían las necesidades individuales y familiares entre los niños y niñas insertos en las escuelas preescolar y primaria, entre los jóvenes que estudian *middle school* y *high school*, entre los jóvenes que trabajan y nunca entraron al sistema educativo y los adultos. La investigación indica áreas con carencias: la falta de información de los padres de familia, bajos niveles de participación de las familias con las escuelas y con los maestros, la falta de avance de los estudiantes en cuanto al inglés y el aprendizaje de las habilidades de lecto-escritura y matemáticas. En cuanto a las necesidades de los jóvenes adoles-

centes, existen problemas en cuanto a su motivación para permanecer en el sistema y las necesidades de impulsar programas de educación informal para los jóvenes que trabajan y no están en las escuelas.

Las necesidades son enormes y por demás complejas para abarcarlas todas. Por ende, los esfuerzos tendrían que concentrarse en los problemas prioritarios y dejar de lado los esfuerzos que tienen poco impacto en la problemática educativa de los estudiantes y jóvenes migrantes o, de lo contrario, hacer cambios y ajustes para incrementar de manera decidida los resultados de los programas. Como se explicó en la sección anterior, la investigación nos enseña que los esfuerzos deberán apoyar acciones que mejoren la preparación y las habilidades de los niños y niñas preescolares y, en segundo lugar, en mejorar los niveles de terminación de *high school* y acceso a la educación superior.

Evaluación e investigación pendiente

Evaluaciones externas, amplias y objetivas de las acciones del gobierno mexicano en educación binacional podrán contribuir al entendimiento del impacto de los programas en la población mexicana en Estados Unidos, sus debilidades y las acciones de mejora. Como se mencionó anteriormente, Roldán (2004) aconseja una reflexión seria sobre los antecedentes detrás de las acciones del gobierno y la necesidad de una visión integral de las políticas educativas de atención a migrantes. Una reflexión sobre los antecedentes de los programas necesariamente tendría que revisar la historia de éstos, pero más que nada, cuestionar a quién mayormente benefician los programas.

Al abordar la problemática educativa del migrante en Estados Unidos, no se puede ignorar la situación educativa en las comunidades de origen y cómo responden el sistema y los docentes a las familias migrantes y los jóvenes por partir. Por ejemplo: ¿Qué piensan los jóvenes sobre su vida de migrante y cómo piensan que la educación influye en sus vidas? ¿Cuál es el papel de la

educación para los padres de familia? ¿Qué perspectiva tienen los docentes sobre los retos educativos de los migrantes? ¿Qué acciones se implementan en las escuelas de comunidades de alta migración en beneficio de los migrantes?

Igualmente, sería importante entender la respuesta de las escuelas y los docentes a los estudiantes que retornan e ingresan a las escuelas y que traen otros saberes. Sería interesante y revelador conocer la perspectiva de las familias y jóvenes migrantes de retorno a sus comunidades de origen sobre la educación que adquirieron en Estados Unidos y lo apropiado o no para su vida de retorno. Otro tema de interés, sobre todo en relación con los objetivos del gobierno para aumentar el impacto de los migrantes en sus comunidades de origen, sería entender cuáles y cómo son las formas de participación de los migrantes en aspectos educativos de sus comunidades de origen. Por ejemplo, ¿cambia la participación de las familias migrantes de retorno en cómo se involucran en las escuelas? ¿Cuáles son los proyectos de inversiones de parte de los migrantes para mejorar las escuelas de sus comunidades? ¿Cómo participan los migrantes desde el extranjero en la educación de sus comunidades y cuáles son sus objetivos al hacerlo?

Zúñiga y Hamann (2006), estudiaron alumnos de retorno en el estado de Nuevo León a nivel de primaria y secundaria y encontraron que los alumnos tenían, por lo general, una respuesta favorable de sus experiencias educativas en Estados Unidos. Sin embargo, los autores se preguntaron si estos estudiantes transnacionales podrían mejorar sus experiencias en las escuelas de ambos lados de la frontera si las estructuras escolares y la capacitación de los docentes respondieran mejor a sus trayectorias de vida.

Conclusiones

Los problemas educativos de los migrantes mexicanos en Estados Unidos son apremiantes y enormes, como se ha visto al revisar la investigación sobre el tema. Los datos de los logros

educativos de los migrantes comparados con los distintos grupos de población en Estados Unidos nos indican que los mexicanos tienen los más bajos niveles de terminación de *high school* y acceso a la educación superior. Los factores que influyen en estos resultados son variados y diversos: las características educativas y socioeconómicas de la población migrante antes de migrar, la edad de la migración y las respuestas institucionales en las diferentes regiones de acogida. Se encontró que los jóvenes migrantes son mayormente vulnerables en cuanto a su desarrollo educativo. También se observó preocupación por mejorar las habilidades de los niños y niñas pequeños antes de entrar a las escuelas, esperando tener un impacto positivo sobre los logros educativos a largo plazo.

Entender los retos educativos de la población mexicana migrante es una tarea compleja, pero necesaria para formular de manera más eficaz las políticas para migrantes entorno a la educación y así poder tomar decisiones sobre las acciones binacionales que más impacto puedan tener. Sin embargo, el fenómeno de retorno de las familias mexicanas a sus lugares de origen nos hace también volver la mirada a la situación educativa en las comunidades expulsoras; en este caso están entrelazadas familias, comunidades y experiencias educativas en los dos países.

Referencias

- Aguilar Camín, Héctor, Gilberto Guevara Niebla, Pablo Latapí y Rolando Cordera Campos (1997), "El estado de la educación", en Guevara Niebla, Gilberto (ed.), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Scott y Martha Allexsaht-Snider, (2002). "Recent Language Minority Education Policy in Georgia: Appropriation, Assimilation and Americanization", en Wortham, Stanton, Enrique G. Murillo, Jr. y Edmund T. Hamann (eds.), *Education in the New Latino Diaspora. Policy and the Politics of Identity*, Westport, CT, Ablex Publishing, p. 37-66.

- Biswas, Radha Roy (2005), *Access to Community College for Undocumented Immigrants: A Guide for State Policymakers. An Achieving the Dream Policy Brief*, Boston, Jobs for the Future, Achieving the Dream: Community Colleges Count, en www.achievingthedream.org/_images/_index03/Policy_brief-AccessoCCUndoc.pdf
- Bohon, Stephanie, Heather Macpherson y Jorge Atilas (2005), Educational Barriers for New Latinos in Georgia, en *Journal of Latinos and Education*, vol. 4, núm. 1, p. 43-58.
- Borjas, George J. (2006), "Making it in America: Social Mobility in the Immigrant Population", en *The Future of Children*, vol 16, núm. 2, p. 55-71, en www.futureofchildren.org/usr_doc/04_5563borjas.pdf
- California Tomorrow (2004), *Ready or not? A California Tomorrow Think Piece on School Readiness and Immigrant Communities*, Oakland, California Tomorrow, Annie E. Casey Foundation, en <http://www.aecf.org/upload/publicationfiles/ec3655k761.pdf>
- Census Bureau (2007), "Educational Attainment of the Population 18 Years and Over, by Age, Sex, Race and Hispanic Origin", en *Current Population Survey*, en www.census.gov/population/www/socdemo/education/cps2007.html
- Cook, Bryan J. y Diana I. Córdova (2007), *Minorities in Higher Education: Twenty-second Annual Report: 2007 Supplement*, Washington, DC, American Council on Education, en www.acenet.edu/AM/Template.cfm?Section=CAREE&Template=/CM/Contentdisplay.cfm&ContentID=23716
- Cortina, Regina (2004), "Factores transnacionales y el desempeño escolar de los inmigrantes mexicanos", en Cortina, Regina y Mónica Gendreau (coords.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Darling-Hammond, Linda (2004), "From 'Separate but Equal' to 'No Child Left Behind: The Collision of New Standards and Old Inequalities'", en Meir, Deborah y George Wood (eds.), *Many Children Left Behind: How the No Child Left*

- Behind Act is damaging our Children and our Schools*, Boston, Beacon Press, p. 3-32.
- Di Gropelo, Emanuela (2006), *Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization*, Washington, DC, World Bank, en [http://siteresources.worldbank.org / INTEAPREGTOPEUCATION/Resources/Meeting-Challenges-of-Secondary-EDU.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTEAPREGTOPEUCATION/Resources/Meeting-Challenges-of-Secondary-EDU.pdf)
- Durand, Jorge y Douglas S. Massey (2003), *Clandestinos: Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, Miguel Ángel Porrúa.
- Erisman, Wendy y Shannon Looney (2007), *Increasing Higher Education Access and Success for Immigrants*, Washington, DC, Institute for Higher Education Policy, en <http://www.ihep.org/assets/files/publications/m-r/OpeningTheDoorFactsheet.pdf>
- Fashola, Olatokunbo, Robert Slavin, Margarita Claderón y Richard Durán (2001), "Effective Programs for Latino Students in Elementary and Middle Schools", en Slavin, Robert E. y Margarita Calderón (comp.), *Effective Programs for Latino Students*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fix, Michael y Jeffrey Passel (2003), *U.S. Immigration. Trends and Implications for Schools*, Nueva Orleans, NCLB Implementation Institute, The Urban Institute, en www.urban.org/UploadedPDF/410654_NABEPresentation.pdf
- Franco, Martha Josefina (s.f.), *Con lo poco que tengo de aquí*, México, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Formación, Sistema Estatal de Investigación (Colección Ediciones para la Docencia).
- Fry, Richard (2003), *Hispanics in College: Participation and Degree Attainment*, ERIC Digest, NY, Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education (Education Resources Information Center, Id: ED480917), en www.ericdigests.org/2004-2/hispanics.html

- (2005), *The Higher Dropout Rate of Foreign-born Teens: the Role of Schooling Abroad*, Washington, DC, Pew Hispanic Center, en <http://pewhispanic.org/files/reports/55.pdf>
- Fry, Rick y Felisa Gonzales (2008), *One-in-Five and Growing Fast: A Profile of Hispanic Public School Students*, Washington, DC, Pew Hispanic Center, en <http://pewhispanic.org/reports/report.php?ReportID=92>
- Gándara, Patricia (1995), *Over the Ivy Walls: The Educational Mobility of Low-income Chicanos*, Nueva York, State University of New York Press.
- (2002), “Learning English in California: Guideposts for the Nation”, en Suárez Orozco Marcelo M. y Mariela M. Páez, (eds.), *Latinos: Remaking America*, Berkeley, University of California Press, p. 339-361.
- (2008a), “The Crisis in the Education of Latino Students. Research Brief”, Washington, DC, National Education Association, en <http://www.nea.org/home/17404.htm>
- (2008b), “A Preliminary Evaluation of Mexican-sponsored Educational Programs in the United States: Strengths, Weaknesses and Potential”, en González, Josué y Kathryn Singh (eds.), *English in Mexico and Spanish in the U. S. Second Binational Symposium*, Resource Book, Phoenix, Arizona State University, en http://simposio.asu.edu/docs/2007/cdrom/book/gandara_PDF.pdf
- Gándara, Patricia y Deborah Bial (2001), *Paving the Way to Postsecondary Education: K-12 Intervention Programs for Underrepresented Youth. Report for the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Access to Postsecondary Education*, Washington, DC. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES 2001-205), en <http://nces.ed.gov/pubSearch/pubsinfo.asp?pubid=2001205>
- Gándara, Patricia y Frances Contreras (2009), *The Latino Education Crisis: The Consequences of Failed Social Policies*, Cambridge, Harvard University Press.

- García, Eugene E. y Bryant Jensen (2008), "Advancing School Readiness for Young Hispanic Children through Universal Pre-kindergarten", Boston, Race, Culture, Identity and Achievement Seminar Series 2007/2008, en www.achievementseminars.com/seminar_series_2007_2008/readings/garcia_1%20advancing%20school%20readiness.pdf
- García, Eugene E. y Danielle M. Gonzales (2006), *Pre-K and Latinos: The Foundation for America's Future*, Washington, DC, Pre-K Know (Pre-K Now Research Series), en www.preknow.org/documents/Pre-KandLatinos_July2006.pdf
- García, Paula (2003), "The Use of High School Exit Examinations in Four Southwestern States", *Bilingual Research Journal*, vol. 27, núm. 3, p. 430-450.
- González Gutiérrez, Carlos (2006), "Introducción: El papel de los gobiernos", en González Gutiérrez, Carlos (coord.), *Relaciones Estado-díáspora: la perspectiva de América Latina y el Caribe*, Tomo II, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Instituto de los Mexicanos en el Exterior, Miguel Ángel Porrúa.
- Gutiérrez, Ulises, (2008), "Menores deportados, el hilo delgado de la migración", en *La Jornada Migración*: <http://migracion.jornada.com.mx/migracion/noticias/menores-deportados-el-hilo-delgado-de-la-migracion>
- Harvey, William y Eugene Anderson (2005), *Minorities in Higher Education. Twenty-first Annual Status Report 2003-2004*, Washington, DC, American Council on Education.
- Hill, Laura E. (2004), *The Socioeconomic Well-being of California's Immigrant Youth*, San Francisco, Public Policy Institute of California, en www.ppic.org/content/pubs/report/R_704LHR.pdf
- Imaz, Cecilia (2008), "De traidores a héroes: el cambio de percepción en México hacia los migrantes", en Levine, Elaine (ed.), *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones*, México, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, p. 119-131.

- INEGI (2005), *II Censo de Población y Vivienda 2005*, México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=medu12&s=est&c=3280>
- Kivisto, Peter (2001), "Theorizing Transnational Immigration: A Critical Review of Current Efforts", en *Ethnic and Racial Studies*, vol. 24, núm. 4, p. 549-577.
- Laird, Jennifer, Emily Forrest Cataldi, Angeline KewalRamani y Chris Chapman (2008), *Dropout and Completion Rates in the United States: 2006*, Washington, DC, Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES 2008-053.), en <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2008053>
- Levine, Elaine (2001), *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, México, UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Levine, Elaine (2008), "Trasnacionalismo e incorporación laboral de migrantes mexicanos en Estados Unidos y las perspectivas de ascenso socioeconómico para sus hijos", en Levine, Elaine (ed.), *La migración y los latinos en Estados Unidos: Visiones y conexiones*, México, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, p. 253-274.
- Llagas, Charmaine (2003), *Status and Trends in the Education of Hispanics*, Washington, DC, Department of Education, National Centre for Education Statistics, Institute of education Sciences (NCES 2003-008), en <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2003008>
- Lucas, Tamara, Rosemary Henze y Ruben Donato (1990), "Promoting the Success of Latino Language-minority Students: An Exploratory Study of Six High Schools", en *Harvard Educational Review*, vol. 60, núm. 3, p. 315-340.
- Lynch, Robert G. (2008), *Enriching Children, Enriching the Nation. Executive Summary*. Washington, DC, Economic Policy Institute, en www.epi.org/content.cfm/book_enriching
- Mediavilla, Mauro y Jorge Calero (2007), *Movilidad educativa en Latinoamérica: un estudio para 6 países*, XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, 12-13 de julio,

- Las Palmas, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion-2Sala5/Mediavilla-Calero.pdf
- Paredes Scribner, Alicia (1999), "High-performing Hispanic Schools: An Introduction", en Reyes, Pedro, Jay D. Scribner y Alicia Paredes Scribner (eds), *Lessons from High-performing Hispanic Schools: Creating Learning Communities*, Nueva York, Teachers College Press (p. 1-18).
- Passel, Jeffrey y D'Vera Cohn (2008), *Trends in Unauthorized Immigration: Undocumented Inflow Now Trails Legal Inflow*, Washington, DC, Pew Hispanic Center, en <http://pewhispanic.org/files/reports/94.pdf>
- PHC (2004), *National Survey of Latinos: Education*, Washington, DC, Pew Hispanic Center, en <http://pewhispanic.org/files/factsheets/7.pdf>
- PHC (2006), *Statistical Portrait of Hispanics in the United States, 2006*, Washington, DC, Pew Hispanic Center, en <http://pewhispanic.org/files/factsheets/hispanics2006/Table-21.pdf>
- PROBEM (2002), *XVII Reunión del Programa Binacional de Educación Migrante: Avances y prospectiva del Programa Binacional de Educación Migrante en México*, San Diego, California (septiembre de 2002).
- Ravitch, Diane (2004), *The Language Police: How Pressure Groups Restrict what Students Learn*, Nueva York, Vintage Books.
- Roldán, Genoveva (2004), "Política migratoria mexicana", en Delgado Wise, Raúl y Margarita Favel (coords), *Nuevas tendencias y desafíos de la migración internacional México-Estados Unidos*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, Cámara de Diputados, Miguel Ángel Porrúa.
- Romo, Harriett y Toni Falbo (1996), *Latino High School Graduation: Defying the Odds*, Austin, University of Texas Press.
- Rouse, Cecilia Elena y Lisa Barrow (2006), "U.S. Elementary and

- Secondary Schools: Equalizing Opportunity or Replicating the Status Quo?", en *The Future of Children*, vol. 16, núm. 2, p. 99-123, en www.futureofchildren.org/usr_doc/06_5563_Rouse-Barrow.pdf
- Smith, Robert C. (2004), "Imaginando los futuros educativos de los mexicanos en Nueva York", en Cortina, Regina y Mónica Gendreau (coord.), *Poblanos en Nueva York. Migración rural, educación y bienestar*, Puebla, Universidad Iberoamericana.
- SRE (2004), *Reunión de evaluación. Intercambio de maestros México-Estados Unidos 2004*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de Educación Pública, Programa Binacional de Educación Migrante.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. (2001), *Manufacturing Hope and Despair: The School and Kin Support Networks of U.S.-Mexican Youth*, Nueva York, Teachers College Press.
- Sullivan, Patricia et al. (2005), *Forum Brief: States Try Harder, But Gaps Persist: High School Exit Exams 2005, Impacts on English Language Learners*, Washington, DC, Center for Education Policy, en <http://www.cep-dc.org/document/docWindow.cfm?fuseaction=document.viewDocument&documentid=143&documentFormatId=4276>
- Tinley, Alicia (2006), "Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas", *Sociológica*, núm. 60, México, Universidad Autónoma Metropolitana, p. 143-172.
- (2008), "Jóvenes mexicanos en el sudeste de Estados Unidos: Perspectivas y opciones para seguir estudiando", en Levine, Elaine (ed.), *La migración y los latinos en Estados Unidos: Visiones y conexiones*, México, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América del Norte, p. 295-320
- Tse, Lucy (2001), *Why Don't They Learn English: Separating Fact from Fallacy in the U.S. Language Debate*, Nueva York, Teachers College Press.
- Vail, Katherine (1996), "No Entry", en *American School Board Journal*, vol. 183, núm. 3, p. 20-25.

- Valdés, Guadalupe (1996), *Con respeto: Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools. An Ethnographic Portrait*, Nueva York, Teachers College Press.
- Valencia, Richard R. (1997), "Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking", en Valencia, Richard R. (ed.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice*, Londres, Falmer Press, p. 1-12.
- Valenzuela, Ángela (1999), *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican Youth and the Politics of Caring*, Albany, State University of New York Press.
- Wainer, Andrew (2004), *The New Latino South and the Challenge to Public Education. Strategies for Educators and Policymakers in Emerging Immigrant Communities*, Los Ángeles, University of Southern California, School of Policy, Planning and Development, The Tomás Rivera Policy Institute, en www.trpi.org/PDFs/nls.pdf
- Zuñiga, Víctor (2000), "Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales", en Tuirán, Rodolfo (comp.), *Migración México-Estados Unidos: opciones de política*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Secretaría de Gobernación, Consejo Nacional de Población.
- Zúñiga, Víctor y Edmund T. Hamann (2006), "Going Home? Schooling in Mexico of Transnational Children" en, *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, vol. 2, núm. 4, p. 41-57, en <http://confines.mty.itesm.mx/articulos4/VZuniga.pdf>