

University of Texas Rio Grande Valley

**ScholarWorks @ UTRGV**

---

Teaching and Learning Faculty Publications and  
Presentations

College of Education and P-16 Integration

---

5-2019

## **Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronterizas**

Miryam Espinosa-Dulanto

*The University of Texas Rio Grande Valley*

Iris Rubi Monroy Velasco

Follow this and additional works at: [https://scholarworks.utrgv.edu/tl\\_fac](https://scholarworks.utrgv.edu/tl_fac)



Part of the [Education Commons](#)

---

### **Recommended Citation**

Espinosa-Dulanto, M., & Velasco, I. R. M. (2019). Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronterizas. In *La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación* (pp. 91–111). Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://www.investigacionyposgrado.uadec.mx/site/wp-content/uploads/2021/04/2019-Identidades-publicas-y-privadas-de-mujeres-jovenes-transfronterizas.pdf>

This Book is brought to you for free and open access by the College of Education and P-16 Integration at ScholarWorks @ UTRGV. It has been accepted for inclusion in Teaching and Learning Faculty Publications and Presentations by an authorized administrator of ScholarWorks @ UTRGV. For more information, please contact [justin.white@utrgv.edu](mailto:justin.white@utrgv.edu), [william.flores01@utrgv.edu](mailto:william.flores01@utrgv.edu).

Brenda Azucena Muñoz Yáñez/Coordinadora

# La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación

Prólogo de Juan Antonio Garza Sánchez



Cuadernos Artesanos de Comunicación/ 152



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE COAHUILA



Universidad  
de La Laguna



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



Brenda Azucena Muñoz Yáñez/Coordinadora

# La Diversidad y el Desarrollo Social desde la Comunicación

Prólogo de **Juan Antonio Garza Sánchez**

Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga,  
Francesco Gervasi, Davide Carnevale, Enrica Carnevale, José Felipe  
Ojeda Hidalgo, Dolores Guadalupe Álvarez Orozco, María  
Guadalupe Arredondo Hidalgo, Miryam Espinosa-Dulanto e Iris  
Rubi Monroy Velasco, Martina Belluto, Rocío Haydee Arreguín  
Moreno, Federico Zayas Pérez, Edrei Álvarez Monsiváis, Carla María  
Maeda González, Frida Anais Godínez Garza,  
Maximiliano Maza Pérez

**P**ENSAR en la diversidad implica una valoración que otro en relación con contextos de cambio y heterogeneidad que caracterizan a nuestras sociedades. Pensar en el desarrollo social integra un fomento al diálogo y la participación ciudadana. El estudio de ambos desde la comunicación involucra la recuperación de la subjetividad colectiva que se ve expresada en la conducción y prácticas de la vida comunitaria. Este libro recoge estudios, experiencias, propuestas y reflexiones sobre esta relación entre comunicación, diversidad y desarrollo social, con la finalidad de contribuir a la construcción de una ciudadanía equitativa en la diversidad.



Brenda Azucena  
Muñoz



Juan Antonio  
Garza



ISBN-13: 978-84-17314-09-5/DL: TF- 5-2019/Precio social: 8,85 €  
Sociedad Latina de Comunicación Social, SLCS - edición no venal



*Cuadernos Artesanos de Comunicación*

Coordinador editorial: José Manuel de Pablos - jpablos@ull.edu.es

Comité Científico

Presidencia: José Luis Piñuel Raigada (UCM)

Secretaría: Milena Trenta

- Núria Almiron (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Francisco Campos Freire (Unioversidad de Santoiago de Compostela)
- José Cisneros (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Bernardo Díaz Nosty (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos Elías (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Paulina B. Emanuelli (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)
- José Luis González Esteban (Universitas Miguel Hernández de Elche, UMH)
- Marisa Humanes (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Juan José Igartua (Universidad de Salamanca, USAL)
- Xosé López (Universidad de Santiago de Compostela)
- Maricela López-Ornelas (Universidad Autónoma de Baja California, AUBC)
- Octavio Islas (Universidad de los Hemisferios, Ecuador)
- Javier Marzal (Universidad Jaume I, UJI)
- José Antonio Meyer (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Ramón Reig (Universidad de Sevilla, US)
- Miquel Rodrigo Alsina (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Xosé Soengas (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Luis Terrón (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José Miguel Túnuez (Universidad de Santiago, USC)
- Victoria Tur (Universidad de Alicante, UA)
- Miguel Vicente (Universidad de Valladolid, UVA)
- Ramón Zallo (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)

\* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.



Este libro y cada uno de los capítulos que contiene, así como las imágenes incluidas, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con los coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

\* Los textos que componen esta obra han sido dictaminados por pares académicos a doble ciego.

\* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

# Índice

<b>Prólogo: Aportaciones de la comunicación para el estudio de la diversidad y el desarrollo social</b> <i>Juan Antonio Garza Sánchez</i> .....	7
<b>Introducción: Estudiar la diversidad y el desarrollo social desde la comunicación</b> <i>Brenda Azucena Muñoz Yáñez</i> .....	13
<b>1. Comunicar desde la sociedad civil. Propuesta de contenidos para un programa de capacitación en Comunicación Estratégica dirigido a líderes de OSC en Coahuila</b> <i>Gibrán Alejandro Valdez Flores, Gabriela de la Peña Astorga y Francesco Gervasi</i> .....	19
<b>2. Pischelli in paradiso. Breve etnografía di una comunità educativa salesiana a Roma</b> <i>Davide Carnevale, Enrica Carnevale</i> .....	35
<b>3. La relación de los valores en la generación de los indicadores de responsabilidad social, en una institución privada de educación superior</b> <i>José Felipe Ojeda Hidalgo, Dolores G. Álvarez Orozco, María G. Arredondo Hidalgo</i> .....	67
<b>4. Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronte-rizas</b> <i>Miryam Espinosa-Dulanto e Iris Rubi Monroy Velasco</i> .....	91
<b>5. La fotografia como spazio di azione sociale. Autorappresenta-zione, tradizione e mutamento a San Juan Chamula e Tenejapa</b> <i>Martina Belluto</i> .....	113
<b>6. La actividad físico-deportiva en mujeres con nivel escolar supe-rior: enfoque del desarrollo humano</b> <i>Rocío Haydee Arreguín Moreno, Federico Zayas Pérez</i> .....	139
<b>7. Transmisión de Minorías en Prensa Digital. Encuadres Noticio-sos en la Cobertura de Celebridades Transgénero</b> <i>Edrei Álvarez Monsiváis</i> .....	159
<b>8. Princesas blancas y morenas: Análisis del proceso de interpreta-ción de las audiencias infantiles mexicanas hacia los mensajes racia-les presentes en los filmes de The Walt Disney Pictures</b> <i>Carla Maeda González, Frida Anaís Godínez Garza, Maximiliano Maza Pérez</i> .....	183
<b>Los autores y las autoras</b> .....	203

**El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.**





## **Identidades públicas y privadas de mujeres jóvenes transfronterizas**

**Miryam Espinosa-Dulanto**, University of Texas- Rio Grande Valley

**Iris Rubí Monroy Velasco**, Universidad Autónoma de Coahuila

### **Resumen**

Este capítulo va a discutir las vicisitudes que hay entre las identidades culturales de la juventud transfronteriza, específicamente en el noreste de México en su frontera con Texas en Brownsville; donde se trabajó con grupos de discusión con estudiantes mexicoamericanas y mexicanas.

**Palabras-clave:** identidad, jóvenes, frontera, migración

### **Abstract**

This chapter aims to account for the cultural identities of cross-border youth, specifically in northeastern Mexico on its border with Texas in Brownsville, where work with discussion groups with Mexican American and Mexican students.

**Keywords:** identity, youth, border, migration

## Identidades culturales y juveniles

**L**A IDENTIDAD es una construcción discursiva y discurso es en términos generales, expresión, definición. Cuando hablamos de nuestra identidad, estamos construyendo un discurso, ese discurso va a mostrar la pertenencia y a la vez la diferencia sobre un sustento concreto, la cultura. Entonces, la pertenencia se construye como una representación que refleja lo que un grupo piensa que es. La cultura evidencia lo que ese grupo es. La identidad permite decir, hablar, construir un discurso sobre lo que se piensa que se es.

La identidad cultural de alguien, entonces, abarca un amplio conjunto de creencias de visión del mundo y prácticas de comportamiento. Sin embargo, la formación de una identidad cultural implica una toma de decisiones sobre los contextos culturales con los cuales uno se identifica y pertenece. Esto se ha vuelto una tarea compleja, dado que cada día más personas estamos expuestas a comunidades culturales múltiples o recibimos influencias de diferentes medios para modificar lo que entendemos que somos hasta ese momento. De hecho, la formación de una identidad cultural se convierte principalmente en un proceso consciente y de toma de decisión cuando se tiene la exposición a más de una cultura. Por ello, hablamos de identidades culturales porque no sólo es una, sino varias porque se representa en las prácticas de comportamiento que unen a las personas dentro de una comunidad (Shweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus, & Miller, 1999).

Al conjuntar la identidad con el territorio, podríamos ubicar a las identidades juveniles como "construcciones sociohistóricamente situadas y significadas" (Valenzuela, 2009:35), que se construyen a partir de relaciones sociales inscritas en redes de poder y, frecuentemente, la conformación de identidades proscritas se establece a partir del grupo socioeconómico, de género y etnia que las asume, además, son cambiantes, se construyen y reconstruyen en la interacción social y no son adscripciones cristalizadas o esencialistas, ni están linealmente definidas por los procesos económicos o por otros campos relacionales ya señalados. Es por ello, que la juventud no es un sector social cristalizado, sino polisémico y cambiante. La comprensión de las juventudes y sus diversos sentidos implica conocer sus anclajes y adscripciones en el mundo complejo creciente globalizado. La juventud no es un campo social autocontenido, sino que se construye

desde las diversas articulaciones con otras áreas de la realidad social que participan en la conformación de los sentidos de la condición juvenil. Los jóvenes y las juventudes son construcciones heterogéneas (Valenzuela, 2009:37).

Los jóvenes conforman identidades o identificaciones transitorias. Más allá de algunas perspectivas que se limitan a enfatizar los cambios físicos y biológicos –que incorporan una lógica lineal de niñez, adolescencia, juventud, madurez–, nos interesa enfatizar los cambios y sus significados. Interpretar los sentidos desde los cuales se produce la semantización de esos cambios, su interpretación social y su inserción dentro de la dinámica sociocultural de la sociedad en su conjunto, pues los jóvenes influyen y son influidos por procesos que expresan los cambios que viven nuestras sociedades. Las identidades juveniles son representadas, concepto que refiere a procesos de disputa y negociación entre las representaciones dominantes sobre la juventud, que son heterorepresentaciones externas sobre los jóvenes, aunque en muchas ocasiones ellos mismos asuman estas representaciones. Conjuntamente con este proceso de heterorepresentación se encuentran las autopercepciones, o la confrontación de prototipos y formas de vida desde los propios jóvenes. En la medida en que estas autodescripciones son heteróclitas, muchas de ellas pueden coincidir con los prototipos definidos desde las representaciones dominantes, mientras que otras establecen interacciones conflictivas por la representación colectiva de lo juvenil. Las auto- y las heteropercepciones se inscriben en ámbitos relacionales desde los cuales se construyen los imaginarios colectivos sobre los jóvenes. Los elementos que definen a las culturas juveniles son construcciones selectivas, por lo cual se establecen en procesos sociales de disputa (Valenzuela, 2009:36).

### **La frontera y sus entramados**

La frontera México-Estados Unidos no sólo ha existido como una realidad práctica de un límite (*border*) sino también como una zona que se ha ido definiendo poco a poco de manera firme y fehaciente a través de un proceso de construcción social. Este proceso empezó desde su creación; continuó durante la Guerra de Secesión de los Estados Unidos (1861-1865) donde la frontera entre los estados de Tamaulipas y Texas sirvió para evadir el bloqueo naval impuesto por la Unión a la



Confederación. Esta ruta le dio vida e importancia a las comunidades gemelas de Brownsville y Matamoros (Hart, 1987). Otro momento de auge económico ocurre en la década de 1920 y a consecuencia de la “Ley seca” en Estados Unidos, que provocó la afluencia masiva de norteamericanos al sinnúmero de casinos, bares y burdeles establecidos a lo largo de la frontera en lugares sin ley ni orden y reducidos al “patio trasero para el desenfreno moral” (Berumen, 2003: 62) o la válvula de escape “*for American Puritanism*” (Cota-Torres 2007: 59).

### **Dimensiones y procesos culturales de la frontera**

En general, las fronteras son inicio y final, continuidad y ruptura, dentro y afuera, certezas y ambigüedades, ordenanzas y trasgresiones, límites y puentes que poseen dinámica incluyentes y excluyentes (Valenzuela, 2014). De la misma manera, las relaciones fronterizas y transfronterizas son polisignificantes, ya que articulan procesos complejos y contradictorios dentro de un espacio-legal compartido entre naciones y las áreas fronterizas son esos espacios geográficos y culturales conformados entre dos o más naciones (Kearney, 1999).

Las fronteras también usan sistemas de clasificación social que recurren a elementos significados y significantes que delimitan sistemas de pertenencia y exclusión o de adscripción y diferenciación. Para ello, recurren a elementos que operan la distinción en los ámbitos cotidianos y los incorporan como referentes estructurantes de diferencias y desigualdades, como ocurre con los símbolos nacionales, el color de la piel, el sexo, el idioma, los emblemas religiosos o las estéticas reconocibles. En las fronteras se conforman zonas de contacto, se definen como “espacios sociales en los que culturas dispares se encuentran, chocan y se enfrentan, a menudo en relaciones de dominación y subordinación fuertemente asimétricas: colonialismo, esclavitud o sus consecuencias como se las vive en el mundo hoy en día” (Pratt, 1997:21-22).

Las autoras han tomado como modelo analítico, las dimensiones en las que se gestan los procesos culturales propuestas por José Manuel Valenzuela (2014) en el libro *Transfronteras, Fronteras del mundo y procesos culturales* y que se describen a continuación:

La *dimensión conjuntiva* alude a la unión de realidades diferentes, como argamasa o cicatriz que denota vecindad, vinculación, dualidades integradas. La heterogeneidad también se conforma desde las realidades socioeconómicas regionales transfronterizas y por elementos históricos y sociales compartidos. Las fronteras nacionales no sólo se caracterizan por los elementos generados desde la colindancia con el otro lado, sino por la específica apropiación de elementos culturales originados en las zonas nacionales no fronterizas. En esta dimensión se destacan dos conceptos que la describen, por un lado, la intersección cultural, la cual implica procesos socioculturales que contienen elementos comunes y posee dos formas de expresión: la intersección cultural (procesos jerárquicos, relaciones institucionalizadas e institucionalizantes) y la intersección cultural horizontal (elementos culturales compartidos entre grupos sociales sin vínculos estructurados de dominación, ni redes o formas de interacción institucionalizadas de subordinación). Por otro lado, la apropiación cultural que implica la incorporación de elementos culturales provenientes de otra matriz de sentido en la estructura de sentido del grupo de pertenencia. El grupo se apropia de estos elementos, los hace suyos otorgándoles condiciones de legitimidad, como ocurre en las relaciones fronterizas, donde las culturas de frontera se apropian de elementos culturales del “otro lado”, como se observa en los campos lingüísticos, gastronómicos o de consumo cultural (Valenzuela, 2014:19).

La *dimensión disyuntiva* se refiere a la separación de realidades intrínsecamente relacionadas entre sí y las desune, las acota, las limita. Las fronteras indican demarcaciones físicas, sociales y simbólicas que separan realidades que previamente se encontraban unidas. La condición disyuntiva se refiere a la división que las define y a la separación que las integra. La disyunción implica elección de una de las alternativas, condición que visibiliza diferencias y contrastes. La disyunción implica elección u opción por una de las alternativas, condición que visibiliza diferencias y contrastes. La condición fronteriza contiene procesos disyuntivos que fortalecen, densifican, fortifican, erigen bordos, atizan conflictos, originan desencuentros y exclusiones, al tiempo que limitan los campos de acción de los otros, los excluyen, los convierten en sujetos subalternos. También alude, a las estrategias políticas de los Estados nacionales para mantener el

control de las fronteras y se conforma con prejuicios, estereotipos, estigmas y racismo, así como por relaciones que producen y reproducen desigualdades tanto en la dimensión económica como en la social (Valenzuela, 2014:21).

La *dimensión conectiva* vincula las cosas y las realidades diferentes. Esta cualidad implica la conformación de enlaces, ataduras, articulaciones o concentraciones. La dimensión conexas implica una condición relacional que permite y, en muchos casos, obliga a incorporar la otra realidad al otro lado del espejo. Las fronteras presentan relaciones conexas donde ambos lados se encuentran vinculados (Valenzuela, 2014:23). Los procesos transnacionales implican relaciones conexas caracterizadas por la resignificación de elementos provenientes de otras matrices culturales a partir de experiencias y matrices de sentido propias que escapan parcialmente a las lógicas particulares de los estados nacionales (Kearney, 1999)

La *dimensión inyunitiva* refiere a la condición fronteriza impuesta. Se toma de la voz inglesa *injunction*, que implica la imposición, la orden terminante, el mandato, la condición forzada, conminatoria. Las fronteras desde esta dimensión están caracterizadas por ordenamientos y condiciones a través de mecanismos legales o ilegales, legítimos e ilegítimos, de persuasión y de fuerza. Ésta, obliga a incorporar elementos políticos, administrativos, policiales y militares del poder estatal que custodian sus fronteras y sus ordenamientos para quienes logran cruzar los límites del Estado nacional y quienes no pueden hacerlo o lo intentan desde condiciones que trasgreden las disposiciones normativas a través del cruce indocumentado. La dimensión inyunitiva refiere así a los afanes hegemónicos de dominación, de control. Así se imponen nuevas fronteras, se atrincheran las existentes, se fortalece la desigualdad, se amplían los sistemas de vigilancia, se limitan las libertades ciudadanas, se violan los derechos humanos, se fortifican los controles militares, se amplifica la capacidad destructora de las guerras y se fractura la convivencia (Valenzuela, 2014:25).

La frontera ha sido siempre más que una demarcación de quien pertenece aquí y quién no, y quién se beneficia. Pero sobre todo, la frontera son las

maneras en las que las personas y los lugares—de los dos lados de la línea se relacionan entre ellos. (Nevins, 2008:78 - Espinosa-Dulanto traducción)<sup>6</sup>

## **La Frontera como Marco contextual del estudio**

**El Sureste de Estados Unidos.** El proyecto se llevó a cabo en el extremo sureste del estado de Texas, en los condados de Cameron e Hidalgo, en las ciudades de Brownsville y Edinburg. Esta zona es conocida como el *Rio Grande Valley* en los Estados Unidos o el valle del Rio Bravo en México. Es la frontera norte/sur de México/Estados Unidos y una de las entradas más comúnmente usadas por la inmigración indocumentada. En los últimos años, junto al endurecimiento de las políticas de control fronterizo, la población migrante se diversifica para incluir niños/as sin acompañantes. Durante el periodo de enero 2013 a diciembre 2014 se reportaron 178,812 detenciones de menores no acompañados en la frontera suroeste de los EEUU; 67% de las detenciones ocurrieron en la zona del *Rio Grande Valley*. Lamentablemente, la única fuente oficial de datos que podemos usar es la de detenciones publicada por el *Department of Homeland Security*, no contamos con otras cifras.

Consideramos importante resaltar aquí, que históricamente, la frontera de EEUU/México ha sido considerada como la entrada de una migración económico-laboral necesaria para apoyar la economía estadounidense y por ende, el control fronterizo ha respondido de la misma manera, manteniéndose así un constante y necesario flujo migracional sur-norte. Hasta hace muy poco tiempo, la frontera EEUU/México, especialmente la zona del *Rio Grande Valley* fue una frontera porosa (Rebolledo, 2008) por donde se filtraba de México a los Estados Unidos, la necesaria mano de obra barata y ocasionalmente, contrabando y drogas. Por muchos años, este fue el “modus operandi” de esta frontera, sin embargo, un cambio radical ocurre después de los ataques (en suelo estadounidense) del 11 de septiembre de 2001 contra las ciudades de Nueva York y Washington DC que dan como resultado la creación del *U.S. Department of Homeland Security* (DHS) (Seguridad Interna o Seguridad de la Patria) y que producen un endurecimiento en las políticas de control fronterizo. En

---

<sup>6</sup> “...the boundary has always been not only about who belongs and who does not, and this who gets what, but also about the terms on which people and places from either side of the line relate to one another” (Nevins 2008:78)

el caso de la frontera suroeste, se agrega el discurso de ingobernabilidad, pobreza, criminalización y falta de productividad no sólo de México, pero también de los países de América Central. Este discurso está basado en reportes oficiales de la Central de Inteligencia Nacional (NCI, 2005: 78) donde se pueden encontrar detalles de los actuales y de los posibles problemas políticos en el cono sur de las Américas. El punto central de todas las políticas de control fronterizo es mantener la seguridad de los Estados Unidos. En el caso que nos compete aquí, cabe recordar que la población de la frontera ha estado siempre consciente de su porosidad—muchos de ellos usaron este espacio para cruzar “al otro lado”—por eso los temores se acrecientan con la posibilidad de que los problemas internos de los países vecinos se conviertan en problemas que puedan envolver a los Estados Unidos, que pueda ocurrir un desborde (*spill-over*) de la violencia y que estas zonas fronterizas se transformen en zonas de violencia al par de las mexicanas. La administración del Presidente Estadounidense Obama—en cooperación con la administración del Presidente Peña Nieto—diseñó una iniciativa para proteger la frontera sur, la *Southwest Border Initiative*<sup>7</sup> con tres puntos principales, (1) prevenir que el crimen de la región entrara a los Estados Unidos, (2) apoyar al gobierno mexicano en sus campañas contra los carteles de la droga y (3) reducir todo tipo de contrabando de entrada o salida de los Estados Unidos. Después de diez años con esta iniciativa, el EEUU *Homeland Security* (DHS) reportó que la frontera sur nunca había estado más segura (US-DHS, abril 15, 2009) aunque la prensa y la población estadounidense estuvieran en desacuerdo y no apoyaran esta afirmación. Con el gobierno actual, del Presidente Trump, estas voces de desacuerdo y oposición han adquirido preeminencia y el sentido anti-inmigrante se

---

<sup>7</sup> También conocida como la *Iniciativa de Mérida*, esta iniciativa bi-nacional, fue lanzada in 2007 y el congreso de los Estados Unidos le ha otorgado alrededor de \$2.8 billones de dólares para su implementación. La labor encomendada a México es (1) dismantelar grupos criminales organizados (2) institucionalizar y enforzar las leyes del país (3) crear una frontera adecuada al siglo XXI y (4) construir comunidades fuertes y resolventes en la frontera sur de México. Oficialmente, hasta el mes de marzo de 2017, más de \$1.6 billones han sido entregados al gobierno mexicano para la implementación de la Iniciativa de Mérida. Esta es una iniciativa muy controversial y ha resultado en un limitado control de la frontera, pero también en casos de abuso contra los derechos humanos (La muerte de 43 estudiantes en Guerrero, septiembre 2014) y aún más numerosos casos de corrupción entre políticos de alto nivel (gobernadores) y entre las fuerzas armadas. (Seelke & Finklea 2017: Summary. Traducción por Espinosa-Dulanto)

ha elevado en todo el país. Estos factores parecen influenciar el proceso de adaptación y aculturación de las jóvenes participantes en nuestro proyecto.

Nuestras dieciséis (16) participantes residen en la zona fronteriza a lo largo del *Rio Grande Valley*. Doce (12) han establecido su domicilio en los EEUU, entre las ciudades de Roma y Brownsville, TX. Las restantes cuatro (4) han mantenido su domicilio en México, en la ciudad de Matamoros, TM. de donde cruzan todos los días para asistir a clases en la universidad y para trabajar. La universidad pública donde cursan estudios está localizada en la misma frontera. Para entender mejor la rutina diaria de las entrevistadas, las autoras hicieron el viaje diario de las participantes y encontraron que la distancia es muy corta (1 km. aprox.), que las ciudades cuentan con diferentes puentes—el puente fronterizo más usado tiene zonas peatonales, hay transporte público y taxis que facilitan el acceso. En horas sin congestión, con los documentos apropiados, cruzar la frontera desde México a los EEUU nos tomó aproximadamente casi dos horas, pero se puede convertir en mucho más cuando son horas punta. Vale resaltar que seis (6) de las entrevistadas tenían clase a las 8 a.m. dos veces a la semana con una de las autoras, entre ellas, se contaban las cuatro (4) que residen en Matamoros, y todas ellas estuvieron en clase antes de que la autora llegara. Es impresionante la manera como estas jóvenes valoran la oportunidad de la educación universitaria.

En los EEUU, nuestras participantes provienen de dos condados en el *Rio Grande Valley*, Cameron e Hidalgo. El condado de Cameron cuenta con una población de 406,220 habitantes, de los cuales 88.1% se han declarado hispanos/latinos y 80.5% han indicado que son de origen mexicano. El condado de Hidalgo cuenta con una población de 774,770 habitantes, de los cuales 90.6% se han declarado hispanos/latinos y 85.3% han indicado que son de origen mexicano. (U.S. Censo de Población y Vivienda 2010). Estos datos se reflejaron en nuestras participantes que indicaron ser hispanas/latinas, con raíces en México y los Estados Unidos. No tuvimos participantes con ascendencia centro o sud americana. Una nota para reflexionar aquí es la necesidad de establecer lo diferente que son estos dos condados—con su absoluta mayoría hispana/latina— cuando se comparan con la minoría hispana/latina del estado de Texas —37.6% hispanos/latinos y



32% mexicanos—o con la de los EEUU—16.3% hispanos/latinos y 10.3% mexicanos (*U.S. Census Bureau*, 2012). A diferencia de otros lugares en el mismo estado de Texas o del resto del país, nuestras participantes han crecido en una zona en la que son parte de la mayoría cultural y lingüística de la zona.

**Participantes.** En este proyecto contamos con dieciséis (16) participantes, entre los 18 y 27 años, y estudiantes universitarias en la universidad pública del estado, cursando el 1er, 2do, y 3er año de la licenciatura en diferentes áreas. Del total, ocho (8=50%) nacieron en México y ocho (8=50%) nacieron en los EEUU. Los padres de las participantes todos (16=100%) nacieron en México y solo dos (12.5%) de las 16 madres nacieron en los EE. UU., el resto, (14=87.5%) nació en México. Estas cifras son un tanto elevadas si se comparan con 13% de nacidos en el extranjero del total de la población estadounidense; 16.4% nacidos en el extranjero del total de la población del estado de Texas (2010 Censo de Población) y con casi 30% nacidos en el extranjero del total de la población en el extremo sur del valle. (*Center for Border Economic Studies*, 2008). Sin embargo, las autoras consideran que nuestras participantes reflejan la naturaleza de la población de la zona fronteriza.

En las entrevistas se hizo aparente que algunos de los padres (a diferencia de las madres) todavía están en proceso de obtener ciudadanía o “arreglando papeles.” En general, ni la situación legal de los padres o de las participantes fue claramente revelada. En la entrevista, no se preguntó directamente, aunque algunas de las participantes mencionaron muy ligeramente y como al pasar la situación de algunos familiares. Las dimensiones propuestas por Valenzuela están presentes en el siguiente extracto:

Bueno la residencia es para alguien... bueno, mi papá es residente. Mi papá cuando él y mi mamá se casaron, mi mamá era ciudadana por medio de mi tío...Ahorita mi papá puede ya ser ciudadano porque ya tiene más de diez años aquí en los Estados Unidos, pero no dan el examen en español hasta que sea él ya de la tercera edad... [mi papá] no ha aprendido muy bien el inglés y los de migración no te dan, verdad, la oportunidad de que tú puedas arreglar tus papeles así que... así es... (Amaranta, entrevista, octubre 2016)

Las investigadoras decidimos respetar el acuerdo tácito de la frontera donde no se hacen preguntas sobre la legalidad de la persona y existen formas legales que permiten que el acuerdo se cumpla cotidianamente. Por ejemplo, para contratos de alquiler de vivienda, cuentas bancarias, conexión de luz y agua, y otros, se requieren dos formas de documentación, pero no se especifica—ni se requiere—que esas formas estén en el idioma inglés o sean de los Estados Unidos. En el resto del país—con excepción de las “ciudades santuarios”—se requieren esas dos formas de documentación, pero, a diferencia de esta frontera, se exige que sean de estados que cumplen con los más rígidos requisitos federales. Para el proyecto, el hecho de que todas las entrevistadas sean alumnas de la universidad nos permite considerarlas oficialmente “americanas” o legalmente autorizadas para vivir en los Estados Unidos.

Sin embargo, y claramente reflejando las dimensiones conjuntiva, disyuntiva, conectiva e inyuntiva de los procesos culturales fronterizos, entre las entrevistadas, se entiende la realidad de la legalidad, pero al mismo tiempo se mantiene claramente el temor a la frontera. El miedo tan específico a una frontera que es, al mismo tiempo, la línea que separa el sueño de un futuro con el retorno al “lugar de nacimiento/México” (más foráneo que el domicilio temporal) y la visibilidad de las continuas deportaciones y el discurso gubernamental antiinmigrante, que siempre y actualmente es más público. Siguen los comentarios de una de nuestras entrevistadas,

... me da miedo que me regresen... que por una tontería me regresen pa' tras. Por ejemplo [cuando mis amigos me invitaban] a los viajes de High School... yo lloraba, mi mamá y mi tía [me decían] ¡no! no vas... quieres que por un viajecito de visita a la universidad—que ni vas a ir—te regresen a un lugar... que te quiten la educación ... y ahora [YO] veo que todo es por algo... mi plan es quedarme aquí [EE.UU.]...Yo, entré con un programa, me ayudaron, por vivir más de cierta cantidad de años...me ayudaron a entrar a un programa que me permitieran estudiar aquí... (Alondra, entrevista, octubre 2016).

Brevemente, les hemos presentado una imagen del ambiente en el que nuestras participantes viven en la frontera, en el lado norteamericano. La prevalencia del discurso de ingobernabilidad, violencia, pobreza, e inestabilidad mexicanos—que se presenta en los medios de

comunicación y en las redes sociales tanto mexicanos como estadounidenses—y, es el discurso y el ambiente social en el que las jóvenes están sumergidas y en él que han crecido. Ellas lo creen, lo temen y no quieren ser parte de él.

***Técnica de recolección.*** Se utilizó la técnica de grupo de discusión (Ibáñez, 1979). Se formaron cuatro compuestos por las actantes o entrevistadas quienes generaron el discurso como tal y un preceptor o moderador (*investigadoras*) quien de acuerdo con Ibáñez (1979), es quien pone el tema sobre la mesa, representa al poder instituido, la jerarquía fundada en un adelantamiento es el que pre-escribe, lo cual quiere decir, que se adelanta a los otros mediante la escritura. Se utilizó como criterio de conformación la máxima variación, la cual consiste en seleccionar a los participantes con diferentes características para que esa heterogeneidad genere la discusión y por medio de ella se llegue al consenso (Hudelson, 1994).

***Guía de conversación.*** Los temas que constituyeron la guía de conversación permitieron obtener la información relacionada a los conceptos que las jóvenes tienen de sí mismas, reconociendo lo que comparten y lo que las hace diferentes a las demás jóvenes tanto de su grupo como de los que se encuentran fuera de él. Los temas que se plantearon se desarrollaron a partir de los objetivos específicos de la investigación en relación con la cultura subjetiva y objetiva.

## **Resultados y discusión**

Una vez realizados los grupos de discusión procedimos al análisis de los mismos, existen varios elementos identitarios en las jóvenes, tales como: el uso del lenguaje en los diferentes escenarios en los que se desarrollan, la situación de ser joven México-americana o mexicana en la frontera, la religión como una forma de socialización en unidad con el otro sin prejuicio aparente, las actividades de tiempo libre que pueden tener durante la semana o los fines de semana, los valores que ellas consideran como centrales para la socialización, los diversos alimentos que consumen cotidianamente, su formación académica, así como la vestimenta y los trabajos remunerados que han tenido. En este capítulo se analizaron la identidad y la situación legal de las jóvenes transfronterizas participantes en el proyecto.

**Entre lo Público y lo privado: Las dos tierras. Identidades culturales de mujeres jóvenes transfronterizas.** Teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por Valenzuela (2014) se van a presentar momentos ejemplares de las conversaciones entre las participantes del proyecto. La dimensión conjuntiva alude a la unión de realidades diferentes, como argamasa o cicatriz que denota vecindad, vinculación, dualidades integradas. La *dimensión disyuntiva* se refiere a la separación de realidades intrínsecamente relacionadas entre sí y las desune, las acota, las limita. La *dimensión conectiva* vincula las cosas y las realidades diferentes. La *dimensión inyuntiva* refiere a la condición fronteriza impuesta. Inyungir implica la imposición, la orden terminante, el mandato, la condición forzada, conminatoria.

La definición entre la legalidad, el lugar de nacimiento, el lugar de residencia y las oportunidades.

¿Somos Mexicanas-Americanas vs. Americanas vs Mexicanas? Soy Mexicana-Americana... pero tengo que recordar a los americanos que soy americana y a los mexicanos que soy mexicana porque los americanos piensan que soy mexicana y los mexicanos piensan que soy americana soy americana (Espinoza-Dulanto)<sup>8</sup>.

El proyecto que estamos reportando en esta publicación, se llevó a cabo en los Estados Unidos, en dos ciudades fronterizas. Las participantes fueron estudiantes de una universidad pública del estado de Texas, cursando diferentes carreras. Sin embargo, cuando recabamos sus datos demográficos nos encontramos que la mitad (50%) de las entrevistadas había nacido en México y la otra mitad (50%) en los Estados Unidos. Para complicar la situación aún más, cuatro de las ocho participantes nacidas en los Estados Unidos pasaron sus primeros años de vida en México, español fue su primera lengua y mantienen una relación muy cercana con la comida y costumbres que ellas consideran “cultura mexicana.”

Solamente, una de las entrevistadas (Ariel 6.25%) indicó su preferencia por el idioma inglés para la entrevista:

---

<sup>8</sup> “I’m ‘Mexican-American’ BUT I have to remind the Americans that I’m ‘American’ and I have to remind the Mexicans I’m ‘Mexican’ BECAUSE the Americans think I’m Mexican and the Mexicans think I’m American.”—Anonymous –weblog

Bueno pos... ¡ah! pos... yo ¡ah! voy hablar en inglés y en español porque no puedo hablar mucho español... papá nació en México, no sé dónde... pero mi mamá, aquí en Estados Unidos y yo también... mis hermanas “cacharon” [aprendieron el español] pero yo, *so* muy difícil... (Ariel, entrevista, octubre 2016).

De los quince restantes, cuatro (25%) manifestaron su deseo de mantener el español, pero al mismo tiempo, expresaron la frustración de no usarlo cotidianamente y el temor a perderlo.

A mí, me hacían aprender inglés, de que... hasta en la casa me decían; no que lo hablara pero que escuchara cosas en inglés, ahora ya se me está olvidando un poco cómo decir una oración bien en español así que algunas veces lo que hago es que pienso algo en inglés y luego intento decirlo en español y mi mamá, siempre me regaña, me dice así no se dice, dilo bien y yo, me enoja. (Marisol, entrevista, octubre 2016).

Y la mayoría de ellas fueron muy claras cuando identificaron las razones por las cuales es posible perder el lenguaje materno (español) en el “valle”. La familia es generalmente señalada como la responsable, pero las entrevistadas indicaron que para ellas, las escuelas eran las responsables de esta situación.

Pero igual siento que eso de perder la costumbre de hablar el español, se me hace que aquí en la facultad es algo muy esencial, es algo muy... es parte de la cultura del Valle hablar el español [pero] las escuelas están implementando más el inglés que el español, pues eso no está bien porque esa es nuestra cultura, o sea nuestra identidad... (Amaranta, entrevista, octubre 2016).

...en mi caso la escuela a la que yo fui era completamente opuesto, era de que hablabas español, sabías español, pero no querías de que lo hablaran en la escuela porque las personas te veían diferente, o sea hasta las mismas maestras... los que iban llegando que todavía no aprendían el inglés era así como que “ay, la clase de español” o sea, había como que cierto estigma u odio contra ellos de por qué no aprenden inglés... (Anahí, entrevista, octubre 2016).

... y prejuicios... eres un niño de 6-7 años y ves que tus maestras que tienes acá [EE. UU.] como ídolos se expresen de esta forma [en contra de los hispano-hablantes] y tú sabes español, o sea dices, pues no voy a hablar español porque ya no me van a ver igual, entonces yo por mucho tiempo o sea, no hablaba español en la escuela ...ya cuando entre a la universidad que

vi que es muy importante eso, que no es algo de lo que te deberías de sentir avergonzada tener una cultura diferente, pero lamentablemente es el caso de muchos... (América, entrevista, octubre 2016).

Las investigadoras condujeron las entrevistas totalmente en español y cuando algunas de las entrevistadas necesitaron ayuda para expresar una idea sus compañeras las ayudaron inmediatamente. El apoyo con el idioma creó un ambiente de mayor confianza y camaradería.

Me gusta pasar tiempo con mis amigos muchos ¡ah!... a ver... perdón así de más hablar “or to chill... *como así distraerse... o pasatiempo*) ... es muy buen divertido [sic] y me gusta ir para casa de mis padres ¡ah! “you know hang out” ... *lo mismo...* “*how do you say classified?* (Todas: ¡Se clasifican) ...! yeah! pero cuando yo fui aquí en el “*college*” am yo me (Todas: cambiaste) ya “*converted I guess*” (AT: me convertí) ...

Las dimensiones resaltan aún más cuando las participantes hacen una “evaluación” de la forma en la que se habla en el valle. Primero rescatan el español como el lenguaje identitario, “[el español] es nuestra cultura, o sea nuestra identidad...” (Veronica, entrevista, octubre 2016) que representa un aspecto importante de su herencia cultural y lo identifican como un elemento que les proporciona valor social y orgullo,

...esa es una creencia que está en todos los Estados Unidos que miran al inglés como a un idioma dominante... y es el idioma que vamos a hablar y nada más ese idioma...[mis] tíos y los papás de nosotros dicen que les pegaban con una regla si hablabas español, haz de cuenta que si hablabas español llegaba la maestra y te daba con la regla para que no hablaras español, puro inglés...pero ellos son bilingües, y yo creo que les ayudó, que pues en la casa hablábamos español...todos mis familiares hablamos español... como en mi familia hay como orgullo de ser mexicano ¿si me entiendes? Como es algo importante porque es parte de nuestra cultura, quién somos ¿si me entiendes? Es algo que hemos mantenido y toda la familia porque todos hablamos español. (Anastasia, entrevista, octubre 2016).

Al mismo tiempo, se convierten en arduas y demoledoras críticas de las personas que tienen “acento” en inglés, incluyéndose a sí mismas.

... yo si le batallé un chorro con el inglés, como ya estaba más grande como que tratar de aprenderte otro idioma, pues si... y luego, pues que estás con



lo que te da pena de cómo lo hablas está más difícil ... y ya como que sientes que te estás trabando, de que ¡ay! ¡ya me trabé I'm sorry I'm sorry ... o que me decían que bonito tú acento y yo, es que no me gusta que me digan que tengo acento, I hate it! (María, entrevista, octubre 2016).

... estuve un tiempo trabajando y todo era de hablar en inglés con todas las personas y así... entonces ahí fue cuando pues practiqué el inglés. pero igual con las personas que vivo y con todos mis amigos, hablo mucho más el español... porque en el momento que empiezo hablar inglés todos empiezan de que ¡ah! tienes acento o así entonces como que ya mejor hablo español porque me da pena y así... (Ana, entrevista, octubre 2016).

...cuando empiezo hablar el inglés todo el mundo me dice tienes un acento y yo ¿sí?, porque pues nunca lo practiqué estando en Reynosa, entonces sí sé hablarlo, pero me falla mucho la pronunciación, no quiero hablar en inglés, me da horrible... (Damaris, entrevista, octubre 2016).

Esas críticas son aún más duras, cuando el acento es “de inglés” en el español, como se menciona a continuación:

... sí, yo conozco a un muchacho que antes hablaba el español, pero de tanto que lo obligaban hablar el inglés se le olvidó el español, así que te habla muy bien el inglés, pero le dices, ok, dímelo en español hasta te da el acento de gringo porque ya se le olvidó y pues si le da cosa de que no sepa mucho español, pero igual se siente un poquito gringuito. (María, entrevista 2016).

También se dan cuenta de ciertos comentarios y críticas cuando las personas niegan su capacidad de hablar en español, o cuando quieren asimilarse totalmente a la cultura mayoritaria de los EEUU y niegan la herencia mexicana.

...una amiga mía que habla bien el español, habla bien el inglés, pero ella no quiere hablarte en español, porque dice ¡no! para qué hablar en español si estás en Estados Unidos y se enoja si su familia empieza a actuar muy mexicano...hasta quiere que le digan su nombre en un acento gringo, no sé como que su punto de vista de ella, como que a ella tal vez le gusta pero a mí se me hace como que muy exagerado... [Otra participante] Dice mi papá tienen el nopal en la frente... [Tercera participante] como que no pueden esconder que son mexicanos, físicamente sabes que son mexicanos y no te quieren hablar español...Yo lo único que pensaría es que no lo ven bueno... [Cuarta participante] somos malinchistas, que nosotros a nuestra propia

gente le ponemos trabas para bajarlos de que no te vayas a creer mucho... (Grupo mixto, Brownsville y Edinburg. Entrevista, octubre 2016)

Y finalmente, vemos todas las dimensiones propuestas por Valenzuela cuando los comentarios, críticas y evaluaciones de las participantes están dirigidas al “Spanglish” que ellas reconocen como la manera de hablar del Valle.

Porque es como que aquí en Texas esa cultura texana y que el chicano y pues ellos son pochos no... si no hablan muy bien el español usan bastante el spanglish para las clases es “*registrar*” pero en español se dice matricularse yo, siento que yo trato de evadir esas palabras, ese spanglish, esas palabras que no... que “flochale” al baño, ¡flochale!, de *flush* pero dicen “¡ay! no le flushaste” (risas) son palabras que a mí no me gustan como se escuchan. (Helena, entrevista, octubre 2016) ... Sí, se escuchan como que muy corrientes, o sea se comen palabras de inglés y las convierten en español y hay bastantísimas... (Anastasia, entrevista, octubre 2016)

## **Conclusiones.**

La psicología social nos brinda un campo amplio para analizar, construir y deconstruir un sinfín de temáticas en distintos escenarios. En este caso, nos ocupamos de las identidades culturales y las juventudes transfronterizas, que son construcciones simbólicas, históricamente situadas y permeadas por el territorio, en este caso, la frontera; la cual, cumple con sus cometidos, no sólo de límite (inicio y fin) sino de clasificación y distinción donde las certezas y las ambigüedades siempre están presentes. Las jóvenes con las que se trabajó comparten estas características y se manifiestan de forma explícita en las dimensiones propuestas por Valenzuela (2014) mediante significados y significantes tales como la lengua con un carácter conjuntivo y disyuntivo porque existen escenarios –casa o escuela- en donde sólo hablan español o inglés, de acuerdo con quienes estén presentes.

Una de las dimensiones que se expresó de forma alarmante fue la inyuntiva, dado que viven atemorizadas por las medidas que Estados Unidos a mantenido en los últimos años. Las acciones de las jóvenes están conducidas por el temor y el miedo; ya que ellas o algunos de sus familiares están en una situación ilegal, o bien, sólo son residentes, lo cual implica que pueden salir en cualquier momento del país y terminar,

en el caso de ellas con sus “sueños” de seguir estudiando. Están dominadas y controladas por el sistema político, económico, administrativo y policial que les exige orden, pero a su vez hace que la brecha de desigualdad se ensanche entre los mexicanos, mexicoamericanos y americanos.

Vivirse como tal en estas tres categorías las confunde, las hace sentirse extrañas, extranjeras tanto en México como en Estados Unidos porque en sus estructuras cognitivas pero también sociales, se enfrentan y chocan ante estas disyuntivas, por un lado, se viven y asumen como mexicanas en sus familias pero en la escuela se extraen y se limitan al rol de “estudiante internacional” donde sus actividades identitarias se demarcan por prejuicios o estereotipos que producen y reproducen desigualdades. Sin embargo, se conecta al “Valle” mediante la apropiación de elementos culturales, tales como: el acento que tienen al hablar inglés, la connotación que le dan al inglés, los alimentos y los pasatiempos.

Las juventudes transfronterizas implican procesos transnacionales porque se está íntimamente conectado con la cultura de origen y con la de destino, es por ello que las jóvenes con las que se trabajó logran resignificar –aunque no del todo- sus vivencias tanto dentro como fuera de Estados Unidos. Así como lo menciona en la siguiente cita:

Yo estoy como en los dos [países, México y Estados Unidos] porque si me siento mexicana pero no, cada vez que voy a México a Guadalajara, me siento como una extraña y porque me vine para los Estados Unidos bien joven como que siento que no me sé toda la cultura de México, así que como que en México me siento una extraña, pero vengo aquí [EE. UU.] y también me siento como una extraña porque sé que no soy... americana americana. (Marisol, entrevista, octubre 2016).

## **Bibliografía**

Berumen, H. (2003). *Tijuana la horrible. Entre la historia y el mito*.

Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte/Librería El Día.

Blondel, C. (1966/1928). *Introducción a la psicología colectiva*. Buenos Aires: Troquel.

- Cota-Torres, E. (2007). Dispelling the Border Myth: Zonkey Writers and the Black Legend. En Manazas, Ana Ma (ed.): *Border Transits. Literature and Culture across the Line* (53-60). Amsterdam/New York: Rodopi.
- Environmental Protection Agency [EPA] (2012). *Programa ambiental México- Estados Unidos: Frontera 2020*, México, D. F., Washington, D. C., Semarnat, EPA. Retrieved from: <http://www2.epa.gov/sites/production/files/documents/frontera2020>.
- Frausto, J. (2016). Abasto del agua en la frontera norte de Tamaulipas. *Frontera norte*, 28: 153-182.
- García, M. y Baeza, C. (2002). *Identidad cultural e investigación: hacia los pasos una vez perdidos*. Cuba, La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Hart, K. (1987). Rural Urban migration in West Africa. En: J. Eades (ed.), *Migrants, Workers, and the social order* (65-81). London: Croom Helm.
- Hudelson, P. (1994). *Qualitative research for health programmes*. Geneva: Division of mental health, World Health Organization.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Anuario estadístico y geográfico de Tamaulipas 2014* / Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI.
- Jensen, J. (2003). *A cultural-developmental approach to moral development*. Washington, DC: Universidad Católica de América.
- Kearney, Michael (1999). Fronteras fragmentadas, fronteras reforzadas. En: *Fronteras Fragmentadas* (559-571). México: El Colegio de Michoacán/Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán.
- Massey, Douglas, Jorge Durand, y Malone, Nolan (2009). Ensamblaje de la maquinaria: Una historia de la migración México-Estados Unidos. En: *Detrás de la trama. Políticas migratorias entre México y Estados Unidos*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Nevins, Joseph. (2008). *Dying to Live: A Story of U.S. Immigration in an Age of Global Apartheid*. San Francisco, CA: City Lights Publishers.

- Pratt, Mary Louise (1997). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Rebolledo, Jorge (2008). Fronteras Porosas: El Caso de México y Estados Unidos. *Revista Enfoques*, 6(8):173-191.
- Shweder, Richard, Goodnow, J, Hatano, G, LeVine, Robert, Markus, Hazel y Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. En Damon (Ed.) *Handbook of child development* (865-937). New York: Wiley.
- Torregrosa, José Ramón y Sarabia, Bernabé (1983). *Perspectivas y contextos de la Psicología social*. Barcelona, España: Hispano Europea, S.A.
- Turiel, E. y Wainryb, C. (2000). Social life in cultures: Judgments, conflicto and subversión. *Child Development*, 71: 250-256.
- Turner, Jonh, Hogg, Michael y et al. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell Pubishers.
- U.S. National Intelligence Council-NCI (2005). *Mapping the Global Future*. Washington, DC: U.S. Government Publication.
- Valenzuela, José Manuel (2009). *El futuro ya fue Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Valenzuela, José Manuel (2014). 'Transfronteras y límites liminales. En: *Transfronteras: fronteras del mundo y procesos culturales*. Tijuana, México: Colegio de la Frontera.

## Otros documentos

- Center for Border Economic Studies (2008). *Border Business Briefs*, 4(4). The University of Texas-Pan American. Retrieved from: [http://www.utrgv.edu/cbest/\\_files/documents/issues/summer-2008.pdf](http://www.utrgv.edu/cbest/_files/documents/issues/summer-2008.pdf))
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de Población y Vivienda 2010*. Cuestionario ampliado.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2014-2015*. Retrieved from: <http://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeindicadores.aspx>
- U.S. Census and Population (2010). *Profile of General Population and Housing Characteristics. 2010 Demographic Profile Data*. Retrieved from:

<https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=CF>

U.S. Census Bureau (2012). *La Población Hispana: 2010*. (Recuperado en: <https://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf>).

U.S. Department of Homeland Security (2009). *Fact Sheet: Southwest Border: The Way Ahead*. Retrieved from: <https://www.dhs.gov/news/2009/04/15/fact-sheet-southwest-border-way-ahead>