

# **Migration et mobilité académique aux États-Unis: Le récit d'un enseignant-chercheur mexicain.**

Dr. José González-Monteagudo  
Faculté d'Éducation, Université de Séville, Espagne  
<monteagu@us.es>

(*Revue Éducation Permanente*, n° 211, pages 109-118, ISSN: 0339-7513)

## **Résumé:**

Cet article porte sur les migrations et les mobilités académiques comme des formes modernes de voyage et d'apprentissage. Il est basé sur un entretien biographique avec un migrant d'origine mexicaine qui est enseignant-chercheur et leader communautaire dans l'état du Texas, aux États-Unis. La première section développe le contexte des problématiques travaillées, en soulignant les lacunes actuelles dans la recherche sur les mobilités académiques des migrants. La section méthodologique justifie d'une manière rapide l'approche biographique employée pour produire et construire le récit du cas, qui est présenté dans la section suivante. Plusieurs dimensions importantes sont extraites du récit (la coopération, les contextes transfrontaliers et multilinguistiques, le dialogue, la perspective historique et comparative, et les universités inclusives), dans la perspective de construction d'une éco-formation par la mobilité interculturelle. Les avantages des méthodologies qualitatives et narratives seront mises en relief pour mieux connaître et comprendre des itinéraires des migrants dans des contextes universitaires.

## **Le contexte: Migration et mobilité professionnelle des universitaires du Sud global**

Pendant les dernières années, les migrations et les mobilités se sont généralisées. La globalisation économique, les nouveaux moyens de transports, l'augmentation des inégalités, les conflits et les guerres ont provoqué des flux migratoires internationaux qui touchèrent tous les pays du monde. Les migrants, les voyageurs et les étudiants internationaux donnent lieu à de nouvelles formes de mobilité et d'interdépendance, au développement des sociétés transnationales, à l'augmentation de la diversité culturelle et à des formes récentes de coopération bilatérale, régionale et globale. En 2007, les Nations Unies avaient estimé qu'il y avait 200 millions de migrants internationaux, définis comme des personnes ayant vécu au minimum un an hors de leur pays de naissance. Ceci représentait environ 3% des 6 500 millions d'habitants de la planète (Castles et Miller, 2009, p. 2-7). Il faut regarder ces migrations comme faisant partie d'un grand phénomène global, complexe et changeant, qui touche aussi bien ceux qui migrent que ceux qui reçoivent les migrants, et qui transforme les conditions sociales et culturelles de l'ensemble des citoyens.

Cet article explore la question des migrants académiques d'origine mexicaine (ou plus largement latino-américaine) travaillant dans des universités des États-Unis. Pour mieux cibler notre thématique, je présente ici quelques données et repères sur les mouvements migratoires qui ont lieu aux États-Unis (en tant que pays d'accueil). De 1850 à 1914, la plupart des migrants arrivés aux États-Unis venaient d'Irlande, d'Italie, d'Espagne et d'Europe de l'Est, zones où l'industrialisation commença plus tard. Les États-Unis

d'Amérique proposaient le rêve de pouvoir devenir fermier ou commerçant indépendant sur la Nouvelle Terre des opportunités La période la plus intense est celle qui s'étend de 1861 à 1920, époque durant laquelle arrivèrent 30 millions de personnes (Castles et Miller, 2009, p. 84).

Pendant les dernières décennies, l'immigration totale, référée aux étrangers avec statut de résidence légale permanente aux États-Unis, a été de 4,5 millions dans la période 1971-1980, chiffre qui a été 7,3 millions entre 1981-1990, et qui a augmenté à 9,1 millions entre 1990-2000. Par nations, les migrants les plus nombreux ayant obtenu la citoyenneté des États-Unis provenaient du Mexique, de l'Inde et des Philippines (Castles et Miller, 2009, 120). Pour ce qui concerne le Mexique, la population en provenance de ce pays arrivée aux États-Unis est passée de 2,2 millions d'individus en 1980 à 11,9 millions en 2010. Les États-Unis ont les niveaux d'immigration les plus élevés du monde. Parmi ces migrants, les mexicains sont le groupe majoritaire, avec 27,6 % de la population totale du pays nord-américain. (Delgado Wise, 2013 ; Delgado Wise et Chávez, 2016).

L'internationalisation des universités et la mobilité académique sont souvent présentées comme des politiques idéologiquement neutres, cohérentes, et désincarnées. La conceptualisation des personnes comme des ressources à déplacer et à délocaliser dans le monde avec une attention limitée à l'identité, à la communauté, aux soins ou au domaine affectif a des implications sociales, éthiques, financières et d'équité. Urry (2007, p.12) soutient que les mobilités ont été une «boîte noire pour les sciences sociales» et sont généralement considérées comme un ensemble neutre de processus. Il y a, dit-il, souvent une minimisation de la signification et des conséquences des expériences profondes, y compris corporelles, dérivées des mobilités. D'autre part, dans le domaine des études supérieures, nous notons une absence d'études provenant de la sociologie et de l'ethnographie sur la mobilité. La littérature sur la mobilité des étudiants dans l'académie globale est très développée (González-Monteagudo, 2016 ; Chang, 2011 et 2015). Cependant, seules quelques études explorent autour des perspectives et des témoignages des mobilités des enseignants-chercheurs migrants (Kim 2010). Le paradigme des nouvelles mobilités commence à se faire remarquer, à l'intérieur d'une sociologie dynamique et ouverte (Sheller et Urry, 2006 ; Sheller, 2014).

La mobilité académique étudiée dans cet article implique de passer du Sud Global au Nord Global pour des motivations économiques, politiques ou de droits humains. C'est le cas, en général, des universitaires latino-américains vivant et travaillant aux États-Unis. Pour eux, la migration est perçue comme un engagement à long terme (Delgado Wise, Chávez et Rodríguez, 2016).

En utilisant le récit produit dans le contexte d'un entretien biographique avec un enseignant-chercheur d'origine mexicaine travaillant actuellement dans une université du Texas (Etats-Unis), cet article tente de contribuer à mieux connaître, depuis la perspective des acteurs concernés, les défis et les opportunités liés à la migration en tant que voyage transnational, interculturel et transformateur.

**Un entretien mené en septembre 2015, selon une approche narrative**

Cette étude de cas a été réalisée, dans le contexte d'une recherche sur des migrants Latino-Américains travaillant aux universités des Etats-Unis.

L'entretien de cet enseignant-chercheur mexicain s'est déroulé selon une approche qualitative et narrative, mais il a inclus des questions semi-structurées, pour mieux cibler des nuances spécifiques. Pour mieux connaître et comprendre les expériences et les perspectives sur la mobilité et l'internationalisation, j'ai exploré les questions suivantes : le contexte familial et social, l'itinéraire de formation, l'histoire de migration et de mobilité, les motivations pour la mobilité, les avantages personnels et professionnels et les inconvénients d'être mobile internationalement, les facteurs qui ont contribué à rendre les expériences de mobilité positives ou négatives, les expériences sociales, et le profil en tant qu'enseignant et chercheur universitaire.

L'entretien a été réalisé au cours d'un séjour de recherche que je fis dans l'état du Texas en Septembre 2015. Il couvre environ 10.000 mots et a duré 75 minutes. Bien que l'interview ait été réalisé en anglais, Miguel a utilisé l'espagnol à de nombreuses reprises, notamment en référence à la famille, à ses racines mexicaines et aux questions de l'identité, de la culture et du développement. Ce changement constant entre l'anglais et l'espagnol est l'un des traits distinctifs de cette interview et il reflète intensément les questions de la diversité culturelle, le franchissement des frontières, l'hybridation et le bilinguisme.

L'entretien a porté une attention particulière à la narration des expériences, des points de vue personnels, des contextes culturels et professionnels, des itinéraires de carrière et de l'interaction de l'internationalisation avec des identités particulières. L'entretien a été réalisé en anglais puis transcrit et codé thématiquement. Les analyses des entretiens biographiques explorent la dialectique entre les dimensions personnelles et les structures sociales, en essayant d'expliquer et de comprendre les dynamiques qui relient la subjectivité avec la société et la culture (González-Monteagudo, 2016).

Pour construire la narration du cas et tenant compte du besoin d'être concis, j'ai décidé de raconter la perspective du sujet d'une manière proche du contenu de la transcription de l'entretien, mais sans rédiger des citations littérales précises. J'espère que ce choix pourra transmettre quelque chose de la fraîcheur et de la vérité profonde qui se trouve dans cet entretien.

### **Un itinéraire réussi : dialogue, identité, formation et développement pour l'autonomie et la coopération**

Miguel d'origine mexicaine, est leader communautaire et enseignant-chercheur d'une université du Texas. Le cas tourne autour des idées centrales de passage de la frontière, métissage culturel, construction de l'identité culturelle des groupes minoritaires et pédagogies critiques dans l'éducation formelle et le développement communautaire.

Le père de Miguel est né en 1936 dans l'état mexicain de Nuevo Leon et il avait 10 frères. Le père était berger durant son enfance. Son père et les frères du père ont grandi au cours de la période pendant laquelle le *Bracero Programme* a été créé. Ce programme consistait en une convention entre les gouvernements des États-Unis et le Mexique, afin de promouvoir l'embauche de travailleurs agricoles mexicains pour

remplacer les travailleurs américains qui participaient à la Seconde Guerre mondiale, en fonction des besoins de main-d'œuvre des différentes saisons agricoles. Embauchés comme ouvriers agricoles, ils étaient appelés *mojados* [mouillés], un terme qui désigne des migrants en situation irrégulière et sans documents qui franchissent la frontière pour travailler temporairement aux Etats-Unis.

La mère de Miguel était de culture mexicaine, mais elle est née et a vécu au nord de la frontière. Par conséquent, elle disposait de la citoyenneté américaine. En raison de l'activité illégale du grand-père maternel comme *bootlegger* [contrebande d'alcool], la famille a dû fuir les Etats-Unis et se cacher au Mexique.

Le père et la mère de Miguel se sont rencontrés au Mexique, ils se sont mariés et ils ont eu quatre enfants. En 1968, toute la famille a dû quitter le Mexique et se sont installés au Texas, à quarante kilomètres au nord de la frontière. Miguel est né au Mexique en 1963. Il a commencé à vivre aux Etats-Unis quand il avait cinq ans. Initialement les parents ne parlaient que l'espagnol et fréquemment ils traversaient la frontière dans les deux sens, principalement pour visiter des parents qui vivaient encore au Mexique. Miguel résume ses antécédents familiaux en exprimant que lui et ses trois frères étaient des enfants transnationaux, avec une culture du *cross border* [passage des frontières]. Miguel souligne l'importance de la conservation de l'espagnol et de ne pas le perdre comme condition de garder l'identité mexicaine. Miguel et ses frères sont allés à l'école publique au Texas, dans un environnement qu'il décrit comme très "mexicain". Miguel insiste sur l'importance accordée par le père à l'éducation des enfants. Miguel a exprimé avec fierté que les quatre frères ont obtenu quatre diplômes universitaires, trois maîtrises et deux doctorats. Il convient de noter que Miguel a suivi un itinéraire éducatif et professionnel très proche de son frère Francisco, né en 1964, et que les deux frères ont travaillé ensemble sur de nombreux projets éducatifs et de développement.

Miguel souligne l'importance des valeurs portées à la famille et à la communauté, éléments qui ont eu une influence décisive sur lui et son frère Francisco : «L'origine de notre éducation est la famille et la communauté ». Lui et son frère Francisco ont étudié à l'Université du Texas à Austin, la capitale de l'Etat. Miguel rappelle que, dans les années 80 du siècle dernier, il y avait 48.000 étudiants dans cette université, mais seulement 2.000 étaient mexicains. La formation était bonne, mais Miguel souligne qu'ils n'ont rien appris sur eux-mêmes, parce que l'université tournait le dos à la diversité culturelle et sociale. Vers le milieu des années quatre-vingt, ce fut l'une des raisons qui ont poussé les frères Miguel et Francisco, au cours des études universitaires, à encourager le père à rédiger son autobiographie. Ce récit devrait être basé sur des histoires, des souvenirs et des anecdotes que le père avait l'habitude de raconter. Ce processus d'écriture autobiographique du père a été un incident critique influençant profondément le futur itinéraire personnel et professionnel Miguel. Au cours de ce processus, a émergé chez lui une nouvelle conscience et a commencé à se développer un apprentissage d'une grande portée. La façon dont le père avait l'habitude d'user des anecdotes et des histoires comme outils pédagogiques a encouragé Miguel et son frère Francisco à explorer la façon dont on pourrait redéfinir le dialogue (*plática*, en espagnol du Mexique) dans des contextes éducatifs et communautaires. En effet, pour Miguel, le dialogue conçu comme une dimension transversale de l'existence humaine, comporte des implications en trois contextes différents : la recherche, l'éducation et le développement communautaire. L'expérience de Miguel à l'école primaire, au collège, au lycée et à l'université lui a confirmé que la connaissance sur le monde social des étudiants était largement lacunaire. Pour intervenir en même temps d'un point de vue

pédagogique et politique, Miguel met en évidence la nécessité de travailler sur la formation de l'identité personnelle et collective, en aidant la communauté mexicaine à être reconnue comme un acteur majeur de leur propre progrès. Ce qui conduit Miguel à reconnaître la nécessité de développer un travail politique, promouvant la langue et la critique comme moyens d'autonomisation et d'agence. Miguel souligne continuellement tout au long de l'entretien que sa manière de comprendre et pratiquer la recherche provient des histoires et des expériences héritées de leurs parents et de leurs proches. Il précise que la perspective migratoire et le passage de frontières est à la fois culturelle, politique et technique. Elle implique de manière concomitante l'idéologie et la géographie. Le manque de capital social et économique, question soulignée par Miguel à plusieurs reprises, a été compensé par l'engagement avec sa propre communauté et avec le territoire. Cette hybridation, typique des contextes interculturels et de passage des frontières, a favorisé une approche très inclusive de l'enseignement, l'apprentissage, la recherche et le développement communautaire, basée sur une attention importante aux niveaux macro et micro et à leur interaction, en passant constamment de l'analyse à la synthèse et de la synthèse à l'analyse. Une grande partie de la recherche menée par Miguel dans ces projets est autobiographique, souvent sous la forme d'histoires oralisées. L'intégration des récits, du pouvoir et de la sagesse des gens produit des processus transformateurs très puissants. Placer les sujets au centre du processus implique, manifeste Miguel, soutenir une épistémologie constructiviste et interprétative, incompatible avec le mythe de l'objectivité. Il est important de redéfinir et d'élargir le sens de la connaissance, ce qui implique, outre le domaine cognitif, le monde des émotions, la qualité des relations interpersonnelles et le soin des autres (*caring*).

Miguel défend une perspective critique qui transcende les aspects cognitifs et qui se mue en attitude politique et culturelle, promotrice de la diversité et de la disruption. Le dialogue critique entre les différents groupes est très important dans le travail éducatif et politique. Le bon apprentissage, tel que nous ont enseigné les anthropologues culturels, dit Miguel, est principalement social ; en second lieu, le bon apprentissage est cognitif; et enfin, il est une question technique. Miguel soutient la nécessité de promouvoir la capacité des enseignants à penser et à créer la connaissance.

Ce leader communautaire se perçoit comme un universitaire dans une position délicate vis à vis de son statut. Il reconnaît la nécessité d'innover dans l'université, en favorisant des processus éducatifs basés sur le groupe et l'autonomisation des participants. Il est promoteur de programmes innovateurs, favorisant la connaissance de soi, l'agence et l'apprentissage alternatif, à l'opposé des approches conventionnelles. Il souligne en particulier les efforts visant à élargir la participation à l'Université des étudiants vulnérables ou qui appartiennent à des minorités défavorisées, en travaillant avec les familles et les groupes de la communauté locale. D'autre part, Miguel critique le traditionalisme des universités, qui continuent à reproduire des modèles d'apprentissage et de gestion très classiques, et qui ne sont pas en mesure de répondre adéquatement aux changements sociaux et culturels de ces dernières décennies. Dans ce domaine, Miguel propose une redéfinition complète de la formation initiale des enseignants, avec pour but d'adapter les modèles d'enseignement et d'apprentissage universitaire aux besoins des futurs éducateurs comme des intellectuels et critiques innovateurs. Son regard est très critique vis à vis d'une connaissance et d'une recherche se considérant comme objective, neutre et distante. En revanche, il préconise une épistémologie basée sur le constructivisme social. Il pense que les universités risquent de devenir des institutions sans importance dans les décennies à venir si elles ne sont pas en mesure de

reconfigurer les modes d'enseignement et d'apprentissage, les conditions de transmission de la connaissance. Dans ce contexte, il estime que l'approche néolibérale qui a touché les écoles primaires et secondaires se répand au cours des dernières années à l'université.

### **Les récits engagés de la mobilité académique : contributions et possibilités.**

L'usage croissant des approches auto/biographiques et des histoires de vie dans la recherche sur les voyages, les migrations et les mobilités remplit différentes fonctions :

- Il favorise la production de connaissances : développement de la connaissance des processus migratoires et des dynamiques complexes du changement socioculturel et identitaire.

- Il permet une sensibilisation aux questions posées par ce phénomène et favorise l'inter-compréhension : les histoires de vie des migrants et de leurs communautés (familles, groupes générationnels) favorisent une meilleure compréhension du point de vue des autres, facilitent la mise à distance de l'ethnocentrisme et accroissent le niveau de tolérance.

- Il permet la contextualisation des situations : la collecte des récits de vie rend possible la comparaison de différents contextes : sociétés d'origine et d'accueil, générations qui se trouvent en différents moments du cycle de vie, groupes ethniques et culturels différents ayant émigré au sein du même pays ou dans la même région, comparaison du même groupe culturel d'un point de vue diachronique.

- Il favorise une bonne posture d'intervention et de formation : les professionnels impliqués dans l'accompagnement et le conseil des migrants et des personnes en mobilité ont besoin de connaître plus sur ce sujet, à partir d'une perspective scientifique et nuancée. Ceci peut faciliter un meilleur positionnement professionnel de la part des professionnels de santé, des services sociaux, de la police, de la justice, des enseignants, des formateurs, des psychologues, des conseillers du travail et des médiateurs interculturels.

- Il permet d'accéder à un bon niveau de théorisation et de problématisation : l'objectif de la recherche consiste également à produire des théories qui peuvent nous aider à mieux expliquer et à comprendre les processus interculturels. Les histoires de vie sont une démarche utile pour approfondir, aux niveaux *meso* et *micro*, des questions liées aux voyages, mobilités et migrations ainsi que les relations entre ces niveaux et les éléments macro-structurels comme l'appartenance à une classe sociale, à un genre, une ethnie et une classe d'âge.

Enfin, la recherche biographique peut contribuer à l'étude des identités fluides, changeantes et hétérogènes de la modernité tardive (Bauman, 2000). Pour cela, il faut considérer les biographies comme formées et conditionnées historiquement et socialement. Les transformations de l'identité biographique dépendent des ressources biographiques de l'individu interviewé, conçues comme des expériences et des connaissances amassées tout au long du cycle de vie. Ainsi, le chercheur arrivera à mieux générer ses stratégies d'interprétation et à faire face aux différences et conflits culturels qui se présentent éventuellement dans le récit de vie. Il prêtera davantage attention à la relation « narrateur » et « narrataire », aux différentes opportunités

biographiques du récit, aux conditions dans lesquelles se trouve l'interviewé au moment du récit. L'analyse biographique permet d'explorer les différents discours du narrateur, les structures de sens et des modèles de croyances que le sujet met en place ; ces discours sont conditionnés culturellement et mènent à construire une identité narrative personnelle, mais enracinée dans un contexte social et historique particulier (González-Montegudo, 2016). Le cas présenté dans cet article nous présente les possibilités d'une approche expérientielle, biographique et qualitative sur les expériences de la migration et de la mobilité académique, du point de vue d'un enseignant et chercheur engagé, qui a théorisé et pratiqué la narration en tant que dimension fondamentale de la formation, du développement local et de la construction d'une identité tolérante et ouverte, dans le contexte d'un monde connecté et globalisé (Breton, 2014 ; Kim, 2014).

L'histoire de Miguel soulève ainsi diverses questions.

- La première question porte sur l'importance de la coopération, la communauté et le groupe. Contre le modèle dominant, qui met l'accent sur la compétitivité et la réalisation des objectifs individuels, il est important d'encourager une approche collective à l'intérieur des établissements d'enseignement, mais aussi dans des contextes communautaires et citoyens. Les valeurs communautaires sont nécessaires pour créer des contextes appropriés de développement et de formation. Cela inclut une amélioration des relations entre les écoles et les contextes locaux, dans la perspective de la promotion des communautés d'apprentissage. De plus, la construction des liens sociaux et de groupe peut être un facteur important pour compenser le manque de capital social, particulièrement dans le cas des individus et des groupes défavorisés.

- Les contextes transfrontaliers et multilinguistiques constituent des écosystèmes d'une grande complexité socio-culturelle. Ces contextes offrent de nombreuses possibilités pour éprouver des expériences et des relations qui peuvent aider à améliorer la tolérance, la gestion des chocs culturels, la compréhension des différences, l'acceptation de la diversité interculturelle, la flexibilité et le management partagé des identités. Dans le récit présenté on trouve des éléments politiques, culturels et méthodologiques pour approfondir la construction d'une éco-pédagogie du passage des frontières.

- Une pédagogie voyageuse, nomade et expérientielle doit se fonder sur le dialogue comme principe central. Les contributions de Célestin Freinet, Lorenzo Milani, Paulo Freire et Matthew Lipman, parmi d'autres, peuvent nous aider à identifier des démarches fondées sur le dialogue et l'échange. Dans cette perspective dialogique, la connaissance est construite dans l'interaction, elle a un caractère contextuel et sert à transformer la réalité. Les histoires de vie en formation et les méthodologies autobiographiques nous montrent une manière de travailler en formation fondée sur la collaboration et ayant comme but de favoriser l'élaboration des connaissances de la communauté.

- Il est nécessaire d'adopter une perspective historique et comparative. Cette approche doit nous permettre de placer les processus culturels et éducatifs, les expériences de formation et les itinéraires biographiques sur des cadres sociaux plus larges. Les universités accueillent désormais un nouveau public « d'étudiants non traditionnels », provenant de milieux populaires. Parfois, il nous manque une perspective historique pour mieux contextualiser des processus de transformation. Les migrations et les mobilités académiques font partie de ces processus que nous devons comprendre dans leurs dynamiques temporelles complexes et changeantes.

- Les universités, de la même manière que d'autres institutions d'éducation formelle, ont tendance à reproduire des modèles de management et d'apprentissage traditionnels et dépassés. Les migrations posent d'importants défis à l'enseignement supérieur. Face à des institutions qui ont historiquement tourné le dos à la diversité culturelle, le cas objet de cet article nous montre la nécessité de développer et d'approfondir une approche fondée sur l'inclusion sociale afin d'inclure les étudiants non traditionnels, sous-représentés, vulnérables et défavorisés. Cette tâche est un défi important, car il nécessite des approches novatrices en matière de gestion, des contenus du curriculum et des méthodes d'apprentissage. .

L'arrivée de Donald Trump à la présidence des Etats-Unis en janvier 2017 a renouvelé l'intérêt et la nécessité de travailler d'un point de vue à la fois social et pédagogique sur les sujets abordés dans cet article, puisque son contenu se concentre sur la frontière entre le Mexique et les États-Unis. Contre les dérives autoritaires, xénophobes et exclusifs développés en Europe, en Amérique et dans d'autres zones géographiques, nous avons besoin d'initiatives de résistance collective et de lutte organisée pour construire des alternatives fondées sur l'égalité, le pluralisme, la tolérance, la coopération et le respect des droits de l'homme.

## **Bibliographie**

Arnot, M., Schneider, C. & Welply, O. 2013. "Education, mobilities and migration: people, ideas and resources". Dans: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(5), p. 567-579.

Bauman, Z. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge, Polity Press.

Breton, H. 2014. L'expérience du voyage : une initiation à l'autoformation. *Colloque sur l'Autoformation*, Université de Strasbourg, 30 et 31 octobre 2014.

Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., Delia Vázquez-Delgado, B.D. & Cueva-Luna, T.E. 2015. "Education as Part of the Migratory Project of Latin American Migrant Women Traveling to the United States in Undocumented Conditions". Dans: *Journal of Latinos and Education*, 14(2), p. 86-94.

Castles, S., Miller, M. J. 2009. *The Age of migration. International population movements in the modern world*. New York, Palgrave Macmillan, 4<sup>th</sup> ed.

Chang, A. 2011. Undocumented to Hyperdocumented: A Jornada of Protection, Papers, and PhD Status. *Harvard Educational Review*, 81(3), p. 508-520.

Chang, A. 2015. Privileged and undocumented: Toward a Borderland Love Ethic. *Association of Mexican-American Educators (AMAE) Open Issue*, 9(2), p. 6-17.

Clifford, V. & Montgomery, C. 2014. Challenging conceptions of western higher education and promoting graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68(1), p. 28-45.

Delgado Wise, R. 2013. "Mexico-United States migration, 1980s-2010". Dans: I. Ness (Ed.). *The Encyclopedia of Global Human Migration*. New York, Blackwell Publishing.

Delgado Wise, R. 2016. "Reflexiones sobre la cuestión migratoria México-Estados



- Unidos ante el triunfo electoral de Donald Trump”. Dans: *Migración y Desarrollo*, 27, p. 156-167.
- Delgado Wise, R., Chávez, M. G. 2016. “Migración calificada: entre la pérdida de talento y la oportunidad de transformar a México con innovación”. Dans: *Revista Mexicana de Política Exterior*, 107, p. 117-135.
- Delgado Wise, R., Chávez, M.G., Rodríguez, H. 2016. ”La innovación y la migración calificada en la encrucijada: reflexiones a partir de la experiencia mexicana”. Dans: *Revista Interdisciplinar de Movilidades Humanas* (Brasilia, Brésil), XXIV, 47, p. 153-174.
- González-Montegudo, J., 2016. Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique. Dans: *Pensée Plurielle* (Éditeur De Boeck Supérieur), 41(1), p. 111-122.
- Kim, T. 2009a. Transnational academic mobility, internationalisation and interculturality. Dans: *Intercultural Education*, 20, p. 395-405.
- Kim, T. 2009b. Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. Dans: *Comparative Education*, 45(3), p. 387-403.
- Kim, T. 2010. Transnational academic mobility, knowledge and identity capital. Dans: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 577-591.
- Kim, T. 2014. The intellect, mobility and epistemic positioning in doing comparisons and comparative education. Dans: *Comparative Education*, 50(1), p. 58-72.
- Knight, J. 2013. The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? Dans: *Perspectives: Policies and Practice in Higher Education*, 17(3), p. 84-90.
- Olwig, K.F. & Valentin, K. 2015. ”Mobility, education and life trajectories: new and old migratory pathways”. Dans: *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 22(3), p. 247-257.
- Santos, de Souza, B. 2007. *Cognitive Justice in a global world: prudent knowledge for a decent life*. Lanham, Lexington.
- Sheller, M. 2014. The new mobilities paradigm for a live sociology. Dans: *Current Sociology Review*, 62(6), p. 789–811.
- Sheller, M. & Urry, J. 2006. The new mobilities paradigm. Dans: *Environment and Planning* 38(2), p. 207–226.
- Urry, J. 2007. *Mobilities*. London, Polity Press.