



## TÍTULO

**DE LA INCORPORACIÓN A LA INCLUSIÓN.  
UN ESTUDIO DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EDUCATIVA**

## AUTORA

**Lya E. Sañudo Guerra**

<b>Curso</b>	<b>Esta edición ha sido realizada en 2010</b>
<b>Módulo presencial</b>	I Maestría en la Escuela de la Diversidad: Educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones
<b>ISBN</b>	2005
©	978-84-7993-157-5
©	Lya E. Sañudo Guerra
	Para esta edición, la Universidad Internacional de Andalucía



## Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 España

### Usted es libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra

### Bajo las condiciones siguientes:

- **Reconocimiento.** Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).
  - **No comercial** . No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
  - **Sin obras derivadas.** No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.
- 
- *Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.*
  - *Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor .*
  - *Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.*

## INDICE

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>1. LA CULTURA COMO VISIÓN Y MARCO DE COMPRENSIÓN .....</b>	<b>13</b>
1.1    LA CULTURA.....	16
1.2    CULTURA, IGUALDAD Y EQUIDAD.....	18
<b>2. UN OBJETO EDUCATIVO DESDE UN MARCO CULTURAL. LAS FORMAS DE LA CULTURA. 21</b>	
2.1    LA DUALIDAD SIGNIFICADO-ACCIÓN EDUCATIVA, CONSTITUTIVOS DE LA CULTURA .....	28
2.1.1 <i>El significado como constitutivo de la cultura .....</i>	30
2.1.2 <i>Significado y acción en la cultura institucional .....</i>	32
2.2    LA ACCIÓN Y LA ESTRATEGIA DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL .....	34
<b>3. DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACIÓN. LA CULTURA CRÍTICA .....</b>	<b>39</b>
3.1    LA EDUCACIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD HUMANA Y CULTURAL.....	41
3.2    CONDICIONES CULTURALES DE LA MIGRACIÓN .....	43
3.3    LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL.....	45
3.4    DE LA INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	50
3.5    LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN .....	62
<b>4. LA MIGRACIÓN COMO SIGNO DE LOS TIEMPOS. LA CULTURA SOCIAL.....</b>	<b>67</b>
4.1    LA COMPRENSIÓN DE LA MIGRACIÓN EN LA GLOBALIZACIÓN.....	68
4.2    LOS PROCESOS MIGRATORIOS Y LA DIVERSIDAD COMO DERECHO HUMANO .....	69
4.2.1 <i>Derechos humanos del migrante.....</i>	70
4.2.2 <i>El derecho humano a la diversidad .....</i>	72
4.3    LA MIGRACIÓN EN EL MUNDO.....	74
4.4    MEXICANOS HACIA ESTADOS UNIDOS.....	76
4.4.1 <i>La población en México.....</i>	76
4.4.2 <i>Emigración de mexicanos a Estados Unidos .....</i>	79
4.4.3 <i>Migración temporal .....</i>	84
4.4.4 <i>La migración indígena internacional.....</i>	86

4.5	LA POLÍTICA MIGRATORIA .....	92
4.6	MIGRACIÓN MEXICANA EN ESTADOS UNIDOS .....	99
4.7	LA MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN JALISCO.....	106
<b>5. LA MIGRACIÓN EN PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN BÁSICA. LA CULTURA ACADÉMICA .....</b>		<b>109</b>
5.1	PROGRAMAS NACIONALES DE DESARROLLO .....	111
5.2	LA MIGRACIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITO .....	113
5.3	PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE (PROBEM).....	117
<b>6. ACCIONES Y SIGNIFICADOS DE LOS AGENTES DE LA GESTIÓN. CULTURA INSTITUCIONAL Y EXPERIENCIAL .....</b>		<b>123</b>
6.1	ACCIONES Y ESTRATEGIAS ADMINISTRATIVAS EN LA CULTURA INSTITUCIONAL .....	136
6.1.1	<i>Procesos administrativos</i> .....	136
6.1.2	<i>Formación de los gestores educativos</i> .....	146
6.2	SIGNIFICADOS SOBRE EDUCACIÓN, CULTURA Y MIGRACIÓN EN LA CULTURA EXPERIENCIAL DE LOS AGENTES DE LA GESTIÓN .....	152
6.3	ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE LOS AGENTES EDUCATIVOS .....	171
6.4	SIGNIFICADOS CULTURALES DE LOS AGENTES EDUCATIVOS.....	173
<b>SIGNIFICADOS, ACCIONES Y ESTRATEGIAS DE LOS AGENTES DE GESTIÓN EDUCATIVA..</b>		<b>177</b>
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN .....</b>		<b>177</b>
<b>SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES .....</b>		<b>183</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>		<b>187</b>
<b>ÍNDICE DE ANEXOS .....</b>		<b>193</b>
ANEXO 1. DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA BINACIONAL MÉXICO USA / PRIMARIA .....		194
ANEXO 2. FOLLETO EXPLICATIVO DEL DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA .....		195
ANEXO 3. CONCENTRADO DE ESCUELAS POR MUNICIPIO, REGIÓN Y CASOS.....		200
ANEXO 4. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR MUNICIPIO E INTENSIDAD MIGRATORIA .....		201
ANEXO 5. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DEL ESTUDIO POR ETAPA Y MUNICIPIO.....		202
ANEXO 6. EJEMPLO DE BOLETA DE CALIFICACIONES DE UNA INSTITUCIÓN ESTADOUNIDENSE .....		205

## Presentación

Con este documento se da por concluida esta compleja y muy elaborada investigación. Fue un tema que inicialmente se presentó como relevante para la educación e interesante para ser indagado. Ahora se puede dar evidencia de haber aprendido no sólo sobre la migración sino sobre el ser humano en general, de su formación, sus temores y sus expectativas.

Se hizo patente que no hay persona más vulnerable que un niño o una niña en desventaja con respecto a los demás, que la diferencia no es igual que la igualdad y que esa confusión origina la segregación más cruel: la indiferencia, y que la migración enfrenta a los niños y las niñas a retos que pueden convertirse en una ventaja para su desarrollo.

Este reporte de investigación es parte de un trabajo de mayor envergadura que se realizó en equipo, en el cual cada investigadora se hizo responsable de un segmento que en su articulación conforma una comprensión compleja del objeto de conocimiento.<sup>1</sup> Así, la construcción conceptual del objeto de estudio, la contextualización, el planteamiento metodológico, en muchas de sus partes se comparte con las compañeras investigadoras que han presentado, igual que en este trabajo, su parte de la investigación como tesis de grado. Muchas horas de lectura, discusión y construcción conjunta fueron necesarias para la significación teórica común que, si no garantizara, si permitiera un trabajo colectivo con marcos de referencia colectivos compartidos sobre un objeto de estudio complejo.

En este tiempo de trabajo intensivo agradezco a mis colegas investigadoras su trabajo respetuoso, empeñoso, responsable y con una calidad académica probada: Mtra. Ruth Catalina Perales Ponce, Dra. María Elena Fernández Neri, Mtra. María Teresa Fregoso Haro, Mtra. Ana María Cano Espinoza y Mtra. María del Carmen Fernández Neri. Además de la colaboración de Enrique Domínguez en el apoyo técnico, y con Hilda Angélica Loreto en el apoyo administrativo. Un agradecimiento muy especial a todos los agentes educativos, a los directivos y directores por permitir el acceso a las escuelas, pero también a los docentes que nos dejaron acercarnos a la intimidad del aula, a los padres y madres de familia que nos beneficiaron con información privilegiada y a los niños y niñas que con generosidad abrieron sus experiencias a la curiosidad.

---

<sup>1</sup> La referencia de la versión completa de la investigación es Sañudo, L. (2007) *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. Guadalajara: Conacyt. Libro de distribución gratuita financiado por los Fondos Sectoriales Sep-Conacyt.

Se espera que los resultados de esta investigación sean leídos, discutidos, confrontados y finalmente usados por los profesionales de la educación. Es en esa etapa que se observa en qué medida lo que se ha realizado y los hallazgos que se han obtenido benefician a la educación en general, a quienes consideran que la atención y el respeto de cada estudiante como diferente es lograr el derecho a la equidad, y a los niños y niñas que se convierten en embajadores mexicanos en Estados Unidos.

## Introducción

Uno de los problemas de mayor rezago del sistema educativo nacional y estatal consiste en el desconocimiento de la problemática educativa que enfrentan los niños y niñas migrantes y, derivado de lo anterior, la ausencia de políticas y estrategias educativas pertinentes para incorporar al niño migrante a los procesos educativos, sociales y culturales.<sup>2</sup>

Los procesos de globalización internacional, así como las crisis regionales y nacionales afectan a toda la población, sin embargo repercuten con mayor crudeza en las zonas marginadas y rurales. Estos grupos se mueven hacia las grandes ciudades dentro del país o hacia los Estados Unidos, buscando una nueva forma de vida. Cuando la movilidad se realiza hacia otros estados dentro del país, se le denomina migración interna y cuando estos u otros grupos salen del país, se les llama migración externa o internacional.

Estos movimientos no deben descuidarse por los sistemas educativos y las escuelas, ya que la población migrante debe ser atendida por el sistema educativo en su conjunto, y por el docente y el resto del personal de la escuela, en lo específico. Este estudio se genera ante desconocimiento de esta realidad educativa y la necesidad de avanzar en la construcción de una educación justa y equitativa, especialmente ante el fenómeno actual migratorio.

La necesidad de conocer las condiciones educativas y culturales de los niños migrantes cobra cada vez más relevancia tanto para las autoridades como para los educadores, en la medida en que se agudizan los problemas migratorios, principalmente por las poderosas tendencias de absorción económicas y sociales del campo por las ciudades, por los procesos económicos de globalización internacional, así como por las crisis regionales y nacionales. Estos procesos manifiestan su mayor crudeza en las zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas. Grandes sectores de estas poblaciones se ven compelidos a moverse hacia las grandes ciudades dentro del país (migración interna) y hacia los Estados Unidos (migración externa), en busca de mejores oportunidades de vida.

---

<sup>2</sup> Esta investigación se realiza con financiamiento SEP-SEByN / CONACyT y se complementa con una investigación del Departamento de Educación de la Universidad del Norte de Texas originada en el convenio de colaboración entre esta institución y la entonces Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) signado a principios del 2001.

Se parte de la convicción de que una educación de calidad mejora el nivel y la calidad de vida de estas poblaciones.

Los educadores tenemos el reto de proveer una educación que garantice que cualquier estudiante, en este caso los estudiantes migrantes, adquieran las herramientas culturales para la vida social y económica, para obtener empleo, para la interacción cultural y la construcción de los significados pertinentes que le permitan actuar eficazmente en el mundo. Por esto, es urgente conocer cuáles son las condiciones educativas y escolares que viven los niños que han emigrado hacia los Estados Unidos y han regresado temporal o definitivamente para instalarse en los centros educativos del estado de Jalisco.

La pregunta global de investigación es *¿Cuáles son las prácticas, acciones y significados culturales relacionados a la incorporación de los niños migrantes a la escuela por parte de los y las docentes, gestores(as) educativos y las madres y padres de familia?* En el caso de esta investigación específica es *¿Cuáles son las prácticas, acciones y significados culturales relacionados a la incorporación de los niños migrantes a la escuela por parte de las y los gestores(as) de instituciones educativas?*

Los objetivos de investigación son identificar los significados, las acciones y las estrategias de los gestores escolares, los padres de familia y docentes mexicanos para incorporar a los niños migrantes al proceso educativo en el marco de la cultura institucional y experiencial y, posteriormente, proponer a los educadores estrategias inclusivas que se dirijan hacia una educación justa y equitativa en el aula. Lo que reporta este segmento de investigación es lo referido a los gestores, es decir, a los y las directivas, directoras y directores.

La incorporación está relacionada con el proceso que los niños y sus familias realizan en las instituciones educativas de educación primaria para inscribirse, permanecer, y eventualmente tener éxito en el ciclo escolar. Este proceso está basado en el supuesto de la igualdad que ofrece el mismo currículo a todos los niños y las niñas, quienes deben alcanzar los mismos objetivos al mismo tiempo con las mismas actividades de aprendizaje. La niña y el niño migrante deben adaptarse a las necesidades del currículo y deben conseguir la igualdad con independencia de las diferencias<sup>3</sup>.

Dado que la incorporación educativa de los niños migrantes, para este trabajo es un fenómeno cultural es conveniente definir el término “cultura” como una puerta de entrada a la comprensión de los

---

<sup>3</sup> Este tema se analiza con mayor profundidad en el apartado 3.5 *De la incorporación a la educación inclusiva*.

supuestos conceptuales desde donde se va a mirar a la educación y su relación con la migración. La “cultura” consiste en una red compleja de símbolos que proveen de significados compartidos a los grupos y comunidades. Esa red de significados expresados en su red simbólica es conservada, elaborada y transmitida a las generaciones sucesivas que la recrean, lo cual contribuye a un marco común de interpretación. Los sistemas simbólicos que se utilizan para construir el significado son sistemas preexistentes arraigados a la cultura y al lenguaje (Geertz, 2000). Constituyen herramientas comunales, que al usarse hacen del usuario un reflejo de la comunidad. Esos “sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” constituyen la cultura humana (Bruner, 1997:28). En concreto la cultura, para Pérez Gómez es un

Conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (Pérez Gómez, 1998:16)

Al proceso de apropiación de la cultura (símbolos con significados) se le ha denominado socialización, consistente en el proceso de aprendizaje de los significados culturales que ayudan a los agentes a establecer y reproducir redes de relaciones sociales: familia, amigos, trabajo, etcétera. Así un individuo socializado además de ser capaz de interpretar adecuadamente los símbolos culturales propios del colectivo al que pertenece (reglas, creencias o valores) es capaz de integrarse a diversos grupos y vivir en sociedad (Essomba 1999, Sacristán 2001). Y no sólo eso, sino que, de acuerdo a Pérez Gómez “vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. (Pérez Gómez, 1998:17)

De lo anterior se desprende que cada uno de los grupos culturales posee su propio sistema simbólico y de significados, es decir, sus propias reglas, motivaciones, creencias, y actitudes que les hace pensar, sentir y actuar de un modo parecido y distinto a los otros. Esos contenidos constituyen la identidad de cada grupo, etnia, raza, región o nación, lo diferencian de los otros (Sacristán 2001).

En los espacios nacionales e internacionales se está cobrando más conciencia de los procesos migratorios internos y externos. Especialmente en el ámbito educativo, se diseñan y ensayan diversas estrategias para las poblaciones que han crecido en contextos culturales diferentes a los centros escolares que los acogen. Se perciben tendencias diversas, desde las que plantean la integración de las minorías a la cultura dominante, hasta las que se plantean una educación intercultural, es decir, la promoción del diálogo educativo entre los grupos culturales (minorías y mayorías) en condiciones de equidad, tolerancia y respeto (Essomba 1999, Gimeno 2001, Bonal 1998). Como una respuesta a esto el Programa Nacional de Educación se plantea que el reto educativo para el sexenio consiste en

transitar “de la mera coexistencia entre culturas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias...” (PNE, 2002).

Dado el complejo objeto de investigación y los supuestos de los que se parte, el proceso de indagación está situado en la Fenomenología, que como postura epistemológica se ocupa de describir cómo se constituye el mundo y cómo se experimenta a través de actos conscientes, lo que es dado en la experiencia inmediata sin estar obstruido por preconcepciones y nociones teóricas, se pregunta sobre la verdadera esencia de algo tal como se vive. (Van Manem, 2003:195)

En el más amplio sentido de construcción se utilizó la *reflexión fenomenológica*. Es una metodología, descriptiva o fenomenológica ya que “presta atención al modo en que las cosas aparecen, las cosas hablan por sí mismas, y es hermenéutica interpretativa- que afirma que todo fenómeno es interpretado. Los hechos de la experiencia vivida son experimentados de forma significativa y expresados e interpretados a través del lenguaje”. (Van Manem, 2003:196) Entendemos que no se trata de realizar descripciones directas de las manifestaciones del fenómenos sino que “la reflexión fenomenológica radica en intentar aprehender el *significado esencial* de algo (...) es efectuar un contacto más directo con la experiencia tal y como se ha vivido”. (Van Manem, 2003:95)

La metodología seleccionada es cualitativa, descriptiva, en un primer momento y posteriormente, interpretativa. Es cualitativa en virtud de que el objeto de indagación es la interpretación de las acciones y de la cultura enraizada en ellas por los agentes educativos: docentes, autoridades o gestores escolares, padres de familia y niños migrantes. El diseño se realizó en tres etapas, inicialmente planteadas por regiones y posteriormente, dado el proceso que se estaba prefigurando se modificaron a etapa por rangos de edades. Se indagaron en la primera etapa, el primero y segundo año de primaria, en la segunda etapa, tercero y cuarto y en la tercera etapa, quinto y sexto. La población más numerosa fue en la tercera y la más difícil de encontrar y por lo mismo, la más escasa, en la segunda. Finalmente, se decidió reportar los resultados por agentes, dada la lógica que se iba constituyendo en los diferentes periodos de análisis. En las tres etapas se realizaron indagaciones en todos los agentes. Así, se reportan de manera transversal los hallazgos de los agentes de la gestión escolar.

Se utilizó la narración a través de entrevistas abiertas a los agentes de la población de la investigación como un medio de desplegar el significado, ya que “la narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias y deseos y las esperanzas” (Bruner, 1998:63) Con el propósito de interpretar el *corpus* obtenido, se utilizó la hermenéutica, que es la teoría y la práctica de la interpretación. De

acuerdo a Van Manem (2003:44) “la interpretación es el acto de <indicar> algo (descubre lo que el aquello que el mismo objeto indica y lo que al mismo tiempo oculta) pero también es el acto de <señalar> el significado de algo (interpretamos una interpretación)”. El conocimiento es una interpretación que parte de una situación social expresada en un texto. (Van Manem, 2003:197).

Los ejes de análisis deben proveer cierta homogeneidad para facilitar la comparación del *corpus* empírico recuperado, pero sin que se obstaculice la especificidad de los diversos contextos y situaciones educativas. Dichos ejes preliminares están situados en los significados referidos al niño y niña migrante. Por lo anterior y por la naturaleza del objeto de estudio señalado, el instrumento utilizado es la guía de la entrevista abierta.

La población de estudio está compuesta por los gestores de instituciones educativas que incorporan a escuelas de educación básica de manera temporal o permanente a niños y niñas migrantes circulares o de retorno. Los gestores de instituciones educativas pueden ser, por el lugar jerárquico que tienen, directivas o directivos y directores o directoras. Los directivos son aquellos que tienen una responsabilidad en la estructura administrativa en el nivel de primaria en la Secretaría de Educación Jalisco, es decir, jefes de sector, supervisores y supervisoras de las zonas escolares y sus auxiliares. Los directores y directoras son los responsables de cada institución educativa, sea pública o privada que incorpora bajo diversas condiciones a los niños y niñas migrantes.<sup>4</sup> Estos niños y niñas son inscritos o reinscritos en la educación primaria y vienen de familias donde el padre y la madre son de migración circular o temporal, o de retorno al país. En todos los casos los niños y niñas migrantes son aquellos que específicamente tengan como antecedente haber sido escolarizados recientemente en el idioma inglés.

Para esta investigación, cada uno de estos sujetos de la población se les llama agentes, porque se considera que en diversos campos culturales “deliberadamente buscan ciertos fines, en función de determinados intereses, para lo cual ponen en juego creencias, conocimientos, valores y normas”. Son los que Gómez-Heras llama agentes intencionales ya que desempeñan un papel preponderante y sus acciones y significados tienen un sentido en ese campo cultural concreto. (2002:184)

La perspectiva agente toma la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada intencionalmente, selectiva, constructiva, dirigida a fines. Lo que “entra” en la mente es más una función de las hipótesis en funcionamiento que lo que está bombardeando los sentidos. (...) La mente agencial no sólo es activa... sino... busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de este proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de

---

<sup>4</sup> Se define como niños migrantes aquellos que están en cualquiera de estas situaciones: a) Se encuentran ilegalmente en EUA (lo cual hace su permanencia incierta), b) han legalizado su situación en EUA pero viven periodos en México y otros en EUA, c) han nacido en EUA pero regresan de manera definitiva o temporal a México. Consideramos estos casos como los más frecuentes en México.

vista, sus historias. Aprendemos ... sobre el mundo,... sobre nosotros, a través del discurso con Otros... (Bruner, 1997:111)

Se asume que cada uno de los agentes, las y los directores y los directivos y las directivas, ponen en juego, intencionadamente, sus acciones y significados culturales en el espacio institucional escolar para, a través del diálogo, incorporar de manera exitosa a los niños y niñas migrantes a la escuela. Como se verá a lo largo del trabajo, cada uno de estos niños y niñas, tienen una mente proactiva y actúa en el espacio del aula con esa finalidad.

Este trabajo está dividido en cinco apartados (más uno introductorio y dos de conclusiones y recomendaciones), que responden a las diferentes formas de cultura propuestas por Pérez Gómez (1998) y que han servido para sistematizar las diferentes fases de la compleja relación de la migración-educación en función de los diferentes agentes que la viven. Los resultados de la investigación se encuentran en diferentes temas a lo largo del texto, articulados por los requerimientos de la misma lógica de construcción, sin embargo son en los últimos capítulos donde se concentra la sistematización e interpretación del trabajo de campo.

Los tres primeros capítulos, construyen conceptualmente el objeto de estudio: la cultura como el marco de comprensión; los componentes básicos de la cultura: el significado y la acción; y la conceptualización de la migración y la educación. Aunque sólo se contempla en el título del apartado tres, todos tienen la función de hacer explícita la cultura crítica de este trabajo. (Cf. Capítulo 2)

En el capítulo cuatro, la cultura social, está desarrollado el contexto de la migración desde el ámbito macro hasta el estado de Jalisco, tomando en cuenta condiciones como la globalización, los derechos humanos, el estado de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y emigrantes en México, la política sobre migración y la variable del género.

El quinto capítulo refiere a la cultura académica, es decir los planes y programas nacionales con respecto a la atención educativa de los niños y las niñas migrantes. El capítulo seis se reporta el trabajo de campo desde los agentes de la gestión y su cultura experiencial, siempre comprendidos dentro de la cultura institucional, que es el eje analítico de la indagación.

Los capítulos siete y ocho, presentan la sistematización del conocimiento producido a lo largo del trabajo, será el que aporte a la comprensión del objeto de estudio y a responder a la pregunta de investigación.

# 1. La cultura como visión y marco de comprensión

El término "cultura", ampliando lo escrito con anterioridad, es polisémico, forma parte del habla cotidiana en cualquier conversación. Una amplia variedad de autores y teorías la han abordado e intentado explicar y comprender lo cual dificulta su definición y delimitación para cualquier estudio que de ella trate. En el lenguaje común se entiende por "cultura" el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres, sobre todo las "buenas costumbres" y cualquier hábito y capacidad adquiridos por el hombre en sociedad. Es decir todos aquellos espacios y productos que le brindan una identidad propia y colectiva; un modo de ser, que difiere a otro.

Aún en estas prenociones, la realidad en la cultura está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad en la que su forma de vida está construida en términos de simbolismo, que es conservado, elaborado y pasado a generaciones sucesivas que, a través de ese proceso de apropiación continúan manteniendo la identidad y la forma de vida de la cultura. Así cada uno tiene su propio sistema simbólico de significados en donde adquieren sentido sus motivaciones, supuestos, creencias y saberes. La diferencia entre ellos es evidente.

En la cultura actúan tres componentes en interdependencia: el sujeto, la cultura particular que comparte y la aspiración a la comunidad universal. El énfasis en alguno de estos componentes ha requerido estudios y análisis independientes y complementarios. De la diferencia en la conceptualización fundante del objeto cultural han surgido diferentes perspectivas para el estudio de la cultura: por ejemplo, con énfasis en lo social tenemos el estudio de la vida cotidiana de Heller (1970) y de Ibáñez (1994); desde lo antropológico Geertz (1986, 1987 y 2000), entre muchos otros; como una reflexión filosófica, eminentemente hermenéutica, Ricoeur (1987, 1996 y 2003); y con énfasis en lo individual y desde lo psicológico, se puede citar a Bruner (1963, 1997, 1998 y 2004). Estos enfoques de la cultura se han convertido en una alternativa que permite que la larga discusión y tensión entre lo macro y lo micro se empiece a diluir. Tan importantes son los grandes movimientos sociales como lo son los procesos de los agentes.

Ahora, la teoría educativa requiere elaborar un equilibrio entre los tres niveles que respete la complejidad de las interacciones entre los individuos y su autonomía, que estimule la diversidad y la construcción compartida, así como sus procesos de socialización. Implica el reto de construir otro marco cultural “más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que suman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal” (Pérez Gómez, 1997:23)

En este marco es muy pertinente la definición de cultura propuesta por Pérez Gómez, es un “...conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.” (1998:16) Esta definición que será el punto de partida de esta investigación es una versión ampliada de la más conocida propuesta por Geertz (2000) que afirma que la cultura es una red de significados.

Para esto asumimos que la cultura da forma a las mentes de los individuos en una comunidad ya que los objetos culturales propios son la expresión que “es sustancial a la *creación de significado*, es la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones.” (Bruner, 1997:20) Los significados están en la mente, pero tienen su origen y sentido en la cultura en la que se crean, lo que permite su carácter de ser compartidos. El sistema simbólico –la red de significados– aporta una base de intercambio cultural, permite comprender y organizar en forma comunicable.

Las acciones y los significados, recuperan la innegable importancia del yo y por otro lado, a partir de la idea de que ese yo despliega la historia y la sociedad en la que vive. El sujeto es sí mismo y al mismo tiempo es y tiene sentido por que se imbrica en todos los otros agentes que conforman su entorno. Es por esto que cada mexicano es por sí mismo y porque comparte con otros mexicanos una naturaleza cultural propia y distinta que lo identifica pero al mismo tiempo lo distingue de otras culturas.

Partir de este concepto de identidad cultural nos permite entender que un mexicano que emigra, se enfrenta a un colectivo cultural que es distinto. Por esto es fundamental en este análisis de la naturaleza de la cultura, incorporar la idea de diversidad, ya que en el mundo y en la historia, la diversidad ha sido la regla. La diversidad se concibe a partir de todos los elementos que hagan o signifiquen diferencias entre los miembros de un grupo, sobre todo las que tengan que ver con diferentes formas de ser, creencias, valores, religión, entre otras, ya que la cultura no es la misma en todos los tiempos o todos los espacios.

Es importante hacer énfasis en que además de existir diversidad entre los grupos de agentes, también la hay entre los mismos agentes. Esta condición alude a la circunstancias de los agentes de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad desigualdad, en la medida que las singularidades de los agentes o de los grupos les permita a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida. (Gimeno, 2000:12) Es claro que durante años las comunidades relegaron y reprimieron a los diferentes en nombre de la defensa de la identidad y conservación de la cultura, como es el caso de los migrantes mexicanos que son rechazados, a veces violentamente, y discriminados en aras de la defensa de la identidad estadounidense.

De esta manera, el asunto de la diversidad, implica una complejidad entre los agentes, entre los grupos, las instituciones y los países. Cada sujeto es único y cada grupo cultural también, lo que produce una situación compleja. La diversidad es contraria a lo homogéneo y en este caso diversidad significa ruptura, con criterios relativos, de la homogeneización, en la que se pretende difundir una cultura válida universalmente. Por esta razón la diversidad es una dimensión que siempre está presente en cualquier abordaje de un problema educativo

En un marco donde la educación es comprendida como un proceso cultural, los principios educativos dominantes hasta hace algunos años que contenían una concepción negativa de las diferencias, han sido rebasados. Actualmente existe la conciencia de que el otro siempre es distinto y que eso implica riqueza en la experiencia. La educación, aquí y ahora, es el derecho que tiene un estudiante de ser tratado con respeto a su diversidad igualando sus oportunidades de tener acceso al conocimiento. (Gimeno, 2000) Este derecho al reconocimiento de la identidad cultural, y por ende a la diversidad, es un factor inherente a la naturaleza de la cultura, repercute en las normas, ideas y prácticas establecidas en las instituciones y en las comunidades. Una niña o un niño migrante tiene cada uno una serie de particularidades que los hace singulares y diferentes, pero cada uno comparte con la cultura institucional, con su cultura familiar y otra una serie de significados y acciones compartidas que lo identifican con la cultura mexicana. En estas condiciones se encuentra situado de manera temporal o definitiva con una cultura totalmente ajena que lo impele a interactuar con ella con resultados imprevisibles.

Así, desde la educación es fundamental el reconocimiento del sujeto como tal, diferenciado de otros. Igualmente importante es comprender como cada uno de esos agentes en formación comparte en diferentes ámbitos significados con otros conformando colectivos o comunidades claramente identificables. Por lo que las teorías, como la de Bruner, Van Manem, Gimeno Sacristán, Pérez

Gómez y otros, son las que serán útiles para comprender el fenómeno de la migración en los procesos educativos.

Así, un componente sustancial de la cultura, el significado y su contraparte, la acción, serán los ejes analíticos a través de los cuales entenderemos nuestro objeto de investigación: la incorporación educativa de los niños y niñas migrantes. Antes de llegar a definir conceptualmente estas unidades analíticas, es importante asumir una postura con respecto a la cultura y a la equidad como respuesta a la diversidad.

### **1.1 La cultura**

Desde los diferentes enfoques identificados es fácil percibir la complejidad del término y de lo que implica su objeto de estudio. El más arraigado y conocido es el enfoque sociológico del que la definición de Taylor (1993: 23) es representativa: "La cultura o civilización es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad", es decir todos aquellos espacios sociales en el que el sujeto interactúa con su grupo social, y los cuales le brindan una identidad propia y colectiva; un modo de ser, que difiere al del otro, lo que genera la diversidad. Al proceso de apropiación de la cultura se le ha denominado socialización, consistente en el proceso de aprendizaje de los significados culturales que ayudan a los agentes a establecer y reproducir redes de relaciones sociales: familia, amigos, trabajo, etcétera. Así un individuo socializado además de ser capaz de interpretar adecuadamente los símbolos culturales propios del colectivo al que pertenece (reglas, creencias o valores), es capaz de integrarse a diversos grupos y vivir en sociedad (Sacristán 2001).

En la antropología la visión de cultura tiene énfasis de los instrumentos culturales, tangibles y simbólicos transmisibles Peña citado en el libro de León Olive comenta: "El concepto de cultura se opone al de naturaleza; sirve para nombrar el cúmulo de conocimientos técnicos, creencias y valores, expresados en símbolos y prácticas, que caracteriza a cualquier grupo humano y que suele transmitirse -aunque no mecánicamente en el tiempo (de una generación a otra) y en el espacio (de un lugar a otro)." Villoro (1985) destaca dos aspectos de las culturas a los que denomina "externo" e "interno" el primero se refiere a los elementos evidentes como forma de vestir, el arte, la comunicación y las interacciones sociales. Aunque esta última de las interacciones, se forman necesariamente en una conciencia que marca el comportamiento del interior al exterior, de modo que la cultura interior radicara en ese Ser, que luego se convertirá en un miembro activo de su grupo social. La cultura son

todos aquellos espacios y elementos que da un grupo social para que el individuo haga suyo un modo de ser que lo defina en lo que es y hace, y le proporciona una identidad individual.

La cultura consiste en una red compleja de símbolos que proveen de significados compartidos a los grupos y comunidades, son símbolos que se interpretan aproximadamente igual por sus miembros. Esa red de significados es conservada, elaborada y transmitida a las generaciones sucesivas. Los sistemas simbólicos que se utilizan para construir el significado son sistemas preexistentes arraigados a la cultura y al lenguaje (Geertz, 2000). Constituyen herramientas comunales, que al usarse hacen del usuario un reflejo de la comunidad. Esos “sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” constituyen la cultura humana (Bruner, 1997:28).

Cada grupo cultural posee su propio sistema simbólico y de significados; sus propias reglas, motivaciones, creencias, y actitudes que les hace pensar, sentir y actuar de un modo parecido, y distinto a los otros. Esto es, cada grupo posee cierta identidad cultural. Esos contenidos constituyen la identidad de cada grupo, etnia, raza, región o nación, lo diferencian de los otros (Sacristán 2001) La socialización y la red social inicia en la familia. En la medida que se avanza en la maduración psíquica y social, esta red se amplía a la escuela o hacia otros grupos e instituciones.

No sólo determina la cultura el espacio de interacción entre agentes, sino que tiene una evolución histórica, ya que no es la misma para todos los tiempos, para todos los grupos y para todos los agentes. Existe diversidad cultural grupal o étnica o regional, pero también entre los mismos agentes de la gestión, ya que cada uno tiene la posibilidad de interpretar y, por tanto, de innovar los significados culturales.

Esta idea, no sólo de transmitir sino de crear la cultura está muy claramente desarrollada en un tercer enfoque, que estudia la cultura desde lo psicológico. Bruner valora la acción y significación del sujeto como integrante de la comunidad cultural. Es la cultura (...) la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo” (Bruner, 1998:48)

En los primeros enfoques, la cultura es transmitida a las nuevas generaciones lo que genera dos fenómenos fundamentales:

- La preservación de la cultura de la comunidad a través de su transmisión y,
- La incorporación del los agentes a la cultura como parte del proceso de pertenencia e identidad.

En estas teorías se considera que las personas poseen un conocimiento del mundo que adopta en forma de creencias, y se supone que todo el mundo utiliza ese conocimiento del mundo a la hora de llevar a cabo cualquier programa de deseos o acciones. No es fácil desde esta perspectiva entender cómo es que el saber humano evoluciona, cómo se logran las grandes transformaciones políticas o sociales o, cómo, históricamente, los paradigmas se mueven. Tampoco se encuentra sentido a una educación sólo tiene el propósito de reproducir, es más alentador y esperanzador pensar en que en la educación se recrea e innova la cultura, además de conservar lo que vale la pena conservar.

Desde esta perspectiva es que se va a construir en este trabajo. Comprendemos que “la cultura es también constitutiva de la mente.” (Bruner, 2000:47) Vamos a entender la educación como la oportunidad de conocer, crear y recrear la cultura. Aunque la construcción conceptual del objeto que interesa estará siempre bajo esta premisa, no se descarta el uso pertinente de los aportes de diversos autores que desde la visión de enriquecer y profundizar el trabajo, permitan una mejor comprensión de los fenómenos culturales.

Regresando a la idea de que cada grupo tiene un sistema simbólico y de significado propio, es evidente que no permanecen aislados. Aunque cada uno posee cierta identidad cultural, históricamente la interacción entre ellos ha sido permanente. El contacto entre sí no sólo parte del hecho de la coexistencia, sino de la convivencia e interacción entre distintas culturas que permitan el diálogo recíproco y respetuoso entre ellas. Esto implica tener como marco de referencia los saberes propios del contexto sociocultural unidos al enriquecimiento de los mismos en el marco de la diversidad.

Encontrarse en el mundo de la cultura obliga a entender, por un lado lo que constituye y sirve de cohesión, y también aquello que identifica a las comunidades culturales. Y eso es precisamente lo que las distingue y las delimita unas de otras. De la misma manera que existe diferencias en la cultura, también en los agentes que las conforman existen condiciones que les permiten identificarse y pertenecer a ellas, y condiciones que los diferencian. Este tema complejo se aborda en el siguiente apartado.

## **1.2 Cultura, igualdad y equidad**

Es precisamente el marco de la cultura el que nos permite comprender el sentido de la diversidad. Desde otra perspectiva, el “diferente” se sale de la norma, es lo inesperado, es el alienado, es lo que hay que eliminar para preservar lo que nos conserva. Entender y respetar la diversidad nace de la convicción de que cada quien tiene derecho a ser especial, y en la misma lógica, cada comunidad

cultural tiene derecho a ser respetada en sus especificidades. La diversidad es un producto de movimientos sociales y educativos que reclaman el derecho a la diferencia.

Las políticas públicas tienen, actualmente, el reto de buscar un equilibrio entre igualdad y diversidad, entre igualdad y equidad, entre justicia y eficacia, entre interculturalismo y reconocimiento de lo propio, entre libertad y responsabilidad. Y llevar esta política a la práctica sigue siendo lo más complicado, y de manera regular, lo no logrado.

Igualdad y diversidad son términos que sirven para señalar siempre un problema ¿Hay quién que no defienda la igualdad o no respete la diversidad? ¿Atentan las políticas igualitarias contra la diversidad? ¿No es la diversidad una forma de desigualdad? ¿Dónde está la línea que separa la igualdad de la uniformidad, o la desigualdad de la diversidad?

Cuando hablamos de igualdad o de diversidad lo hacemos de diferencias entre seres humanos, para ser eliminadas o protegidas. El problema de la igualdad es un problema de justicia, mientras que el problema de la diversidad es un problema de identidad. Pero también podría argumentarse que el de la igualdad es el problema de cómo hacer frente a las diferencias adscritas, anteriores a la libertad y la responsabilidad individuales, pero el de la diversidad es el problema de cómo asimilar las diferencias adquiridas, producto de la libertad de los individuos y que deben ser aceptadas por éstos con responsabilidad. De acuerdo a Fernández Enguita, (2002) la primera lectura, aunque más acertada es también unilateral. La segunda es claramente parcial, aunque contiene un elemento de verdad. En cualquier caso, cada uno de esos tipos de diferencia requiere de nosotros una respuesta específica.

No es el caso de dejar a las instituciones públicas responder a estas situaciones ya que “la impersonalidad de las instituciones públicas es el precio que los ciudadanos debieran pagar gustosamente por vivir en una sociedad que nos trata a todos como iguales, cualquiera que sea nuestra identidad étnica, religiosa, racial o sexual en particular.” (Baumann, 2001:18)

¿Atenta la igualdad contra la diversidad? No son las instituciones públicas las que deben responder al reto, son los agentes que las habitan las que tienen en la mano la respuesta “¿Es la diversidad una forma de desigualdad? A la hora de educar se debe tener en cuenta la variedad de diferencias de los niños y niñas. Y la escuela debe estar preparada para darles respuesta sin sacrificar el difícil equilibrio entre conceptos como igualdad y diversidad.” (Fernández Enguita, 2002:56) Porque igualdad y libertad son y seguirán siendo derechos y valores irrenunciables y, por tanto, mutuamente irreductibles y obligatoriamente conciliables.

El papel de la educación en este marco cultural de respeto a la diversidad es relevante. Es una de las posibilidades de lograr la igualdad en el estricto sentido de la justicia social. Igualar las oportunidades de acceso al conocimiento y a la formación de cada quien desde su situación particular de diversidad garantiza ese derecho cuando menos en cuanto al ámbito que le compete, esto es un compromiso con la equidad.

Un fenómeno que incide en la diversidad y por ende en la equidad, es la migración. El incremento cuantitativo del flujo migratorio y la conversión del mismo en un problema permanente, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones educativas. La convivencia cotidiana de estas comunidades culturales, acostumbradas a la uniformidad, pone en el debate el gran problema de la diversidad, porque todo migrante porta consigo un legado histórico y cultural con el que interactúa e influye en su nuevo contexto. La diversidad se encuentra presente en las aulas de manera cotidiana y se ha convertido en un reto para la equidad.

## 2. Un objeto educativo desde un marco cultural. Las formas de la cultura

En la teoría se pueden identificar tres tendencias culturales importantes que comprenden a la educación y a todo lo que en ella sucede. La primera es aquella que entiende a la educación como transmisión cultural, la segunda entiende a la escuela como un campo de conflictos culturales y la tercera, concibe la educación como proceso transformador.

El concepto tradicional de educación como transmisión cultural supone que la escuela reproduce la cultura aunque muchos creen que “la visión dominante de la escolarización dentro de la cultura es la institución que existe para mejorar la sociedad, no para reproducirla.” (Wilcox, 1999:103) Dentro de la tendencia que define a la educación como transmisora de la cultura, el currículo es definido como un cuerpo de habilidades académicas que deben ser transmitidas por la escuela y los docentes considerados como seres culturales activos imbuidos de las orientaciones de la misma. Se considera al currículo oculto como la vía para la transmisión de valores e imágenes relacionadas con la autoridad y los iguales. En esta tendencia el aula es el campo en el cual se despliegan los aspectos esenciales de la cultura.

Otra tendencia relevante es aquella que comprende a las escuelas como escenarios de conflictos culturales, en las que la falta de entendimiento de la diversidad produce dificultades en el aprendizaje, la comunicación, por ende el lenguaje, éstos se convierten en agentes fundamentales de la cultura en el aula. El éxito de los estudiantes, sobre todo de minorías, implica una relación entre los procesos cognitivos y la cultura. Dentro de esta tendencia se concibe a los procesos de comunicación y de aprendizaje como saturados de significados culturales por lo que diferentes ambientes ofrecen diferentes tipos de habilidades cognitivas y estilos conceptuales. (Wilcox, 1999) La escuela, como una organización que es parte de un todo más amplio, tiene una cultura de referencia: la cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte. La cultura de referencia proporciona las normas para decidir qué es la realidad, qué se puede ser, qué hacer y cuáles son los procedimientos para tratar a las personas o las cosas. Los agentes económicos y políticos tienden a asegurar que los profesores

estén a tono con la cultura de referencia. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente a la cultura de las y los estudiantes. En este caso, no sólo son inapropiadas la organización y el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores, como seres culturales que han emergido de la cultura de referencia estén incapacitados para comunicarse con ellos, y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades. (Wilcox, 1999:107-108)

Finalmente, se identifica una tercera tendencia abierta y flexible que implica la concepción de que el proceso educativo es transformador. Los educadores tienen especial interés por que los estudios tengan como finalidad concreta la mejora de la práctica educativa, ya que la investigación de los procesos educativos no puede restringirse a la reproducción de los productos simbólicos de la cultura local y universal. El propósito educativo de la práctica escolar supone la vivencia recreadora del conocimiento y la experiencia de su transformación. (Pérez Gómez, 1997) El proceso en la escuela y en otros ámbitos implica la génesis de cultura, ya que la “educación debe servir para que el individuo aumente su libertad para crear y desarrollar ideas” (Stenhouse, 1999:37)

Tradicionalmente la educación era (o es) “intrínsecamente selectiva y se organiza a partir de la lógica de la ciencia, la nueva educación debe partir de los alumnos y de sus posibilidades.” (Besalú, 2002: 37) Actualmente, en todos los proyectos educativos se insiste en que el propósito de la educación no debe ser la asimilación de la cultura científica, sino el uso de ésta como herramienta para pasar al estudiante del conocimiento experiencial al conocimiento intelectual. Implica propiciar en ellos el desarrollo de “la conciencia de sus posibilidades reflexivas, de volverse sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de socialización para entender cómo se está configurando en cada uno el tejido de significados que componen su cultura y para decidir su permanencia o modificación.” (Pérez Gómez, 1998:15-16) Por esto, participar y vivir una cultura supone interpretarla y reproducirla pero especialmente, transformarla.

El propósito de la educación no es sólo que el individuo adquiera y reproduzca el conocimiento científico sino que lo use para construir sus esquemas de pensamiento y acción. Lo que supone, de acuerdo a Pérez Gómez (1997:26) que es necesario “considerar el conocimiento científico y culto como una construcción social, histórica y contingente a la que los agentes no debemos adaptarnos como si fuesen verdades incuestionables sino que debemos utilizar por ser el conocimiento más poderoso a cuya transformación debemos contribuir”

En este trabajo se asume la visión de la escuela como transformadora de la cultura, considerada esta función como necesaria para, primero, mantener la cultura (Wilcox, 1999). Para esto se requiere contar con grupos especialmente organizados cuyo propósito es transmitir la cultura de manera

metódica e intencionada, estos grupos reflejan la cultura de la sociedad ofreciendo un medio para iniciarse en ella. Pero al mismo tiempo, es esencial considerar la cultura como el medio que apoya el pensamiento creador; que la innovación sea tan importante que se genere una cultura que apoye el pensamiento transformador y que, por lo tanto, el cometido preferente de la educación consista en iniciar a las personas en la cultura de manera que su libertad y creatividad personales se preserven e incluso, se refuercen. (Stenhouse, 1999:39)

En cualquier institución educativa la cultura no sólo se observa a través de los contenidos, sino que, se distinguen un cruce de culturas que provocan tensiones, conflictos, restricciones y contrastes en la construcción de significados, al igual que flexibilidad, apertura e intercambio. Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio institucional le dan sentido a las interacciones, desarrollándose en ellas la construcción de significados de cada sujeto, sea estudiante, académico o gestor.

El planteamiento de Pérez Gómez (1998) es especialmente útil para entender a la cultura en la educación en toda su complejidad. Describe cinco formas de cultura que constituyen el cruce donde la institución educativa se desarrolla: La cultura **crítica** implica las disciplinas y las teorías que permiten el distanciamiento del sujeto; la cultura **académica** constituida por las concreciones curriculares; la cultura **social** constituida por los valores hegemónicos del escenario social; la cultura **experiencial** adquirida por cada uno de los agentes a través de los intercambios espontáneos con su entorno; y la cultura **institucional**, presente en la gestión, los roles, las rutinas, grupos tipos y modos de interacción e intercambio académico que se identifican en la institución.

En estos términos, no es suficiente el cambio en las concepciones y la práctica de los docentes para transformar la práctica hacia estrategias que tomen en cuenta la diversidad en el aula, sino que es necesario que la gestión de la institución apoye, propicie y consolide este modelo. La gestión propicia el desarrollo institucional que se encuentra siempre íntimamente ligado al desarrollo de los agentes que participan en el proyecto educativo y, viceversa, el crecimiento de las personas hacia un fin compartido provoca el crecimiento institucional. Si esto está acunado por una cultura crítica, académica y social pertinente, entonces se podrá presenciar una transformación educativa plena que tendrá resultados evidentes a corto plazo. Pero como se verá en los capítulos siguientes, no siempre las formas culturales están sincronizadas.

Las acciones de gestión posibilitan que en la institución educativa, la comunidad acepte la diversidad individual, respete la diferencia y por ende, la identidad e igualdad de las culturas que participan en la institución o el contexto social donde conviven y asuman la necesidad de la coexistencia a través del diálogo y la interrelación entre todos. Es importante, en este sentido, “considerar que la gestión de los

centros en torno a proyectos, puede facilitar la organización de los individuos y de los grupos en un esquema de red menos jerarquizado y más acorde a las mutuas responsabilidades que han de asumir en la tarea educativa.” (Pérez Gómez, 1998:150)

La educación como proceso cultural, implica intercambio de significados que transmiten, transforman y facilitan el uso del conocimiento científico. Estos procesos son interdependientes de otras formas de cultura que le dan sentido y razón de ser. Esta concepción cultural de educación es inclusiva, es decir, comprende y espera que cada sujeto, institución, grupo o comunidad sea singular, sea el centro del proceso y comparta significados con la comunidad.

El estudio de la cultura, sobre todo entendida desde el enfoque de la diversidad en educación, debe estar basado en lo que los agentes educativos hacen y dicen, además de ocuparse de lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron; también de lo que dicen que han hecho otros y porqué, y sobre todo, estudia cómo dicen esos agentes educativos que es su mundo. El significado se encuentra determinado por el tren de acción en que ocurre, igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los agentes dicen. “Decir y hacer constituyen una unidad funcionalmente inseparable de una psicología orientada culturalmente” (Bruner, 1990)

El supuesto fundamental de este tipo de psicología es que la relación entre lo que se hace y lo que se dice es interpretable en el proceso cotidiano. Existe congruencia interpretable entre el decir, el hacer y las circunstancias en las que esto ocurre. La psicología cultural se preocupa por la “acción situada” en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes. Igual que Bruner, Camps afirma que “las palabras son también acciones” (1976:30)

La institución que media entre los significados, sentimientos y acciones de la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones, es la institución educativa, por lo que para Pérez Gómez (1998:15-16)

La diferencia sustancial entre los procesos de socialización espontánea y los de educación intencional es el propósito decidido y sistemático de esta última de favorecer el desarrollo de los individuos de la conciencia de sus posibilidades reflexivas, de volverse sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de socialización para entender cómo se está configurando en cada uno el tejido de significados que componen su cultura y para decidir sobre su permanencia y modificación.

En este contexto institucional debe reconocerse la importancia de la educación de los niños migrantes. Nos situamos específicamente en el cruce de diferentes culturas sociales, críticas, institucionales y experienciales en las que los y las niñas migrantes se educan en México. Estas son la naturaleza de las condiciones educativas de los y las niñas migrantes en el proceso de su incorporación a la primaria

en Jalisco, concretamente. Los agentes que intervienen en estos procesos de incorporación a la institución educativa, es decir, la población a la que va dirigido este estudio son:

- *Directivos*, que son las autoridades educativas responsables de operar las políticas nacionales a través de la acción diaria en un puesto relevante dentro del organigrama del sistema educativo estatal. La intención es conocer cómo significan y cómo refieren sus acciones con respecto a la incorporación de los y las niñas migrantes en educación primaria.
- *Directores*, son aquellos que son responsables de una institución educativa o del área de educación primaria dentro de ella. En este caso, la intención es conocer cómo significan y cómo refieren sus acciones con respecto a la incorporación de los y las niñas migrantes en la institución donde laboran.

La primer pregunta es si ocurren dichos procesos, cómo se estructuran en la vida cotidiana escolar y cuáles son los estilos que contribuyen, o no, a la incorporación de los niños migrantes a la cultura y a la socialización. De cada uno de los agentes interesa el significado acerca de la incorporación de los niños y niñas a la educación primaria. Y para esto, a través de la entrevista se despliegan los significados, es decir la esencia del fenómeno que cada uno ha constituido y a partir de ello se trata de comprender la situación educativa de estos niños y niñas. Posteriormente, cuál es la propuesta educativa que puede ser efectiva para, en el marco del respeto a la diversidad y en respuesta a la justicia educativa, mejorar el acceso de esta población al conocimiento y a su formación como personas. La entrevista genera una narración que “consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan los seres humanos como personajes o agentes. (...) pero estos componentes no poseen, (...) vida o significado propios. Su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o fábula” (Bruner, 2001:56)

“La narración trata del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias y deseos y las esperanzas” (Bruner, 2001:63) Para el análisis de los textos obtenidos se capta la trama que configura la narración para poder dar sentido a sus componentes de acuerdo al propósito a indagar

El *corpus* producido del registro ampliado de las entrevistas permite su abordaje “en términos de unidades de significado, estructuras de significado o temas.” (Van Manem, 2003:96) Para ahondar en la estructura de significado de un texto, es necesario pensar en el fenómeno descrito como algo que explica los sucesos de la experiencia como se viven en la existencia cotidiana en el universo vital. (Van Manem, 2003:29)

En el análisis, se segmenta el *corpus* de acuerdo al “tema”. Los temas fenomenológicos son “estructuras de la experiencia”, (Van Manem, 2003:97) que para ser entendidas deben concretarse de algún modo, que, en este caso, puede ser el concepto alrededor del cual gira la entrevista. Es un proceso que recupera el o los temas que se expresan y representan en las imágenes y significados del *corpus* en cuestión. “Es un acto libre de <ver> el significado” (Van Manem, 2003: 97). No se trata de recoger multitud de elementos lingüísticos asociados al fenómeno, sino de aferrarse de un modo reflexivo a las manifestaciones verbales que parecen poseer alguna importancia interpretativa para la descripción fenomenológica que se requiere.

De acuerdo a Van Manem (2003) el tema, es el medio para llegar a la noción, ya que describe el contenido de la noción. Una buena formulación temática toca la esencia de la noción que se intenta entender y constituye la experiencia de lo que es central, significativo o relevante, y lo expresa. No se encuentra en un determinado punto o momento del texto, si no que se lee el texto con la necesidad o el deseo de dar sentido para captar el fenómeno que se intenta entender, describe un aspecto de la estructura de la experiencia vivida.

La búsqueda del significado en el texto, como criterio de segmentación implica un proceso intuitivo de invención, descubrimiento y revelación del significado que conforman nudos en los entramados de las experiencias, en torno a los que se hilan como un todo significativo, son estrellas que conforman los universos de significados que vivimos. Su formulación en afirmaciones o supuestos temporales son reducciones de la noción, su formulación es una simplificación, es en una primera instancia el resumen inexacto del significado. Posteriormente, a partir de las regularidades encontradas se redactan las afirmaciones temáticas.

De los modos para aislar afirmaciones temáticas que propone Van Manem (2003) para realizar el análisis del *corpus*, se eligió el llamado *selectivo o marcaje*. En este procedimiento se lee el texto varias veces y se identifican y marcan los segmentos reveladores sobre el objeto, se seleccionan y segmentan las frases que destaquen de acuerdo a la intención de la búsqueda.

Es importante distinguir entre temas casuales y esenciales. No todos los significados que se encuentran al reflexionar sobre determinado *corpus* son exclusivos de dicho fenómeno, son temas relacionados de un modo más casual con el objeto de estudio. “La esencia o la cualidad universal se descubren a partir de aspectos o cualidades que hacen lo que un fenómeno es y sin los cuales no podría ser lo que es”. (Van Manem, 2003:125) En sentido metafórico, Van Manem afirma que en el

análisis es la capacidad de ver, de “ser sensibles al silencio que hay entorno a las palabras mediante las cuales se intenta develar el significado profundo de nuestro mundo. (2003:147)

A partir de las afirmaciones y su relación, se construye el texto fenomenológico. Esta escritura es un determinado modo de reflexión que requiere una determinada toma de conciencia transformadora que media en la reflexión y en la acción, crea tensión y distancia entre el conocimiento y la experiencia, entre la reflexión y la acción. Implica un determinado modo de escribir como un acto consciente que se orienta hacia una noción característica de una experiencia vivida. El texto se construye de manera progresiva, de acuerdo a los resultados de los diversos análisis, tanto de las diversas entrevistas, como de las observaciones. Así, escribir es mostrar algo, muestra cómo se sostiene un conocimiento, es implícito mientras explica.

Es en texto que se va construyendo donde se encuentra “la verdadera esencia de la investigación.” (Van Manem, 2003:142) Fusiona la actividad investigativa con la reflexión, la actividad de escribir en la indagación Nos une de modo más estrecho con lo que conocemos, dando evidencia de lo que sabemos y en qué modo conocemos lo que sabemos. Además, nos distancia del mundo de la vida y permite descubrir las estructuras esenciales de la experiencia misma; crea una distancia entre nosotros y el mundo, mediante la cual las subjetividades de la experiencia diaria se convierten en el objeto de nuestra conciencia reflexiva.

Cuando se cuenta con el primer texto, en la primera vuelta del círculo hermenéutico, entonces es necesario...rescribir. La fenomenología es un ir y venir dialéctico entre varios niveles de cuestionamiento. Escribir significa crear relaciones significativas, condensado en un todo discursivo teoría, es decir que “escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, en texto”. (Van Manem, 2003:148)

Este proceso abre el camino, de manera consistente al proceso de teorización, estrictamente necesario para aportar al conocimiento útil en educación. Para esto el texto hermenéutico descontextualiza el pensamiento de la práctica a una esfera más universal, abstrae nuestra experiencia del mundo, aunque concretiza nuestra comprensión del mundo, a través del lenguaje, y finalmente, objetiva el pensamiento en algo impreso y subjetiva el conocimiento de algo en lo que realmente nos involucramos, es autoconciencia, una relación autor reflexiva: lo interior frente a lo exterior, el yo subjetivo frente al yo objetivo. El producto que se genera, “proporciona conocimiento expresado que se puede llevar a la acción”. (Van Manem, 2003:146) Esta posibilidad de contar con un conocimiento útil a los educadores, a los diseñadores de políticas educativas y a los tomadores de decisión educativa es la finalidad última que le da sentido al trabajo.

Aquí se hace necesario profundizar sobre las categorías epistemológicas y de investigación en el marco cultural: el significado y la acción.

### **2.1 La dualidad significado-acción educativa, constitutivos de la cultura**

Como ya se había planteado, la cultura consiste en una red compleja de símbolos que proveen de significados compartidos a los grupos y comunidades, son símbolos que se interpretan aproximadamente igual por sus miembros. Esa red de significados (expresados en esa red simbólica) es conservada, elaborada y transmitida a las generaciones sucesivas. Y en el caso específico de las instituciones educativas, no sólo se reproduce el significado, sino que “participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla” (Pérez Gómez, 1998:17) Los sistemas simbólicos que se utilizan para construir el significado son sistemas preexistentes arraigados a la cultura y al lenguaje (Geertz, 2000). Constituyen herramientas comunales, que al usarse hacen del usuario un reflejo de la comunidad. Esos “sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” constituyen la cultura humana (Bruner, 1990:28).

La presencia del investigador en los estudios de la cultura es entendida como una comunicación interactiva con apertura y flexibilidad metodológica y permanente posibilidad de auto corrección. (Velasco, García y Díaz, 1999) Es tarea del investigador recuperar e interpretar acciones significativas implícitas y explícitas a partir de su inmersión interactiva con el grupo, es decir debe buscar la descripción, explicación e interpretación de la cultura en los procesos educativos y la cultura que los rodea o les da razón.

La población que integra y constituye estos procesos educativos no sólo incluye a los y las directivas y a los y las directoras a los educadores en general que nunca aparecen claramente en ellos, pero cuya construcción de “realidad educativa” es determinante para que se desarrollen las acciones de una manera específica. Esto es porque el objeto de indagación está centrado en las descripciones de las y los directores y las y los directivos con los demás educadores referidas a la incorporación de los niños y niñas migrantes al proceso educativo en el aula.

Esta postura propone una aproximación a nivel múltiple, que describa la relación de los procesos educativos con otros aspectos contextuales como la migración, la administración, la política, la estructura social y las cosmovisiones de los grupos participantes (formas de la cultura). La idea es interpretar de forma compleja la migración y su manifestación en la educación, en un horizonte global. El objeto delimitado de estudio, la incorporación de los niños y niñas migrantes a los procesos

educativos es, entonces un objeto que puede incorporar la visión cultural como enfoque interpretativo y metodológico, en los términos y condiciones de Velasco, García y Díaz (1999) es altamente relevante

Es necesario en este punto disolver ese concepto común que considera a la cultura un ámbito separado para redefinir la educación y a la escuela, ahora más apropiadamente, como procesos e instituciones en los que la cultura se percibe en su caracterización más dinámica. Los estudios basados en una perspectiva cultural trascienden el focalizar determinados problemas como el aprendizaje, la apropiación o construcción de significados, la retención escolar, el ausentismo, modelos de gestión, y especialmente la migración y llevarlos a un horizonte más amplio. Los objetos educativos de estudio son tales siempre en situación, es decir de acuerdo a una comunidad escolar, una institución educativa concreta y a contextos económicos, políticos y sociales determinados de acuerdo a la articulación de la mediación cultural en la que unos y otros están implicados. En este caso, la migración en el aula y sus consecuencias en su proceso de incorporación se estudian desde el contexto escolar y con todos sus agentes en interacción, desde el contexto de la misma migración que incluye las situaciones económicas, políticas y educativas estadounidenses, entre otras.

En el trabajo de campo se reconoce tensión y conflicto entre la homogeneización inducida por las instituciones escolares, alentada por las situaciones políticas y administrativas, por las condiciones sociales y económicas y la diversidad cultural de los agentes y los grupos que participan en el proceso educativo. No sólo los niños y las niñas migrantes son diferentes al resto, sino que ese “resto” está constituido por agentes todos distintos, cada uno por razones diversas.

Los niños y niñas migrantes se incorporan y algunos de ellos se reincorporan a las aulas en ciertas condiciones determinadas por la cultura social, institucional y experiencial de todos los agentes involucrados y estas condiciones pueden ser estudiadas a través de categorías como el significado y la acción, siempre interpretadas desde el marco cultural correspondiente. Cada uno de los agentes: directivos(as) y directores (as) de instituciones donde los niños y las niñas migrantes se incorporan, expresa a través de los significados y las acciones (o referencia de las acciones) las condiciones en que incorpora a los niños y niñas migrantes a la escuela y al proceso educativo del aula.

En este caso el significado y la acción que como dice Bruner constituyen una unidad funcionalmente inseparable de la psicología orientada culturalmente, son las categorías que sirven para comprender, recuperar, describir y teorizar sobre el objeto de estudio. Es un intento de mostrar cómo la psicología cultural se ocupa esencialmente del significado y cómo esta se aventura más allá de los objetivos convencionales de la producción de conocimiento hipotético deductivo, explicación causal y

predicción. Pretende subrayar la naturaleza de la construcción del significado, su conformación cultural, y el papel que desempeña en la acción humana y educativa.

### *2.1.1 El significado como constitutivo de la cultura*

El significado como categoría filosófica y cultural, ha estado presente en la producción un grupo de teóricos reconocidos. Cada uno de ellos desde sus premisas y con un sentido dentro de una red conceptual distinta. Sin embargo hay ciertos componentes que resultan especialmente similares y por lo tanto se aglutinan para entender que el significado tiene una condición inherente al ser humano, a la manifestación de su pensamiento de una manera que le permite compartir sus propias ideas y asumir-compartir las del grupo cultural al que pertenece. Aún cuando, en general, los teóricos comparten, en diferentes términos estas relaciones conceptuales asociadas al significado, también tienen sus diferencias sustanciales. (Sañudo, 2006).

Lonergan (1986), filósofo y jesuita canadiense, entiende el mundo que se construye, como aquel mediado por el significado, en el que “antes de actuar lo imaginamos, lo planeamos, investigamos sus posibilidades, pensamos pros y contras (...), desde el principio estamos comprometidos en actos de significación; sin ellos el proceso no ocurriría ni llegaríamos al final” (1986:3). Para este autor, realmente lo que cuenta para el sujeto y para un grupo de agentes es lo que cada cual significa de la realidad en la que vive, ya que la realidad significada es la mediación que permite referirse al entorno. El sujeto interpreta su mundo inmediato primero y mediato después por medio del significado, habla de él y se refiere a él por el significado, que se construye a partir de operaciones de la experiencia de la intelección y del juicio en un todo dinámico en la que, “la experiencia estimula la indagación, y la indagación no es más que la inteligencia que se pone a sí misma en acto” (Lonergan, 1967:3). Un educador requiere construir significados reflexivos intencionales y sentido de su práctica educativa, antes de hacer, comprende, planea, decide, entiende, etc. su hacer, se refiere a el con otros a partir del significado que de ella tiene. (Sañudo, 2006)

En otro contexto teórico, encontramos reflexiones que con ciertas condiciones pueden apoyar y complementar las ideas de Lonergan. Tal es el caso de la teoría desarrollada por Vigotski, filósofo, psicólogo y semiólogo soviético, tiene entre sus más importantes supuestos el que se refiere a que la actividad implica un componente de transformación del mundo mediante el signo, necesario para la construcción de la conciencia. Ésta, como una estructura semiótica, es el contacto social con uno mismo, por medio del significado. El significado para Vigotski tiene una naturaleza semiótica y comunicativa, que al “desdoblarse” permiten una interacción del sujeto con sí mismo constituyendo la conciencia. Los significados del educador median entre sus acciones y la conciencia, es decir, “la

conducta humana depende de las operaciones basadas en significados” (Vigotski, 1988:153). Según Vigotski, las funciones mentales superiores del ser humano deben ser consideradas como producto de una actividad mediada, en este caso el papel mediador es un instrumento de naturaleza semiótica, es decir un significado.

El proceso de formación de conceptos, como de cualquier otra forma superior de actividad intelectual, no es una superación cuantitativa de la actividad asociativa inferior, sino un tipo cualitativamente nuevo. A diferencia de las formas inferiores, que se caracterizan por la inmediatez de los procesos intelectuales, esta nueva forma de actividad está mediada por signos “al pensar, actúa. La acción interna y externa son inseparables, la imaginación, la interpretación y voluntad son procesos internos realizados por la acción interna” (Vigotski, 1988:153).

A diferencia de Lonergan, que propone un significado eminentemente interpretativo que puede inscribirse en la fenomenología, Vigotski establece como el origen del significado la interacción social y se le incluye en la dialéctica. Ambos comprenden que el significado media entre el sujeto y su entorno, también que esa relación entre la acción (actividad) y el significado, como dos manifestaciones de un solo fenómeno, permite la transformación, esencialmente por la vía de la conciencia y la relación de esta con el entorno –en ambos casos- y de la reflexión, en el caso de Lonergan. (Sañudo, 2006)

Por otro lado, en el ámbito educativo, Pérez Gómez explora la construcción de significados y la relaciona con la elaboración simbólica “Esta capacidad confiere la posibilidad de representar la realidad, valorarla, modularla virtualmente, transformarla, y comunicar sus transformaciones y valoraciones” (1998:214), describe el proceso como vital, en parte incierto, contradictorio y ambiguo. La interpretación de significados la hago de manera subjetiva y comprensiva, en un proceso de construcción común de significados. Igual que para Morin, Pérez Gómez (1998) enfatiza la importancia ecológica del escenario vital del sujeto. El contexto es un escenario plural con diferentes niveles que van desde el micro al macro contexto y que conformo como una red formando un sistema. El educador hace de mediador simbólico entre los diversos planos del contexto, supone el paso de un dominio de sentido a otros.

Los significados son una mediación que permite al educador construir su mundo y referirse a él para reflexionar, están en la mente, pero tienen su origen y significado en la cultura en la que se crean, lo que permite su carácter de ser compartidos. El sistema simbólico o la red de significados aportan una base de intercambio cultural que permite comprender y organizar los significados en forma comunicable. (Bruner, 1997) Por esto, “el significado es ya un fenómeno mediado culturalmente cuya

existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos” (Bruner, 2000:76) En verdad todo proceso educativo está imbuido de significados a través de los cuales necesariamente el educador y el educando interpretan y mediatizan toda su experiencia. Sin ello no es posible la educación, ni comunicación humana alguna.

La convicción de que el concepto general de la psicología humana es el significado y los procesos y transacciones que se dan en la construcción de significados. Se basa en dos argumentos que se encuentran relacionados entre sí. Uno es que para comprender el hombre, es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; y el otro es que la forma de esos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación de la cultura.

Los sistemas simbólicos que se utilizan para construir el significado son sistemas preexistentes arraigados a la cultura y al lenguaje. Constituyen herramientas comunes, que al usarse hacen del usuario un reflejo de la comunidad. Esos “sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” constituyen la cultura humana (Bruner, 1990:28). En este sentido, el significado es un constitutivo de la cultura, conecta al hombre con ella, ya que el significado se hace público y compartido. El lenguaje cobra todo su sentido en la relación entre el significado y el usuario, es decir en las relaciones pragmáticas. Esto implica concebir una pragmática del significado, que “configura los actos lingüísticos específicos y establece el criterio de significación de los enunciados (Camps, 1976:25).

Un significado se despliega e interpreta a través del lenguaje, como todo constructo y de acuerdo a la fenomenología, es aprehender la esencia de acuerdo a la experiencia tal y como se ha vivido. (Van Manem, 2003:196) El significado se construye analizando la narración que cada sujeto haga en la entrevista y se identifica por estar constituido por una intención, en este caso potencialmente educativa, creencias, valores, supuestos y saberes, relacionadas con la migración, su contexto y los procesos escolares o educativos en función de la incorporación de los niños y niñas migrantes.

### *2.1.2 Significado y acción en la cultura institucional*

Con estas referencias acerca de la conceptualización del significado, es necesario profundizar sobre su contraparte: la acción. Una síntesis del recorrido conceptual que realiza Sañudo (2006) es útil para ir siguiendo la evolución del concepto.

Weber, en Alemania, determina que cada acción se define en términos de “significación”, es decir, vinculada a un sentido subjetivo atribuido por el sujeto de la acción, para él, la acción social es una

acción significativa, se manifiesta si entre los miembros que interacciones tiene lugar una interpretación. “No toda clase de contacto entre los hombres tiene el carácter social; si no sólo una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros.” (Weber, 1987:19) Las acciones están determinadas por intereses personales o utilitarios, valores y pasiones o deseos afectivos, al igual que por acuerdos normativos. (Sañudo, 2006)

De acuerdo a Sañudo (2006), el interaccionismo simbólico también utiliza la acción como categoría de conocimiento, especialmente Schütz. A diferencia de Weber que entiende la acción como un acto terminado, Schütz la define como “una actividad espontánea orientada hacia el futuro” (Schütz, 1993:87) significa en el curso mismo en que se constituye. El significado consiste en “aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a la que tiendo y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada” (Schütz, 1993:69).

Maturana, define las acciones como “operaciones externas de nuestra corporeidad en un medio cualquiera (es) todo lo que hacemos en el ámbito operacional cualquiera que ponemos de manifiesto en nuestro discurso, por más abstracto que pueda parecer” (1995:160-161). Comprende la acción como articulada al pensamiento y surge y se realiza en el ámbito emocional, de tal manera que cuando pasamos de una emoción a otra se cambia el ámbito de acción.

Habermas construye el concepto de “acción comunicativa” desde la sociología. En la acción, el sujeto puede controlar el acceso de los demás a sus sentimientos, los participantes controlan su interacción regulando el recíproco acceso a la propia subjetividad. Introduce el concepto de acción comunicativa que se refiere a la interacción de a lo menos dos agentes capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal. Los agentes se entienden sobre una situación que en donde “el lenguaje ocupa (...) un puesto prominente”. (Habermas, 1989:124)

Podemos observar en este breve descripción los diversos conceptos de “acción”, son útiles para entender cómo el sujeto actúa en diversos campos de conocimiento, implica la interpretación del significado que el mismo sujeto hace de sí o el que le adjudican los otros con los que interacciona. Esta interpretación implica el que el sujeto tiene que construir un sentido subjetivo de la acción.

Gimeno (1998) reflexiona alrededor de un componente fundamental de la acción, la intención. Ésta desencadena la acción y además se observa una intención-en-la-acción que se mantiene mientras acontece en la institución. También se pueden distinguir acciones que se inician conscientemente y que preservan la coherencia durante su realización, y aquellas que aclaran y precisan la intención o se cambian mientras transcurre. El autor describe de esta manera el carácter imprevisible de la acción.

El análisis empírico en el acercamiento de la experiencia educativa, permite realizar una identificación de estas acciones que intencionalmente se dan como educativas siempre en un contexto escolar determinado y que por su recurrencia pueden constituir los procesos educativos del aula. La comprensión de la acción implica la interpretación como algo dotado de sentido, intención y significado. Así, podemos tener acceso a la acción interpretada por el agente educativo a través de su propia narración. Lo que está presente en la investigación es un previo a la acción observada, es la acción significada.

## **2.2 La acción y la estrategia docente ante la diversidad cultural**

Los dos ejes de análisis están relacionados con cuestiones culturales. Como ya se analizó, uno de ellos es la significación de las acciones del director/directivo que despliegan lo cultural, ya que los signos simbólicos orientan la acción porque están íntimamente ligados con el significado cultural. La acción como concepto emprendedor de actos intencionados físicos o lingüísticos, continúan dando sentido al conjunto y este sentido, a su vez, está en las acciones, y por lo tanto esta constituido y lo constituye la cultura de donde surgen o emergen estos agentes educativos.

La acción humana adquiere sin embargo “un carácter social y cultural que desborda a los individuos concretos que las practican” (Gimeno Sacristán, 1998:35) por lo que las acciones no pueden ser consideradas como objetos fijos dados, están conectadas al mundo de lo social. Por un lado, la acción se da en interacción con otros y está determinada por los colectivos, así que podemos entender la acción como empresa colectiva. El grado de conciencia que se tiene sobre la intención, permite el entendimiento de la acción y por consecuencia de la estrategia para lograr lo que se propone.

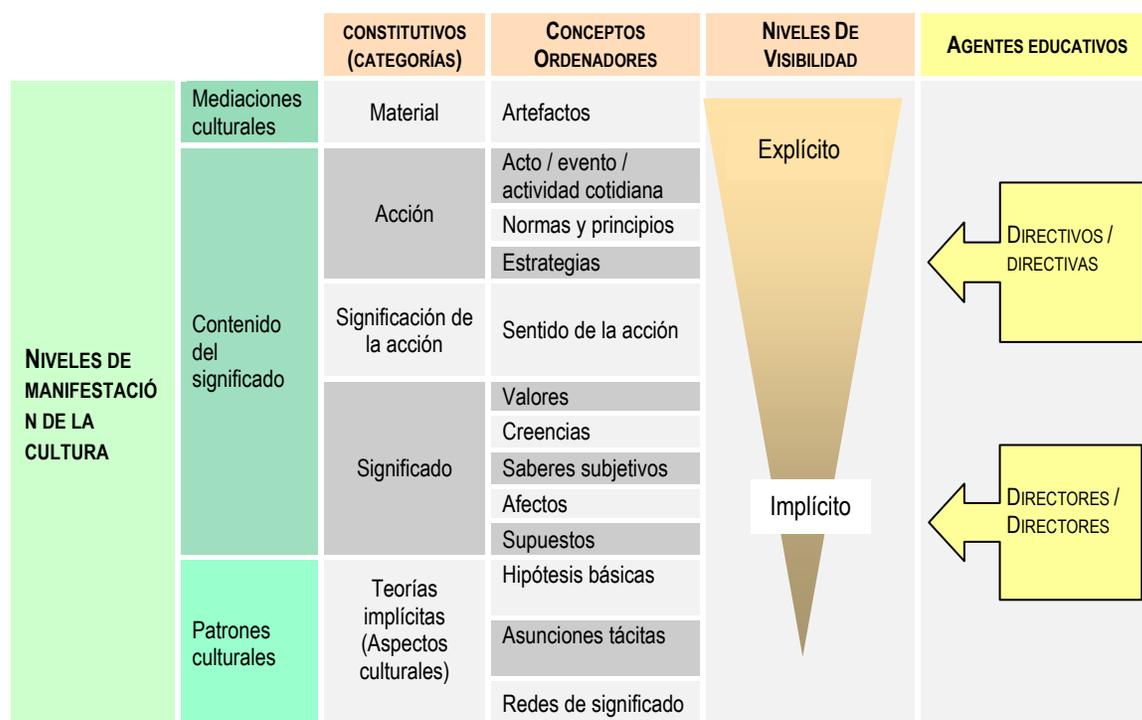
Entendemos por estrategias los “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionadas) en los cuales el docente elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, 1998, 26). Existen determinados niveles de control racional o de reflexividad de las acciones docentes dentro del salón de clases (Sacristán, 1998). Esa toma de decisiones encadenan las acciones con una intención determinada, en este caso la estrategia está referida a identificar las estrategias docentes y de los niños y niñas migrantes para incorporarse productivamente al trabajo en el aula.

Las categorías encontradas a través de las regularidades en el proceso de análisis del corpus se encuentran en tres dimensiones: los significados, la acción referida a través de la narración y las

acciones en sí mismas. A los significados se tuvo acceso a través de la construcción de categorías referidas a aspectos culturales (supuestos, creencias, saberes, discriminación, afectividad, resistencia, diversidad cultural y en el aula), procesos migratorios (en cuanto a su origen, regreso permanencia y movilidad) y género. En el caso de las acciones referidas en la narración de los agentes, se encontraron categorías como: procesos administrativos, formación docente trayectoria y propuestas, aspectos educativos que contempla los procesos académicos de los estudiantes migrantes, la referencia a la experiencia educativa en Estados Unidos, y las estrategias tanto del docente como del estudiante,

De acuerdo con las ideas expuestas se propone un cuadro que organiza y articula los diferentes componentes que constituyen el objeto de estudio. Permite establecer la complejidad de las categorías de la investigación y al mismo tiempo contempla cada uno de esos componentes en los agentes.

Cuadro 1. Estratos de la cultura organizacional / institucional. Cultura institucional y experiencial



Este cuadro establece las relaciones que se han construido con respecto a la relación conceptual de las categorías, los conceptos ordenadores, los niveles de evidenciación y los agentes del estudio referido a la cultura experiencial e institucional. Ambos modos culturales constituyen los campos donde se sitúa la investigación, en ellos se despliegan las acciones y significados. Estos conceptos

han sido constituidos en la relación de los análisis teóricos y del *corpus* generado en el trabajo de campo.

Tanto el significado como la acción, que inicialmente sirvieron como categorías para acceder a la comprensión de la cultura institucional y la experiencial de los agentes fueron haciéndose más complejos conforme avanzaba la investigación. En el análisis de las entrevistas y de los registros de observación se identificaron evidencias que, o no estaban incluidas en las preestablecidas o caracterizaban a las existentes. La construcción de las categorías respondió a una lógica recursiva y dialógica en la que se dialogaba constantemente con la teoría y la experiencia. En primer momento deductivas y en los siguientes, de tipo inductiva, en movimientos no sólo dialécticos sino con progresiones que modificaron la estructura total de las concepciones construidas.

Tal es el caso de la incorporación de los “artefactos culturales” como les dice Bolívar (2002) que son aquellas mediaciones materiales que forman parte y tienen sentido en la cultura institucional; especialmente importante es el certificado binacional, los exámenes de ingreso de los niños y niñas migrantes, entre otros.

Otro grupo de evidencias, se referían a la acción significada, que aún cuando pueden ser comprendidas como significados, incluyen en el contenido referencias a las acciones por ejemplo de ingreso de los niños y niñas, a estrategias concretas del aula o relacionadas con los padres de familia. Están descritas acompañadas del sentido y papel en función de una cultura institucional dada y se pueden situar “entre” el significado y la acción.

La acción como la serie de actos en secuencia con una intención se observan en la cotidianidad del aula, pueden ser descritas en términos de la acción misma, las normas y principios institucionales en los que las acciones se realizan y que se convierten en un componente cultural institucional. Finalmente, en el aula, la secuencia de acciones intencionadas dirigidas a los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje, en general, y de incorporación del niño y niña migrante, en específico, se convierte en estrategia que “facilitan tanto la adquisición como la transferencia y uso de los conocimientos” (Pérez Gómez, 1998:225).

Por el otro lado, el significado como la principal categoría de construcción, se complejiza considerando la articulación de valores, creencias, saberes significados o subjetivos (información interpretada), supuestos. En el análisis del *corpus* de las entrevistas empezó a surgir de manera muy clara la presencia de agentes afectivos imbricados en los significados de los agentes. Esta es una de las categorías que se incluyen en los componentes culturales del significado, y es tan importante que el

sentido de las acciones está referido a situaciones o cuidados afectivos. De acuerdo a Pérez Gómez (1998:228) Los aspectos afectivos no se pueden disociar de los procesos mentales y

Significan la tonalidad afectiva que tiñe, orientando, potenciando, distorsionando o restringiendo las posibilidades de construcción independiente de resultados. (Lo que es fundamental porque) el niño o la niña construyen un modelo mental de las relaciones humanas, de sus posibilidades y limitaciones no en función de su análisis crítico de la realidad cultural, sino en virtud del tipo de relaciones y de personas con las que establece el vínculo afectivo privilegiado y de los efectos que experimentan como consecuencia de tales relaciones.

Finalmente, como resultado de la relación entre diversos significados se establecen redes que conforman las teorías implícitas. Éstas constituyen la red de significados a partir de la cual los agentes interpretan y actúan educativamente en relación con la incorporación educativa de los niños y niñas migrantes. Están contempladas las hipótesis básicas y las asunciones tácitas articulados de manera que tenga un sentido lo que cada agente hace o dice que condiciona de una determinada manera la forma en que las niñas y niños migrantes se educan.

Estas categorías o constitutivos se pueden agrupar en tres niveles de manifestaciones de la cultura: el contenido, las mediaciones culturales y la forma o patrones culturales. (Pérez Gómez, 1998) Lo material, los artefactos y demás son las mediaciones culturales; la manifestación del contenido implica a la acción, la acción significada, el significado, y finalmente los patrones culturales se constituyen de las teorías implícitas.

Cada uno de estos niveles de manifestaciones culturales, se hace evidente de manera diferenciada, por ejemplo, los artefactos serán la manifestación más visible y las teorías implícitas deberán ser construidas a partir de la articulación de evidencias interpretadas. Así, los niveles de las manifestaciones culturales aparecen desde lo más explícito hasta lo implícito.

Los agentes participantes en la cultura experiencial e institucional comparten todos los niveles de manifestaciones culturales, interaccionan desde sus propias teorías implícitas. Con sus significados, acciones y artefactos. La cultura está constituida de esa red de interacciones establecida por cada agente, porque la “cultura funciona como patrones de intercambio (...) porque forman una coherente red de significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación” (Pérez Gómez, 1998:16)

La cultura experiencial es el aporte que cada agente pone en juego para constituir la cultura institucional, que a su vez tiene su propia lógica de significación donde cada agente juega. Estas dos

formas están imbricadas en la cultura académica, la cultura social y la cultura crítica. De cada una de ellas se va a hablar en capítulos posteriores.

El asunto que nos compromete, es estudiar cuáles son los significados, las acciones y las estrategias de los agentes de la gestión institucional, las directivas y directivos, directoras y directores, con referencia a la incorporación de las niñas y los niños migrantes a los procesos educativos. La conceptualización realizada hasta este punto nos permite entender este fenómeno como cultural, ampliar y profundizar la relación de la cultura y la migración es el siguiente objetivo.

### **3. Diversidad cultural y educación.**

#### **La cultura crítica**

En este capítulo se pretende profundizar en la comprensión de la cultura, pero esta vez no desde sus constitutivos conceptuales sino en su relación con la migración en sus manifestaciones más vivas, como reto para la gestión institucional y como objeto de investigación educativa.

La profundización del tema implica, en esta parte del trabajo, un acercamiento a algunos de los componentes culturales en la educación frente a la diversidad cultural, partiendo del supuesto de que la escuela enfrenta los procesos educativos de niñas y niños diversos, y los migrantes son otra manifestación de esa diversidad.

Eso implica una estrategia de gestión pertinente que fomente un trabajo de aula no sólo que acoja, sino que propicie que los estudiantes desarrollen sus potencialidades desde su naturaleza propia y distinta.

En el lenguaje común se entiende por cultura o civilización, el conjunto de conocimientos y creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualquier hábito y capacidad adquiridos por el hombre en de acuerdo al grupo al que pertenece. Es decir todos aquellos espacios y productos que le brindan una identidad propia y colectiva; un modo de ser, que difiere al del otro.

Entonces, la cultura no es la misma en todos los tiempos o todos los espacios, además de existir diversidad entre los grupos de agentes, también la hay entre los mismos agentes. En la cultura, la “realidad” está representada por significados compartidos por los miembros de una comunidad cultural. Su forma de vida está construida de redes simbólicas, que son conservadas, elaboradas y pasadas a las generaciones siguientes que, a través de procesos de apropiación, continúan manteniendo la identidad y la forma de vida de la cultura. Así cada grupo y cada sujeto tienen su propio sistema simbólico de significados en el que adquieren sentido sus motivaciones, supuestos, creencias y saberes. En este marco, la diferencia entre grupos y entre sujetos es evidente.

En la cultura actúan tres componentes en interdependencia: el sujeto, la cultura particular y la aspiración a la comunidad universal, lo que ha requerido estudios y análisis independientes y complementarios. De aquí han surgido diferentes perspectivas para el estudio de la cultura: con énfasis en lo social (Heller, 1970, Ibáñez, 1994), con énfasis en lo individual, desde lo psicológico (Bruner), desde lo antropológico (Geertz, 1986 y 2000). Ahora, la teoría educativa requiere elaborar un equilibrio entre los tres niveles que respete la complejidad de las interacciones entre los individuos así como su autonomía, que estimule la diversidad y la construcción compartida. Implica “el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que suman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia tanto como la exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal” (Pérez Gómez, 1997:23) Así, los estudios desde los enfoques de la cultura se han convertido en una alternativa que permite que la larga discusión y tensión entre lo macro y lo micro se empiece a diluir. Tan importantes son los grandes movimientos sociales como lo son los procesos de los agentes.

En esta perspectiva, es muy pertinente la definición de cultura propuesta por Pérez Gómez, es el “conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.” (1998:16)

La cultura da forma a las mentes de los individuos en una comunidad, su expresión “es sustancial a la creación de significado, es la asignación de significados a cosas en distintos contextos y en particulares ocasiones.” (Bruner, 1997:20) Los significados están en la mente, pero tienen su origen y significado en la cultura en la que se crean, lo que permite su carácter de ser compartidos. El sistema simbólico -las redes de significados- aporta una base de intercambio cultural que permite comprender y organizar los significados en forma comunicable.

Las acciones y los significados, recuperan la importancia del yo y por otro lado, ese yo despliega la historia y la sociedad en la que vive. El sujeto es sí mismo y al mismo tiempo es y tiene sentido por que se imbrica en todos los otros agentes que conforman su entorno.

Es fundamental en esta exposición acerca de la naturaleza de la cultura, incorporar la idea de diversidad, ya que en el mundo y en la historia de la cultura, la diversidad ha sido la regla. Durante años las comunidades relegaron y reprimieron a los diferentes en nombre de la defensa de la identidad y conservación de la cultura. La diversidad se concibe a partir de todos los elementos que

hagan o signifiquen diferencias entre los miembros de un grupo, sobre todo las que tengan que ver con diferentes formas de ser, creencias, valores, religión, entre otras.

### **3.1 La educación frente a la diversidad humana y cultural**

La diversidad alude a las circunstancias de los agentes de ser distintos y diferentes. En respuesta a la diversidad se encuentra el derecho a la resistencia, que es considerada útil y constructiva frente a la intervención de otro modo cultural porque a medida que se establece la relación con el “otro diverso”, “la ropa, la manera de comer, la forma de bailar, de cantar, tienen que cambiar poco a poco, sobre todo en nuestra mente, en nuestra cabeza, a partir de las relaciones con otros y consigo mismos.” (Cabral, 1985:88) La respuesta a este cambio cultural es el derecho a la resistencia, éste reconoce la identidad cultural de origen a través de las normas, las ideas y las prácticas aprobadas y establecidas que deben ser conservadas y defendidas en las instituciones.

Frente a esta postura, muchos autores, entre los que está Villoro (1995:27), plantean el término de diversidad desde de la dignidad humana: “el reconocimiento de la dignidad puede justificar una política de la igualdad con respecto a las diferencias.” En este caso la diversidad es siempre positiva, significa la ruptura de esa homogeneización que se pretende defender cuando se quiere difundir como la única cultura válida universalmente.

La tensión entre la resistencia y el respeto a las diferencias se ha incrementado por la creciente intensidad de la migración. En este marco se aprobó la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* en la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001. En ella se refleja la preocupación de la sociedad por la desigualdad, la exclusión y la discriminación generada por la movilidad social, entre otros agentes. Se reafirma que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz, se eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad”, “tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos”, y se erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona.

Aspira también a evitar la segregación, insiste en que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales. Sólo así es posible conservar la diversidad cultural en su doble dimensión de proceso evolutivo y fuente de expresión, creación e innovación.

Por lo que, por un lado, la diversidad puede ser entendida como el respeto a la diferencia en una búsqueda de igualdad de oportunidades entre todos los grupos en una población. En esta concepción,

se entiende la diversidad a partir de los elementos que hagan o signifiquen una diferencia entre los grupos o comunidades, sobre todo los que tengan que ver con diferentes formas de ser, creencias, valores, religión etc. Por otro, la concepción de diversidad cultural también puede referirse a las diferencias particulares en la forma de actuar, donde distintos individuos de una misma sociedad provienen de distintas culturas ligadas a su clase social o su género, sus formas de crianza o educación formal, entre otros. Así, una visión más amplia intenta encontrar elementos en común en el comportamiento de agentes para entender a la cultura como un fenómeno colectivo en el que se comparten formas de actuar o concebir el mundo como miembros de una cultura. La apertura al otro es una dimensión de toda persona libre y sana.

Anteriormente, los principios educativos contenían una concepción negativa de las diferencias, sin embargo, a pesar de ese lastre histórico, actualmente es imprescindible hacer conciencia de el otro siempre es distinto y que eso implica riqueza en la experiencia. Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. De acuerdo a esto, Besalú (2000:39) afirma de manera determinada que “sin la educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad compleja y planetaria.”

Por lo que, si educamos a partir del otro, pasan a ser importantes la escucha, el dialogo, la búsqueda común, la metodología participativas y la cooperación. Sin embargo, cuando los profesores escuchan la palabra diversidad siempre piensan en situaciones problema. Las discusiones alrededor de esta cuestión incluyen qué hacer con los estudiantes tan diversos en sus niveles de aprendizaje y diferentes comportamientos. Sin embargo, la tarea del profesor es comprender la diversidad en su grupo, que organiza situaciones de aprendizaje en donde la comunicación con el estudiante permita construir significados culturales compartidos. En vez de unificar a los estudiantes, es posible diversificar las situaciones de aprendizaje. El objetivo de un curso no es que “los estudiantes aprendan lo mismo sino que aprendan algo que sea importante y significativo tanto desde el punto de vista de la ciencia como de la formación humana” (Sanmartí, 2000:162)

La diversidad alude a las circunstancias de los agentes de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado). Aunque también hace alusión, por otra parte a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad desigualdad, en la medida que las singularidades de los agentes o de los grupos les permita a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida. (Gimeno, 2000:12)

El estudiante en el aula aporta el bagaje cultural que juega en la construcción de nuevos significados en el aula. Estos actos de significado implican los propios de la cultura de cada sujeto y en su articulación constituyen la unidad funcional de la cultura en el aula. De esta manera, el asunto de la diversidad, implica complejidad interindividual e intergrupala, e igualmente en el plano intraindividual.

Aún cuando la experiencia cotidiana define que en cualquier aula se despliegan diversas formas de culturas experienciales, tanto de los niños y niñas como de los y las docentes, sólo se piensa que existe diversidad cultural cuando se cuenta en el grupo con estudiantes “muy distintos”, caso concreto es algún niño o niña con *Síndrome Down*, débil visual, hipoacúsico, o algún estudiante de culturas muy ajenas a la mexicana. No se requiere tanto, es necesario aceptar que la diversidad está presente cotidianamente y que la inclusión de niños y niñas en cualquiera de estas condiciones implica tener en el aula a otro estudiante distinto, como los demás.

Así con los niños y niñas migrantes, se espera que en el aula se atienda de manera respetuosa y diferenciada las condiciones que presentan, como lo deberían hacer con todos los demás. Estos estudiantes son hijos de familias de migrantes circulares o temporales, o en su caso, son hijos de familias que recién regresan de una estancia en Estados Unidos. Han sido sometidos a diversas estrategias de incorporación en escuelas estadounidenses que van desde la exclusión de la educación regular hasta que muestre las competencias deseadas en inglés, hasta instituciones biculturales.

No es sencillo enfrentarse a situaciones culturales tan diversas, menos hacerlo de manera recurrente. Un análisis de las características de esta población y sus implicaciones culturales se expone a continuación.

### **3.2 Condiciones culturales de la migración**

La sociedad es culturalmente diversa. Su creación, constitución, recreación y afirmación de lo propio se realiza a través de procesos inherentes propiciados por interacciones entre individuos o grupos. Actualmente, las sociedades se constituyen debido, precisamente, a la diversidad cultural. Ya Lévi-Strauss decía que las culturas jamás están solas, que “la única tara que puede afligir a un grupo humano e impedirle realizar su naturaleza, es el estar solo” (Lévi-Strauss: 1976: 334). En efecto, en nuestros tiempos, grupos humanos diversos están más que nunca en contacto estrecho.

Como se ha estado analizando, una de las fuentes de pluralismo cultural es la inmigración. Cada sujeto es único y cada grupo cultural también, lo que produce una situación incierta e inestable. De

esta manera la diversidad, especialmente en los grupos migrantes, implica complejidad interindividual e intergrupal. “Un país manifestará pluralismo cultural si acepta como inmigrantes a un gran número de individuos y familias de otras culturas y les permite mantener algunas de sus particularidades étnicas” (Kymlicka, 1996: 29)

Con la migración, las culturas se asientan en la ciudad y se hacen extrañas para sus habitantes. Al extranjero, al extraño, al migrante se le ve como un agente que perturba lo establecido cuando intenta incorporarse a la nueva cultura, es un invasor que se vuelve ajeno al contexto conocido. Se desata un mecanismo de defensa y rechazo a partir de concebir a los migrantes como aquellos quienes potencialmente pueden ser un riesgo, una amenaza a la seguridad y al orden ya de por sí frágil en las ciudades. A partir de lo anterior, se conciben políticas educativas para conseguir y consolidar la armonía social mediante pedagogías asimilacionistas que incorporan a los migrantes a una forma de identidad única y legítima.

El rechazo a los inmigrantes se ha intensificado en los últimos años, se le mira como extraño, diferente y sin derechos civiles. Esto muestra que, a veces, la construcción de la diferencia no es más que una justificación del proceso de desigualdad. El concepto de “diferencia” suple ahora lo que antes se conocía como desigualdad, y se concibe como una nueva forma de presentar distancias de carácter social, cultural y político y eventualmente, a través de este concepto se oculta un refinado mecanismo de exclusión.

Los seres humanos, al interactuar entre sí, crean un sentido de lo correcto y aceptado que se constituye en el telón de fondo sobre el que puede interpretar y narrar el significado de lo inusual. Para estos la cultura contiene un conjunto de normas y de procedimientos de interpretación “que permiten que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos”. (Bruner, 1998:59) Cuando una cultura dominante mayoritaria y económicamente más poderosa impone un modelo cultural y trabaja para lograr una progresiva uniformidad de las expresiones culturales, causa un rechazo de las culturas minoritarias inmigradas y evita la interacción entre ambas.

Sin embargo, parece ser que tal sentido común de la diversidad cultural no ayuda mucho cuando se trata de explicar y comprender el sentido de la institución educativa y de las relaciones entre culturas diferentes existentes en ellas, es necesario replantear el discurso de la diversidad cultural y su relación con la institución educativa desde una visión que abra paso a la discusión y a la reflexión. Por eso es importante analizar más de cerca el fenómeno de la migración y sus implicaciones educativas.

La realidad, hoy, es que la escuela no se adapta al niño y la niña, son ellos los que deben adaptarse a ella. La exigencia es grave y poco educativa dada su situación cultural y social. El desafío consiste en transformar la educación, para que para que los agentes diseñen una escuela “a la medida” que sea capaz de incluir y tender hacia la aceptación e integración de lo que es diverso.

En este sentido, muy ilustrativas son las tres reflexiones finales a las que llegan un grupo de educadores después de participar en una mesa de discusión y análisis sobre diversidad cultural:<sup>5</sup>

- La migración de los pueblos es un fenómeno mundial de sobrevivencia bajo dos realidades: la población que prueba suerte y la población que busca nuevas alternativas económicas. Por ello la educación de la persona migrante es un eslabón para un estatus económico y social.
- La educación del niño o niña migrante debe establecerse a través del reconocimiento como agentes de derecho y no como clientes a los cuales se les ofrecerían servicios como los programas de ayuda compensatoria.
- El educador debe reconocerse como un sujeto en la diversidad cultural, debe romper con el esquema de autocompasión al niño o niña migrante y entenderlo en una lógica de profundo respeto.

Apenas se nota que emerge una concepción equitativa y justa acerca de la educación de la diversidad cultural. Se observa que parte del supuesto de que “algunos son los diferentes” en una comunidad en donde la “mayoría son iguales”. La significación de los educadores en ese tiempo tiene su base de argumentación en el respeto al que es distinto como la principal premisa para educar en la diversidad.

Para avanzar en la comprensión de la cultura a través del proceso educativo y de las instituciones escolares, especialmente de las acciones y significados de los agentes involucrados en la incorporación de los niños y niñas migrantes a los procesos en la escuela, se plantea la pertinencia de conocer más profundamente el tipo de estrategia que usan cotidianamente los agentes de la gestión en las instituciones educativas.

### **3.3 La educación multicultural e intercultural**

Las intensas migraciones de las últimas décadas pusieron a la orden del día la discusión sobre el multiculturalismo y la interculturalidad, como posturas conceptuales y sus efectos en el tipo de gestión educativa ante la diversidad. (Gutman 1993, Jordán 1999) Temas como la diversidad cultural, la

---

<sup>5</sup> En las memorias del primer Congreso sobre diversidad cultural “Expo Texas-Jalisco”, organizado por la Secretaría de Educación y la Universidad del Norte de Texas, 2001.

identidad, los derechos de las minorías, la nueva ciudadanía, están en las agendas de la mayor parte de los países. (FLAPE, Colombia. 2005)

En el marco de los flujos migratorios cada vez más intensos, como se analizará en el apartado sobre la migración como derecho humano más adelante (4.2), se pone en tensión el interés colectivo y el individual, el interés de la comunidad que llega a un país y el del que recibe. ¿Qué es lo que hay que incorporar y reconocer de la nueva cultura? Se debe conocer lo que es relevante, se debe incorporar lo que es positivo para los grupos y rechazar, con los medios adecuados, lo que es dañino para la colectividad o para los derechos individuales. Al acercar la cultura escolar a la de origen del niño y niña migrante, su reconocimiento y su incorporación son un instrumento de igualdad en un contexto de diversidad. (Fernández Enguita, 2002)

En este contexto, los educadores escuchan la palabra diversidad y todavía piensan en situaciones problemáticas y difíciles de manejar. Las discusiones alrededor de esta cuestión incluye preguntas sobre qué hacer con los estudiantes tan diversos en sus niveles de aprendizaje y diferentes comportamientos, sobre cómo incorporar en el proceso educativo nuevos valores, sobre hábitos o actitudes que no son contemplados en la cultura de la comunidad, sobre qué estrategias de integración requieren los estudiantes con requerimientos de educación especial o pertenecientes a minorías distintas, o sobre cómo establecer interacción comunicativa con agentes educativos con diferentes culturas de origen, entre otros.

La tarea actual del profesional de la educación es comprender la diversidad en el grupo para construir significados culturales compartidos. En vez de unificar a los estudiantes, es posible diversificar las situaciones de aprendizaje, ya que es la escuela la que debe hacer accesible el conocimiento a cualquier estudiante. El objetivo de un curso no es que “los estudiantes aprendan lo mismo sino que aprendan algo que sea importante y significativo tanto desde el punto de vista de la ciencia como de la formación humana.” (Sanmartí, 2000:162)

Pretender educar en la diversidad es tener en cuenta la diferencia entre culturas y la diferencia de cada individuo en particular dentro de cada una de ellas. Igualmente, es importante comprender que aunque cada cultura es legítima, no son independientes entre sí, se influyen de manera recíproca de manera que su desarrollo depende del mutuo enriquecimiento, identificando y respetando la identidad en los dos ámbitos.

En educación, la diversidad produce el pluralismo cultural a partir de propiciar actitudes de respeto, coexistencia e interdependencia porque “la tolerancia es una forma de vinculación de comunicación y

convivencia, de aceptación, en suma, de la pluralidad. Tiene la peculiar virtud de relativizar la valoración interhumana sin detrimento de las convicciones, de hacer posible una efectiva conjugación de la pluralidad y la comunidad” (González, 2000:147) En la cultura plural, todos los agentes están representados con la perspectiva de construir una cultura común, para lograrlo la convivencia y la socialización deben ser de participación y colaboración en un ambiente culturalmente diverso y complejo.

Se trata de que los educadores y los estudiantes aprendan a vivir productivamente en medios ambiguos, inciertos, plurales contradictorios y conflictivos para enriquecer su cultura y su autonomía personal. De acuerdo a los planteamientos de Gutiérrez (2001) la función de la escuela es formar a personas capaces de desarrollar una sociedad de verdadera comunión cultural y desarrollarse como ciudadanos que den los pasos necesarios para transformar de modo efectivo las sociedades, en unos casos pluriculturales en las que coexisten y en otros casos interculturales en las que conviven actualmente, por otra sociedad “en la que las interacciones no se queden solamente en contactos sociales, sino en el intercambio de valores, concepciones y experiencias entre los unos y los otros sean el verdadero motor del cambio, en las concepciones y en las actuaciones (individuales y colectivas) que deriven hacia la ciudadanía intercultural.” (Gutiérrez, 2001:201)

En la práctica, el enfoque cultural no supone un simple cambio de denominaciones sino de perspectiva personal, de hecho, implica una forma distinta de operar el currículo, de establecer las relaciones entre los agentes y modificar las estrategias de aprendizaje. Los términos de educación multicultural y educación intercultural son términos que reconocen la existencia de los distintos grupos de personas que son miembros actuantes de las diversas culturas que llegan a formar parte de la población de una sociedad que los abarca a todos y que requieren interactuar entre sí. Ambas perspectivas educativas atienden desde diferentes supuestos y estrategias a la diversidad.

La más popular, es la que considera que existen estudiantes diferentes en un grupo de iguales (Illán y García, 1997). El llamado multiculturalismo parte del reconocimiento y la valoración de todas las culturas, cada una es diferente e irreducible, su supervivencia depende del aislamiento. Supone que cada cultura aporta al individuo un sistema de referencia que debe ser conservado y la relación con otras culturas debe limitarse, de manera deseable y justa, a la coexistencia respetable y pacífica. Por otra parte, dentro del multiculturalismo se han desarrollado diferentes formas de entender la diversidad, porque las culturas son propensas a delimitar tanto profunda como superficialmente las fronteras de su identidad, (McLaren 1997, García Canclini 2000, Muñoz Sedano 2000)

Ya que el multiculturalismo acentúa la diferencia, la consecuencia educativa es la fragmentación, cada cultura debe contar con una oferta educativa específica o, cuando más, la institución debe incluir aportaciones de cada una de ellas. El riesgo es transmitir elementos culturales descontextualizados de difícil o superficial comprensión para otros.

Otra tendencia, la interculturalidad, considera que todos los estudiantes son diversos, y por tanto la atención a la diversidad implica el uso de una estrategia adecuada. Parte del supuesto que afirma que la diferencia es una característica humana (Aldámiz, Bassedas y Masalles, s/f.) y que el origen experiencial de cada sujeto está en íntima relación con su comunidad, grupo o pueblo. De manera que cuando comparte con otros sus creencias, valores, saberes, costumbres, comportamientos, es decir significados y acciones, entre otros, entonces pertenece a una cultura específica. También considera que aún dentro de ella, cada individuo la comparte de manera subjetiva y diferencial, ya que cada uno responde de acuerdo a la versión que ha construido.

Esta segunda perspectiva respeta las culturas diferentes, pero además busca y practica el diálogo desde la igualdad, tiene una visión crítica de todas las culturas, incluyendo la propia. Tiene dos objetivos “el reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura y la construcción de una sociedad plural, pero cohesionada y democrática” (Besalú, 2002:65). Implica una concepción más compleja que la coexistencia de las culturas, se centra en el diálogo y la interacción cultural en el plano de la igualdad, lo que implica procesos de reflexión y acciones concretas sobre agentes estructurales que conllevan desigualdad.

Los objetivos de la educación intercultural repercuten en la transformación de las concepciones de todas las personas que se involucran en el proceso, no sólo afecta la manera de comprender las acciones y los significados particulares sino que, en específico, tiene que ver con un nuevo proyecto educativo.

Según Tovar, la educación intercultural aparece, junto con las reformas jurídicas y políticas, como una de las mediaciones básicas para lograr el respeto y reconocimiento de la diferencia cultural entre los diferentes grupos sociales. “La interculturalidad en los procesos educativos evidencia la necesidad de fomentar un verdadero diálogo de saberes y, con ello, la adopción de maneras diferentes de pensar el hecho educativo; esto es, ya no solo desde la racionalidad cartesiana sino desde otras igualmente válidas, en las condiciones de una sociedad multicultural” (FLAPE Colombia, 2005).

El currículo intercultural implica la construcción en común, que debe comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales que ayuden a los agentes participantes a entender el mundo

desde diversas lecturas y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás. Ya que la apertura al otro es una dimensión fundamental de toda persona libre y sana, pasan a ser importantes, la escucha, el dialogo, la búsqueda común, las metodologías participativas y de cooperación. En consonancia con Besalú, “hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. (Besalú, 2000:39)

Pretender educar en la diversidad es tener en cuenta la diferencia entre culturas y la diferencia de cada individuo dentro de cada una de ellas; igualmente comprender que aunque legítimas cada una, no son independientes entre sí. Se influyen de manera recíproca, su desarrollo depende del mutuo enriquecimiento, identificando y respetando la identidad en los diferentes ámbitos. La educación intercultural parte del reconocimiento de la igualdad del derecho de todas las culturas a su existencia y desarrollo, y del derecho de toda persona a aprender y vivir su cultura originaria.

La opción intercultural considera a la escuela como un lugar de encuentro entre culturas y como un ámbito privilegiado para el aprendizaje de las exigencias de la comunicación intercultural. Es una posibilidad abierta y un rasgo básico de las sociedades modernas, que contribuye al conocimiento de la identidad propia y de la identidad de los demás, al mismo tiempo ayuda a rehacerlas y redefinirlas, utilizando para ello el dialogo como medio sistemático de mutuo entendimiento. Supone transformar el esquema educativo para valorar la situación de las distintas culturas y organizar el desarrollo curricular de acuerdo con las distintas aportaciones de todas ellas. Significa interacción, intercambio, apertura, solidaridad afectiva, y reciprocidad e incluye también la conciencia crítica de los estereotipos y prejuicios raciales y hace posible la igualdad de oportunidades entre las personas y entre los pueblos.

En este sentido, la escuela debe ser una escuela para todos en donde se valoren las diferentes experiencias y conocimientos que cada estudiante desde su contexto. Las diferencias que no deben ser vistas como deficiencias, son el punto de partida para que cada uno aprenda recuperando sus saberes y reafirmando la identidad cultural a través de su contacto con otras culturas en un ambiente de respeto e igualdad.

La oportunidad que ofrece el reflexionar acerca de una educación que incluya a niños y niñas migrantes y a sus familias con una cultura experiencial intercultural, es romper los moldes desde los que se ha pensado educar, reconociendo por ejemplo, que no existe un sólo tipo de estudiante, con una manera de aprender y un tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Hablar en esta investigación de interculturalidad significa construir un marco explicativo para interrogar, indagar e interpretar la realidad educativa actual referida a los niños y niñas migrantes.

Sin embargo, como veremos en seguida, lo intercultural o multicultural va más allá de tratar la diversidad. ¿Por qué insistir, por un lado, en denominar la diversidad cultural como multiculturalidad y, por otro, como interculturalidad? Alinearse teóricamente a alguna de las dos acepciones implica dirigir una institución educativa privilegiando ciertas acciones por encima de otras, seguir ciertas decisiones preestablecidas, además de adoptar una postura valorativa que define la forma en que los niños y niñas migrantes se incorporan a las instituciones educativas en Jalisco.

### **3.4 De la incorporación a la educación inclusiva**

Se parte del presupuesto de concebir lo “educativo” como un espacio cultural para la construcción del conocimiento y la dinamización de espacios de socialización, lo que implica el reconocimiento de agentes surgidos de contextos diversos, desiguales y plurales. Desde esta perspectiva, se posibilita la capacidad de los diferentes agentes educativos: docentes, estudiantes, directivos/directores y familia, de darle sentido a sus relaciones recíprocas, entendidas como construcción de una totalidad cultural inacabada y por ello en permanente reconfiguración. Esto es porque “la interculturalidad significa asumir y apropiarse los discursos de la producción cultural, los discursos del contexto, y los discursos de las culturas vividas.” (McClaren, 1998b:13)

Las problemáticas sociales y económicas llegan a la institución educativa poniendo en relieve las condiciones de diversidad y desigualdad educativa, configuradas desde los procesos migratorios, entre otros. Las relaciones en las instituciones deben estar basadas en la aceptación del otro diferente, en el pluralismo y en la producción común, sin embargo, se observa que no siempre se excluye el autoritarismo que reproduce las desigualdades y la segregación. Estas problemáticas provocan tensiones entre el sujeto individual y el colectivo, lo institucional y lo grupal. (FLAPE Colombia, 2005)

Es fundamental que los agentes educativos asuman y posteriormente operen una postura frente a la diversidad construida desde la negociación cultural entre ellos. En esa concertación se encuentran diferentes experiencias, enfoques de trabajo y estrategias de intervención y, a su vez, se mezclan intersubjetividades, códigos y simbolizaciones, posibilitando la interlocución de intereses, sentidos culturales y concepciones de trabajo.

Muchas veces, este proceso se puede iniciar estableciendo la heterogeneidad de todos los niños y las niñas que asisten a la institución, asumir, como comunidad, la existencia de poblaciones migrantes, con sensibilidades familiares y valores diferentes y aceptar el desafío de analizar a la población y

decidir qué valores deben ser reproducidos y cuales se han de confrontar. La educación intercultural debe instituirse tanto para las mayorías como para las minorías en la aceptación de la alteridad y en la urgencia de aprender a convivir con la diferencia. No sólo los niños y las niñas migrantes son los “otros diferentes”, todos lo son.

Para conocer la estrategia de gestión de las instituciones educativas en Jalisco con respecto a la recepción de niños y niñas migrantes se establecen como parámetros las *Estrategias de Gestión de la Diversidad*, que surgen en el Consejo de Europa en el 2003. Se clasifican de acuerdo a cómo entienden el vínculo escuela-sociedad, los valores respecto a las minorías y el valor subjetivo atribuido a la diferencia y desigualdad. (Essomba, 2006) Cada uno de estas estrategias va desde una perspectiva segregadora hasta una propuesta intercultural.

Especialización. Parte de las diferencias de los estudiantes, igual que de las diferencias en los contenidos curriculares y mediaciones que hay que manejar con cada uno, se educan por separado a los niños y niñas que así lo necesitan. El principio es a *personas diferentes, desarrollos curriculares diferentes*, se adapta el programa oficial a las especificidades de cada niño o niña donde lo más importante es la consecución de los objetivos del programa. Realmente, no persigue la segregación de los estudiantes ya que se cree que así se resuelven sus diferencias y se les pone en el plano de la igualdad. Para esta tendencia, la diferencia es sustancial y no contingente, lo que implica que es necesario tomar medidas para evitar el riesgo de la desigualdad, dándoles posibilidades de logro a los menos aventajados para que alcancen igualdad en resultados e igualdad social. Esta estrategia protege y legitima al grupo de relaciones de poder, donde educar por separado no implica, posteriormente, vivir juntos, refuerza valores de respeto y libertad de la diferencia sin articular la igualdad social. Se constituyen entornos sociales separados, lo cual imposibilita la futura convivencia social.

Incorporación. Es la estrategia para atender la diversidad presente en la mayoría de las instituciones educativas del país y Jalisco no es la excepción. Igual que la anterior no responde a un enfoque comprensivo, consiste en la oferta de un mismo currículo para todos los y las estudiantes. El principio es que *todos deben alcanzar los objetivos, aprender lo mismo, de la misma manera, sin importar las diferencias individuales*, que son secundarias y privadas. Cada uno debe adaptarse a las necesidades del currículo, confiando en sus posibilidades para hacer frente a las propuestas comunes de la sociedad mayoritaria. El eje de formación está centrado en los contenidos y no en quien estudia, lo que caracteriza a este proceso como ubicado en la instrucción y la normalización. Los criterios para incorporar a cada uno son

generales y establecidos a todo el mundo, como edad y nivel académico, sin tomar en cuenta variables de diversidad y mucho menos de origen migratorio.

**Integración.** Se trata de una estrategia comprensiva, se aplica a todo el alumnado considerando su desarrollo completo y no sólo el intelectual. Parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa, pero, al mismo tiempo es una manera de lograr una educación de calidad para todos. Se ha introducido con la idea de atender a quienes tienen requerimientos de educación especial primordialmente, incluidas las derivadas de las diferencias culturales. Nace en un contexto centrado en la incapacidad, que define como relevante y permanente. Si la institución está situada en esta tendencia, tiene costos adicionales en la formación y desarrollo profesional de sus profesores, en el mejor de los casos. Muchos de los países del mundo tienen políticas educativas integradoras, especialmente referidas a los servicios de educación especial, tal es el caso de México y de Jalisco, específicamente, que presentan un avance en lo referido a la atención de lo diverso.

**Inclusión.** Esta tendencia incluye y trasciende a la integración, ya que la integración alude al alumnado que requiere atención especial –como una manera de entender la diferencia-, y la inclusión está dirigida a *todo* el estudiantado –como una manera de entender la igualdad-. Esta estrategia implica transformar el espacio educativo en un espacio para todo el mundo porque parte del principio de que todos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la institución. Los contenidos son los comunes a todo el grupo y se agregan algunos específicos que respondan a las características propias de cada uno. Igualmente se flexibiliza el tipo de agrupación en función de las necesidades de la actividad. El enfoque es funcional, no estructural, basado en la flexibilidad y el fomento de la comprensión de las diferencias individuales, ya que considera las variables personales del propio alumno de familia inmigrada supone el elemento prioritario a la hora de tomar decisiones sobre qué estrategia seguir para su escolarización. Esta estrategia debe ser dinámica y adaptarse constantemente de acuerdo a las variaciones de las condiciones de cada niño o niña, debe estar animada y dirigida por los equipos directivos con el apoyo de redes externas. La institución se instala en un código abierto en relación con el entorno, descentrado sus planteamientos culturales

Cualquier institución educativa que se analice, se encuentra en alguna parte de las estrategias anteriores y por lo común, los agentes educativos en cada una de ellas pretenden pasar al siguiente modelo deseable. Eventualmente son capaces de descubrir, bajo determinados contextos, lo que es

necesario y justificable para gestionar la diversidad cultural. Las estrategias de las y los directivos y los directores y directoras están soportadas intencionadamente en una serie de supuestos, creencias, valores y saberes de los agentes que gestionan en las instituciones.

Para conocer la lógica en la gestión de los directivos y directores de las instituciones de este estudio, se analizaron las entrevistas de estos agentes y se sistematizaron de acuerdo a las características señaladas por Essomba (2006) La intención es conocer qué modelo es el que prevalece en las instituciones que se investigan en este estudio para entender el sentido a partir del cual se constituyen los significados y las acciones de cada uno de los agentes, que serán caracterizados detalladamente en el apartado 6. Se analizaron por separado los directivos y directivas de los y las directoras, y posteriormente se establecen interesantes comparaciones de las significaciones de ambos grupos.

Se entrevistaron cinco directivos (una directora de programa, dos responsables de jefatura de sector y dos supervisores de zona). Las zonas y sectores escolares se encuentran en cuatro municipios de Jalisco, Valle de Juárez, Colotlán, Tonalá y Zapopan; la directora del programa se encuentra en Guadalajara. De los cinco casos, tres son mujeres y tres hombres.

De entrada, este grupo de gestores asume que otorgarle a los niños el acceso irrestricto a la escuela es un derecho, tal como lo afirma uno de ellos “si es un niño, es prioridad, venga de donde venga.” Pero profundizando en los detalles de los trámites administrativos se identifica una tensión. Por un lado, “el niño podrá regresar en el tiempo que él quiera, es su derecho y nadie se lo puede quitar (...) no les objetamos absolutamente nada que pueda impedirles el acceso a la escuela” (EDVO2), pero por otro se deja entrever un dejo de incomodidad ante el trámite tardío, como se puede interpretar en expresiones como “los niños son recibidos con documentos, sin documentos, sin importar la raza, al contrario, cada escuela cada institución, por ley **tiene** que atender a las minorías, y **tiene** que atender su diversidad cultural” (EDVO1) o como “el chiquillo ya llegó y **como a nadie se le pueden negar** las inscripciones, en las oficinas se permite hasta mayo todavía que lleguen.” (EDVO3) o “pero lo importante es que no se quede sin clase, ninguna. Es una orden que tenemos y no, no se le impide a un niño. Ni a los que son bien latosos.” (EDVO2) De hecho, se otorga como derecho pero se percibe como algo no deseable que debe ser solventado sin condiciones. Definen el vínculo escuela sociedad en un plano de servicio y en términos de cumplimiento normativo y cívico, es una obligación para la institución y un derecho para los migrantes. La inscripción de los niños y niñas a las instituciones, desde la visión de los directivos, es algo no deseable pero tramitable.

La atención de los niños y niñas migrantes se describe como un “problema”, ya no tanto para ellos “porque tenemos el mecanismo de cómo hacerlo, nos traen los documentos y ya sabemos el proceso”

pero sí para los maestros porque “al que más le genera problema es al niño y al maestro, y más cuando (el grupo) es muy numeroso y no puede darle atención especial” (EDVO3)

En cuanto a los valores que los directivos asocian a las minorías se encuentra que “promover y difundir la cultura es lo que Estados Unidos está plenamente convencido que ha favorecido mucho la calidad de la educación que se otorga a los niños migrantes.” Esto implica respeto y valoración de la cultura mexicana ya que “primero los están alfabetizando en su lengua materna esto quiere decir también un acercamiento hacia sus raíces, para que sean respetuosos de sus orígenes, valoren sus raíces y con ello tengan mejores elementos más sólidos para valorar otras expresiones culturales o la diversidad cultural.” (EDVO1) El supuesto implícito es que la vivencia de ser respetado y valorado produce que posteriormente se asuman los mismos valores con culturas diferentes a la suya. En el caso de Jalisco, no se percibe discriminación “nunca he visto que haya una segregación para los niños. Al contrario, se incorporan inmediatamente.” (EDVO2)

La migración es buena y “beneficiosa” porque son “cambios de mentalidad de más gusto, quieren más a su país (son) más receptivos y por lo general más abiertos, producen más, aprenden más rápido que los que no se van.” (EDVO4) Pero también “traen algunas costumbres que causan impacto en los niños de aquí, la forma de vestir, de decir, la forma de comportarse (...) traen ropa mejor.” (EDVO2)

Existe un marcado valor subjetivo acerca de la diferencia: “es diferente los que vienen de fuera que los de aquí, marcadísima, marcadísima...” (EDVO2) y en contraste, existe una percepción de que los que están ahí son todos iguales. Esto tiene como consecuencia que el niño o la niña migrante debe hacer un esfuerzo personal e intensivo para ponerse en el nivel y las condiciones de los compañeros del grupo que lo recibe.

Aunque el niño tiene una capacidad de adaptación tremenda ¿sí? tremenda e inmediatamente se incorpora a las condiciones de, de la escuela, aunque esta sea muy, pues muy pobre, muy...sin los recursos necesarios. Pero no creo que les afecte mucho a los niños. (EDVO3)

Se comprende que los y las estudiantes tienen ciertas dificultades para ajustarse a las condiciones del aula. Un análisis más detallado y minucioso de las dificultades y sus estrategias para resolverlas se encuentra en el apartado 6, aquí se hacen presentes sólo para hacer patente la expectativa de los directivos de que los y las niñas migrantes deben ser los que deben hacer lo necesario para ser igual o mejor que los compañeros del grupo, que son los que presentan las condiciones adecuadas. No se encontraron evidencias que indiquen que se considere hacer jugar los conocimientos o experiencia de los migrantes para modificar o enriquecer a la institución o al aula.

Finalmente, dado que son niños y niñas de familias de migración circular, todo el esfuerzo que realiza para ajustarse a las condiciones del grupo y dejar las anteriores, se pierde porque regresa a Estados Unidos, tal y como se observa en la siguiente viñeta.

Como el niño que yo tengo aquí que apenas se está adaptando, el primer periodo reprobó, el segundo periodo sí lo va a pasar, ya vi que sí lo va a pasar. Y ya cuando se está adaptando se regresa a Estados Unidos. Y entonces es lo que sucede al revés, eso creo, porque lo he vivido, he tenido alumnos así. (EDVO4)

De la misma manera se espera que se esfuercen cuando llegan o regresan a Estados Unidos, se hace énfasis en que no sólo superan las dificultades en el idioma en corto tiempo, sino que además logran destacar, en ese medio, dejando su idioma atrás.

Es curioso, nosotros hemos advertido en los procesos, en un término aproximado entre cuatro y seis meses, tiene un aprestamiento. Claro que no iban a decir, con ese tiempo es suficiente, claro que no, pero como su edad escolar, su aprestamiento, lo que les permite incorporar, y no sólo incorporarse, sino en algunos casos distinguirse y avanzar en el estudio y hacerlo bien. (EDVO1)

Algunos de los niños, en cuanto empiezan a pasar el problema de nivel que tenían con la cuestión del idioma, en cuanto los niños comienzan a tener cierto dominio en la lengua, en el inglés, comienzan a ser los estudiantes favoritos de los maestros de artes, comienzan a ser alumnos superdotados (...) conforme van ellos adquiriendo seguridad en el dominio de la lengua. (EDVO1)

Así pues, el vínculo que expresan los directivos que se establece con la sociedad es en la lógica del servicio que se presta y del trámite que se realiza, atender a los y las niñas migrantes es un deber normativo y cívico, tienen derecho a la educación y aunque son un “problema”, se ha buscado la manera de darles el servicio. Los valores asignados a las minorías tienen que ver con el respeto y valor de la cultura de origen, la interacción de los sujetos con otras culturas los enriquece. En este contexto, la desigualdad es considerada una condición que debe ser superada siempre por el propio niño o niña, que debe hacer lo conducente para ajustarse o adaptarse a la mayoría. Así, en términos generales, estas condiciones responden al modelo de gestión de incorporación ya que todos deben alcanzar los objetivos, aprender lo mismo, de la misma manera, sin importar las diferencias individuales, cada estudiante se adapta a las necesidades del aula a partir de sus posibilidades para hacer frente a los requerimientos del grupo.

El proceso se caracteriza por la normalización, por lo que los criterios para incorporar a cada niño y niña migrante están basados en la edad y el nivel académico a través de exámenes de ingreso sin tomar en cuenta variables de diversidad migratoria. Algunas de las expresiones de los directivos dan la pauta para identificar esbozos de la estrategia de integración ya que parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa como una manera de lograr una educación para todos. A pesar de esto, lo observado en las aulas del estudio determina que cuando se establece una estrategia homogeneizante, se incrementan las

desigualdades. Se ofrecen las mismas oportunidades, a todos, sin distinción, pensando que se reduce la desigualdad, negando la diferencia.

De la misma manera que a los directivos, se entrevistaron a once directores y directoras de instituciones que se encuentran en seis municipios, Guadalajara, Zapopan, Tonalá, Valle de Juárez, Quitupan y Colotlán, tres de las instituciones son particulares y seis públicas. De los directores, siete son mujeres y cuatro hombres. Tres de las directoras trabajan en una misma institución particular. Igual que en resto de la investigación, estas entrevistas se realizaron durante el desarrollo de las tres etapas programadas. En la primera se entrevistaron dos jefes de sector, un auxiliar de supervisión y dos directores. En la etapa dos se entrevistaron a dos directores y finalmente, en la tercera etapa, una supervisora y siete directores y directoras.

De todo el universo de escuelas detectadas con estudiantes migrantes, que son 18, sólo se lograron once entrevistas de sus directores, ya que no en todos los casos se encontraron o aceptaron ser sujetos de investigación, aunque sí permitieron trabajar con el resto de los agentes. También se da el caso de que se acepta entrevistar al los directores y no a los padres y madres de familia o a los estudiantes.

En cuanto a la forma en que los directores comprenden la vinculación que debe tener la escuela sociedad, está presente como un supuesto importante el que existen grupos de personas distintas y que es necesario que la institución los integre.

Como que no habíamos hecho lo suficiente para integrar a ese mundo de gente nuestro país tiene una gran población indígena y como que había quedado al margen no se le daba mucha atención ni integrarlos a todo el país socialmente culturalmente. ED GDL LS

Para algunos directores es importante reconocer, entonces, que existen diferencias entre grupos étnicos o geográficos, pero así como la institución integra a miembros de grupos o comunidades diferentes, es entendible que cada escuela requiera conservarse como tal. Los “iguales” deben unirse con otros “iguales”, tanto que se diferencien de otros que son iguales entre sí. Hay instituciones educativas que buscan conservar su propia identidad

De alguna forma la están expandiendo (a su cultura), están buscando la conservación para sus propios miembros migrantes, que eso es también muy válido, así como existen los grupos, el club libanés, qué se yo, una necesidad de agrupación de acuerdo a mis principios de raza, eso existe en todo el mundo, y creo que estas instituciones tienen también, tienen esa misión de alguna forma.” (ED.GDL.AS.3)

El supuesto que subyace en estas ideas está relacionado con la multiculturalidad, de modo que la convivencia pacífica, con mutuo apoyo de culturas diferentes, es lo deseable. No producen en común, no interaccionan; se toleran, se respetan y conservan, por encima de todo, su propia identidad.

Los directores y directoras, igual que los directivos, asumen que la obligación de la escuela es recibirlos porque “en nuestra escuela les daríamos el apoyo. Porque, la escuela tiene que abrir las puertas a todo, todo niño que solicite su inscripción aquí en la escuela... sí lo recibiríamos” (ED.VJ.DG) Tienen claro que estos estudiantes requieren un esfuerzo especial para atenderlos pero no es una responsabilidad que puedan eludir, es necesario “apoyarlos”, esto se puede ejemplificar con el par de viñetas que a continuación se transcriben.

Bueno, pues yo creo que es un servicio que **tenemos** que brindar de cualquier forma y bueno, ya como familia, las condiciones de vida de los mexicanos hace que afecte este tipo de cuestiones pero para integrarlo no hay ningún problema es una **obligación** de nosotros como mexicanos tratar de atenderlo sacarlo adelante. ED.PT.RPM

A que todos sean distintos, porque cada, cada quién somos de carácter diferente, sí, pero tenemos una misma finalidad para los maestros de apoyar a esos niños. Todo el que llegue aquí le vamos abrir las puertas de nuestra escuela. ED.VJ.DG

Otra vez es la familia, y en concreto los niños y las niñas las que tienen que hacer un esfuerzo para ajustarse a las condiciones y normas de la escuela, pues si no, entonces, debe buscar otro lugar, tal y como se observa en la siguiente viñeta. En caso de no adaptarse a las exigencias es segregado de esa comunidad porque desaprovecha la oportunidad que “generosamente” se le brinda.

Llega el momento en que el maestro tuvo el criterio de buscar la problemática de estos niños, y tratar de allanarla. Habrá algún lugar donde no se haga, simplemente la niña no se adapta, esta faltando a cumplir las normas de la escuela y el respeto a los maestros, ¿sabes qué? pues tú no estas conforme, y a la maestra no la sientes capaz, (le digo) a la misma señora: busque una escuela donde usted crea que se van a llenar las necesidades, las aspiraciones que tiene para sus hijos, porque no todos son tan tolerantes con algunos maestros. La maestra se esta quejando de que a la señora no le gusta, se le admite la escuela, se le abren las puertas, se admiten sus hijos, pero no quiere cumplir, no quiere ni con la escuela, ni con los requisitos, ni con la confianza a la maestra... ¿sabe qué? pues busque otro lugar. Le doy oportunidad, usted no la quiere aprovechar. ED GDL AY

Los docentes de las instituciones educativas están impelidos a aceptar y apoyar a los niños y niñas migrantes. En las entrevistas a los directores se pueden encontrar claramente dos posturas extremas, una de ellas situada en la incorporación, que parte del concepto de diferencia como base, donde lo deseable es que esos niños y niñas distintas sean iguales a los del grupo que las recibe. En otras palabras para asimilarse a la mayoría, “la estrategia que utilizamos es que, los niños se sientan igual que los de aquí, aunque estén en cortos periodos, periodos cortos más bien aquí en nuestra escuela, y que ellos se sientan bien, y los reciban como los reciben a los demás” (ED.Q.BJ)

La otra postura implica una estrategia más cercana a la interculturalidad, donde los niños y las niñas son todos diferentes, en este caso es el docente el que hace el esfuerzo para apoyar a cada estudiante a lograr el mejor aprendizaje. En esta institución

El maestro tiene que crecer con el grupo y depende de los alumnos en el grupo es la dirección que va a tener que tomar todo el salón. No puede ser menos que muy flexible, tiene que ser muy flexible en su pensamiento, en su manera de trabajar con los alumnos, con el tiempo que dedican a todo. (ED.GDL.AS1)

Ambas posturas tienen en su origen la mejor intención de atender educativamente a los niños y niñas, sin embargo, la primera, que prevalece en las escuelas públicas, tiende a producir un modelo de gestión de incorporación, y la segunda produce una educación que tiende a ser inclusiva. Esta sólo se observó en una institución particular bilingüe.

Es importante, hacer mención de que en esa misma institución las directoras hacen hincapié en tres aspectos fundamentales en la educación que va de la integración a intercultural inclusiva.

- El seguimiento del proceso de cada estudiante: “A final de cuentas, ya que el niño más o menos se adapta al grupo, ya lo soltamos. De alguna manera está bien, pero si hubiera un tantito más seguimiento, es posible que pudiéramos ayudarlos más.” (ED GDL AS1)
- La afectividad como un factor determinante para fortalecer la autoestima: “Es una escuela sumamente cariñosa, sí, sí reciben mucho apoyo. A partir de *Middle School* los maestros, el equipo de maestros de cada alumno, se reúnen una vez al día para los niños que ellos ven todos los días.” (ED GDL AS1)
- La colaboración intensiva y permanente con las padres y las madres de familia: “Y aquí, ya aquí les damos ciertas clases, ya aquí les invitamos a los papás que vengan dos veces al mes al principio a decirnos cómo les está yendo, qué piensan que podríamos haber hechos por ustedes, sus hijos, cuáles son sus observaciones, sus quejas, sus logros; compartirlo, hablarlo en comité para ver qué podemos mejorar. (...) Entonces, y hay muchas, muchas, muchas juntas con papás.” (ED GDL AS1)

Con respecto a las minorías, se encontraron dos posturas, también. Una de ellas identifica a las minorías con “los niños migrantes indígenas que también en muchas ocasiones son migrantes internos porque son del mismo país, pero también son una migración externa cuando ya salen del país, vienen otros grupos de atención que serían los niños con necesidades especiales” (ED.GDL.LS) Se asocia a las minorías en Estados Unidos con la discriminación, la “humillación, burlas.” (ED.Q.BJ) En ese contexto los migrantes mexicanos se enfrentan a valores indeseables, como por ejemplo, se pierde la obediencia porque “allá no les podemos llamar la atención, ellos nos denuncian...” (ED.T.IET), esto se intentan contrarrestar regresando a su país. Como menciona un director, existen

(...) situaciones donde muchas veces o algunas veces pierden a sus hijos en las drogas o en situaciones más difíciles y cuando algunos padres es lo que me han comentado si muchos padres regresan porque quieren que durante la pubertad y la adolescencia sus niños vengan a su país a tomar las raíces y los valores. ED.T.IET

Al mismo tiempo se reconoce que el contacto entre grupos minoritarios puede enriquecer ya que “que debemos de conocer en cuanto a las culturas, no nomás de México y Estados Unidos, sino de todos los países, eso enriquece mucho la cuestión personal” (ED.PT.RPM) Es un intercambio donde “yo ahora puedo darte esto, te lo doy, necesito esto, te lo pido”, en un ambiente de tolerancia. De alguna manera “estamos unidos también, ¿no? (existe) ya una interacción muy fuerte de todas culturas, hasta crear una diversa.” (ED.GDL.AS3) Se observa, entonces una recuperación de experiencias que hablan de discriminación, humillación y de acciones indeseables generadas en la interacción de los mexicanos, como minoría en Estados Unidos. Pero en el discurso, cercano a lo ideal, se piensa que el contacto y el intercambio conveniente y tolerante entre dos culturas enriquece. De todas formas, las minorías son consideradas diferentes a la población en general, en donde se experimenta discriminación por pertenecer a ella.

En cuanto a los valores referidos a la igualdad y diferencia, las y los directores describen un conflicto generado por el contacto que tienen los niños y las niñas con un contexto cultural diferente “los niños son los que sufren y son los que están que no son ni de aquí ni de allá. (ED.GDL.LS) Los padres y madres de familia “no pierden su identidad ellos, pero los niños si, ¿por qué? Porque el medio los jala, si entonces, al ver que sus hijos están yéndose, siendo jalados por ese medio en el que están viviendo, regresan (al país).” (ED.T.IET) Sería una experiencia diferente si los padres y madres cambiaran su postura con respecto a la diversidad y se intentara interactuar con la nueva cultura, con aquello que los enriquece a ambas comunidades. Es necesario que lleven a sus hijos e hijas “a verlo como aventura, como algo interesante, lo que nos hace diferente nos hace únicos, especiales; qué bueno, qué malo que todo fuera igual”. (ED.GDL.AS1)

Las y los directores piensan que “todos somos diversidad, de alguna forma debemos de interactuar con otros ante los diferentes ámbitos y ambientes que tienen nuestro entorno social.” (ED.Q.BJ) y esta interacción implica aprender a comunicarse de manera distinta, con la idea de lograr respetar las diferencias, tal como dice una directora “la manera de comunicarse entre ellos, desde ahí empieza este, pues el respeto a las diferencias, ¿verdad? y a un tipo de comunicación distinta, por lo mismo.” (ED.GDL.AS3)

Se observa en las entrevistas que los directores y las directoras el supuesto de que “ya no somos de una sola idea, de un solo pensamiento, sino inclusive desde otro país y de diversas generaciones entonces es una amplitud, antes menos complicado, porque nos avocábamos a algo más general y ahora cada niño en un ser diferente.” (ED.GDL.AY) Es relevante que, en este caso una directora, de cuenta de que la diferencia no sólo es de estudiantes aislados o de grupos aislados frente a otros iguales, sino que todos son distintos y que es tan positiva una manera de ser como otra.

En la escuela hasta las maestras, antes era un solo estilo de maestra ahora son diferentes formas de pensar hay una maestra muy moderna con sus alumnos y su sistema de trabajo hay una maestra muy tradicionalista sin embargo los resultados son buenos, tanto de una como de otra, había directores que querían un solo tipo de maestros y maestras. Ahora tienen que aceptar que somos muy diferentes todos. ED.GDL.AY

En esta misma lógica se muestra la siguiente viñeta, que además de mirar la diferencia como una manera de autoconocimiento, cierto que asume que el otro es el diferente, pero esa diferencia la hace entender mejor esa naturaleza y la suya propia.

En el momento en que tú ves, una reacción diferente, una expresión distinta, lo notas diferente porque lo comparas con lo propio, y eso te volteja hacia ti. En ese sentido a mí me parece algo muy, muy, bello en la oportunidad de autoconocimiento se da. ¿Por qué esto lo estoy entendiendo, por qué esto no lo estoy entendiendo yo cómo lo decía, yo cómo lo hago, cómo se hace en mi país? Pues es que somos de manera tradicional, de costumbre, etcétera. En ese sentido volteas a ver las dos posibilidades y después valoras, comprendes, retomas la tuya, un punto medio de respeto hacia el otro, con sus derechos y su individualidad, en otra parte (la) mía, con mis propios derechos, mi base para seguirlo. ED.GDL.AS3

Hasta aquí, aparecen supuestos y creencias culturales que ponen la base para pensar que es viable una educación inclusiva, hasta que se llega a la institución educativa donde hay que responder a ciertas normas y condiciones, entonces, la estrategia de gestión da un paso para atrás. Los y las directoras tienen un límite. Primero, en una escuela los gestores entienden la diferencia como dificultad, porque “todo el mundo tiene... el que tiene alguna dificultad y el que no tiene ninguna dificultad tiene los mismos derechos a recibir la educación, a recibir atención educativa.” (ED.VJ.DG) Entonces, ser diferente implica tener dificultades, que pueden ser toleradas hasta un límite... este límite es lograr los parámetros establecidos por un currículo formal e inflexible, es alcanzar a los demás. Como dice una directora “Entonces ahí el grado de tolerancia es como parte de su seguimiento, pero tiene que alcanzar los requisitos mínimos, si no, no aprobaría el año”. ED.GDL.AS3

En concreto, los y las directoras establecen un vínculo con la sociedad en el que deben responder a la necesidad social de incorporar a personas distintas. Mientras la institución conserve su identidad, puede atender a los “diferentes” con un alto grado de tolerancia y respeto, pero sin producción común, un planteamiento básicamente multicultural. La institución debe darle servicio a los que son distintos, es su obligación y los niños y las niñas migrantes no deben desaprovecharla. Las estrategias de gestión son en su mayoría de incorporación con una institución que muestra un acercamiento a la inclusión intercultural, que incluye el seguimiento a cada estudiante de acuerdo a sus características, la afectividad para fortalecer la autoestima y la colaboración intensa de la familia.

Las minorías se asocian, por un lado, a partir de experiencias, a la discriminación y a la exposición de conductas antisociales, que son vistas como indeseables y las cuales hay que evitar y, por otro, en un sentido más del discurso, como el enriquecimiento producido por la interacción entre culturas. La diferencia está considerada como un conflicto entre ambas culturas, se asume que cada uno es distinto y en la escuela, cada maestro y maestra son diferentes. Esta condición complejiza la educación y requiere aprender a comunicarse de manera diferente. La tolerancia a la diferencia tiene

un límite normativo, ya que para cumplir con los parámetros establecidos por las autoridades es necesario, finalmente, “igualar” al diferente para que logre “los requisitos mínimos” exigidos.

Se puede decir que la estrategia de gestión que ejercen los y las directoras está situada en algún punto entre la incorporación y la inclusión multicultural. Aunque se observan en el discurso algunos esbozos de interculturalidad, no hay evidencias de que llegue a la práctica y menos a la estrategia de gestión. Sin embargo, es viable suponer que si se encuentra en el significado, es potencialmente viable en la práctica.

Como puede observarse existe un rompimiento entre los dos niveles, el directivo tiene concepciones más determinadas acerca de los y las niñas migrantes, definiéndolos como un problema que tiene la obligación de atender. En cambio los y las directoras incorporan a los estudiantes mirantes, sin dejar de ser una obligación, lo ven como una parte relevante de su función.

Las minorías son vistas con respeto y el enriquecimiento en la interacción con otras en el caso de los directivos, pero la experiencia más directa de los agentes de gestión incluye un elemento de discriminación y evitación de conductas indeseables en la interacción con las culturas dominantes. La diferencia en ambos casos debe ser considerada como algo que debe ser superada para “igualarse a los demás” y el esfuerzo debe ser realizado por el propio niño o niña. En el caso de los y las directoras, se hace presente en el discurso elementos conceptuales acerca de la diferencia como una característica humana que le pone nuevos retos a la gestión.

A partir de lo anterior es posible, entonces, identificar como la estrategia de gestión dominante de este grupo de agentes a la incorporación con algunos atisbos de integración, siempre desde la multiculturalidad. En el caso de los y las directoras de instituciones educativas, la estrategia de gestión predominante es la integración multicultural con esbozos de inclusión intercultural. Es claro que no es posible clasificar o catalogar a las instituciones y menos a las personas, este esfuerzo tiene el propósito más de caracterizar y conocer la potencia de lograr una educación inclusiva, más que de encajonar. Así, es viable comentar que independientemente de que las autoridades educativas tengan una estrategia de gestión de incorporación, los directores empiezan a gestar una estrategia de integración, y posiblemente, con el tiempo, de inclusión.

En general las propuestas actuales de gestión orientadas a la diversidad están basadas en la perspectiva de equidad y llegan a ser *Comunidades de aprendizaje* o *Ciudades educadoras*. En todos los casos la escuela cambia su función social, descentra su rol en la transformación social.

La institución y el tipo de gestión que ejerce “ha pasado de ser un eje vertebrador de la educación de nuevas generaciones –así como una esperanza de transformación social- a convertirse en una institución social que amplía sus funciones académicas con otras de carácter asistencial y compensatorio. Pasamos de la escuela transformadora de la realidad a la escuela transformada por dicha realidad. (Essomba, 2006:95)

Los nuevos modelos de gestión se dirigen a educar desde una perspectiva global, donde la migración es el signo de los tiempos. Los proyectos educativos interculturales están dirigidos a la ciudadanía y requieren participar en los modelos que respondan a los nuevos retos originados en la era de la globalización. Entonces conocer la migración en este mundo globalizado es prioritario para entender el reto al que las instituciones educativas y sus agentes se enfrentan.

En esta complejidad están inmersos los estudios educativos centrados en la cultura. Conciben al hecho educativo inmerso en una red de situaciones, cada dimensión colabora en la comprensión del problema pero cada una adquiere más sentido cuando se analiza e interpreta en combinación. (Ogbu, 1999) Es condición fundamental, para los estudios culturales de la educación, el tener una perspectiva holística, interpretando el objeto de estudio desde el contexto en el que se desarrolla y desenvuelve, incluyendo su historia institucional. (Velasco, García y Díaz, 1999)

Sin ser una de las líneas prioritarias de investigación educativa, como se va observar, se hace indagación de estos temas, desde la perspectiva de los flujos migratorios en un país y sus implicaciones educativas, hasta trabajos tan puntuales que recuperan los procesos en el aula.

### **3.5 La investigación educativa sobre migración y educación**

Los países europeos están experimentando un incremento en sus flujos de inmigrantes especialmente, por lo que están tratando de desarrollar medidas para responder a las necesidades educativas implicadas. Con este objetivo desde 2002 se realizan seminarios, foros y conferencias donde se fomentan reflexiones teóricas y se comparten experiencias que reportan prácticas exitosas en este campo. Tal es el caso del Seminario sobre “Inmigración y sistemas educativos”. Organizado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), con el apoyo del CIDREE (Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación). Las experiencias compartidas y las conclusiones obtenidas en dicho Seminario se han plasmado en *Hacia una Europa diferente. Respuestas a la interculturalidad*. (CIDE/CIDREE/SLO, 2002)

En el caso de España, mucho ha sido el empeño y los recursos que, desde el CIDE, se han destinado a la investigación sobre la educación de la diversidad cultural. En este ámbito de estudio se ha producido un conjunto estudios que de acuerdo al Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) de España, son de tres tipos. Primero, la realización de trabajos propios y la financiación de

investigaciones realizadas por equipos externos, el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos Encuentros y Jornadas y, finalmente, se ha trabajado en la difusión de estos trabajos para ofrecer a la comunidad educativa el avance de los resultados de las investigaciones a medida que se han ido produciendo.

El año 1991 se genera una línea de de investigación con la participación del CIDE a partir de un estudio sobre la situación de los grupos desfavorecidos en los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), enmarcado dentro del programa *Overcoming disadvantage and improving access to education and training*. El resultado es el informe *Las desigualdades en la educación en España (CIDE, 1992)*, que se erige en el impulsor de la línea de investigación del CIDE sobre la equidad del sistema educativo. Se trata de una descripción de la situación de las desigualdades educativas en España en la década de los ochenta.

Otra contribución que se realizó un año después fue el *Informe sobre la educación intercultural en España (1992)*. Se trata de un informe en cada uno de los países de los Estados miembros y en el conjunto de la Comunidad sobre la Educación Intercultural, constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno. La elaboración de este trabajo se planteó con un doble objetivo: estructurar y formalizar la información disponible en torno a la dimensión que los movimientos migratorios introducen en la educación.

Como resultado de todo lo descrito, el volumen de la investigación sobre equidad del sistema educativo creció considerablemente. El Área de Estudios e Investigación del CIDE elabora un estudio que presenta y analiza el total de las investigaciones acumuladas hasta ese momento y en 1998 se publica el informe *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España (1998)*. Con este trabajo se aporta una visión sistemática y ordenada de los estudios realizados en España sobre este ámbito de la educación, a la vez que divulgar las 115 investigaciones.

Otra de las aportaciones ha sido el estudio *Las desigualdades de la educación en España II (1999)*, describe, no sólo una actualización de los datos en la década de los noventa, sino también un análisis comparado de la situación en ambas décadas. Al igual que el anterior, se trata de un informe descriptivo, sin incidir en análisis explicativos de las realidades presentadas, ofreciendo estadísticas actualizadas y valoraciones comparativas en el ámbito de las desigualdades en la educación entre las secuencias temporales de 1981-1990 y 1990-1997. Proporciona información relevante y fiable a la comunidad educativa, tanto para la toma de decisiones y la incidencia en la práctica, como para

futuras investigaciones. El flujo de inmigrantes ha aumentado, por lo que el sistema educativo en España atiende al nuevo estudiantado extranjero, junto con los hijos de los inmigrantes que ya son ciudadanos de segunda generación. Esta situación requiere nuevas actitudes, políticas y acciones por parte de todos los agentes educativos. ([www.mec.es/cide/](http://www.mec.es/cide/))

También en Estados Unidos, que tiene una alta emigración, se reportan investigaciones en este tema, no tan numerosas ni estructuradas. De la exploración de ERIC (*Education Resources Information Center*) acerca de migración y educación, se encontraron 23 referencias de 1961 a 2003, de ellos 17 son reportes de investigación, cuatro son ensayos y uno de ellos es indeterminado. Aunque esta es una base de datos internacional, todo lo encontrado es originado en Estados Unidos. ([www.eric.gov.us](http://www.eric.gov.us))

De la década de los sesenta se encuentran cinco referencias, de 1970 a 1980, tres estudios, de los ochenta son nueve, en la década de los noventa dos y del 2000 al 2003, tres. Desde 1960 el periodo donde se han hecho más estudios sobre el tema de la migración es en la década de los ochenta, es esperable que, dado lo coyuntural del tema este periodo y la cantidad proporcional hasta el 2003, se incrementen de manera sustancial las investigaciones.

En Estados Unidos se le llama migración a la migración interna, de estado a estado y la inmigración, el ingreso de poblaciones de otros países. De migración se identifican nueve y de inmigración diez, de otro tipo son tres de ellas.

De estos diez trabajos, tres son comparativos, tres son estudios longitudinales y cuatro descriptivos. Los temas son relacionados con aspectos educativos muy diversos: patrón de alimentación, impuestos, impacto económico y demográfico, proporción de razas, de asuntos culturales, como condiciones asimilación, cambios de conducta y asimilación cultural. De todos sólo tres refieren de manera directa a procesos educativos escolares:

- Una serie de estudios de tres años el primero de 1960 y el segundo de 1961-1962, analizan la elegibilidad para la plaza escolar y los procedimientos en las orientaciones para educación elemental,
- Narraciones de tres inmigrantes indocumentados sobre su sobrevivencia en ambientes escolares hostiles y crueles. Los estudiantes son exitosos no por el sistema sino a pesar del sistema. Estas narraciones pueden ser relevantes para futuros profesores para generar conciencia en aquellos que no sienten simpatía por los inmigrantes y especialmente niños inmigrantes.

- Sintetiza 148 entrevistas con inmigrantes recientemente legalizados en el Proyecto de Amnistía, que incluyen preguntas sobre su lugar de origen, cambios en sus vidas, sus sueños, situaciones educativas, entre otros.

En concreto, a diferencia de otros temas, este es poco estudiado en Estados Unidos, tuvo un ligero auge en la década de los ochenta y esta década se perfila para contar con una mayor cantidad de investigaciones que en los últimos veinte años. Hay más interés en situaciones e impacto social, económico o cultural de los inmigrantes, que en los procesos educativos. Sólo se observa un estudio que recupera la terrible experiencia de incorporación de los niños y niñas emigrantes a las escuelas en Estados Unidos.

La investigación en este rubro es escasa, al menos la reportada en ERIC, y poco organizada. La estrategia sistemática para la reflexión, aporte, difusión y uso de los resultados que se enfatiza en Europa, en especial en España no se observa en Estados Unidos en los investigadores universitarios. Los esfuerzos de las asociaciones de profesores bilingües como NAME (*National Association for Multicultural Education*) y BEAM (*Bilingual/ESL Education Association of the Metroplex*) en el estado de Texas, se circunscriben a las experiencias docentes de educación elemental preocupados por los migrantes hispanos, especialmente. La mayor parte de los seminarios y foros sobre educación multicultural, no intercultural de acuerdo a los trabajos presentados, están organizados por estas y otras asociaciones de este tipo.

En México la búsqueda fue poco productiva, las investigaciones que tienen como objeto de estudio los niños migrantes son escasas. En el estado del conocimiento *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, que integra a la investigación educativa en México 1992-2002 específicamente en su apartado *Educación y Diversidad Cultural*, el cual comprendió el estudio de más de 700 productos, mismos que se integraron en subcampos temáticos, y en dos de ellos: Psicolingüística Educativa y Procesos Socioculturales en Interacciones Educativas se mencionan la existencia de tesis para cuyo objeto son los “migrantes” En el primero de 93 trabajos sólo una tesis y un documento corresponden con la temática de migrantes y en el segundo de 31 referencias sólo una corresponde a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, es relevante que dichas “tesis” no aparecen en la bibliografía de dicho apartado. (COMIE, 2003)

En el pasado VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC (COMIE) en noviembre de 2005 se presentó únicamente una ponencia que tiene como objeto a los niños migrantes, el cual se enfoca a los procesos de elección de los padres migrantes en cuanto a la escuela y el aprendizaje de la segunda lengua, titulada *La Educación*

*Bilingüe: conflicto de intereses familiares en la construcción de la Identidad de niños migrantes mexicanos en los Estados Unidos*, presentada por María de los Ángeles Huerta Alvarado y Lucina Gutiérrez Ávila. Este trabajo se deriva de la investigación: “La enseñanza del español en el contexto del bilingüismo y de la biculturalidad”, proyecto apoyado por el CONACYT y en específico se analiza la experiencia de un grupo de padres de familia inmigrados en la Ciudad de El Paso, Texas y las implicaciones que ha tenido sobre sus expectativas y actitudes hacia la educación bilingüe. En este sentido se aportan elementos para comprender la situación de los mexicanos migrantes y se discute la problemática y pertinencia de la educación bilingüe para la atención educativa a esta.

En la revisión realizada a la Revista Mexicana de Investigación Educativa durante el período 1996-2004 de 23 títulos, en ninguno de ellos se encontraron investigaciones referidas a los niños migrantes, sólo el número 20 está dedicado a educación intercultural.

En Europa, que actualmente tienen en sus aulas grupos completos que incluyen niños y niñas migrantes de todo el resto del continente, de África y Asia, se encuentran verdaderamente preocupados por brindarle la oportunidad a todos los niños y niñas de educarse en un ambiente equitativo y justo. En Estados Unidos que presenta una situación similar no se observa, en el caso de los investigadores educativos, una preocupación similar. En México, no existe la preocupación, como se verá más adelante, de enfrentar retos de una población inexistente.

Aún a pesar de esto, en todo este apartado se puede evidenciar que la migración es un objeto cultural pertinente a los procesos educativos. Los niños y niñas migrantes, tienen derecho y requieren que se les atienda de manera respetuosa y diferenciada de acuerdo a las condiciones que presentan, igual que a cualquiera de sus compañeros. Estos estudiantes que son hijos de familias de migrantes circulares o temporales, o de retorno reciente, han experimentado diversas estrategias de incorporación en escuelas estadounidenses que van desde la exclusión de la educación regular hasta que muestre las competencias deseadas en inglés, hasta instituciones biculturales.

La educación que merecen estos niños y niñas es a partir de una cultura experiencial intercultural, donde se rompan los moldes desde los que se ha pensado educar, reconociendo que no existe un sólo tipo de estudiante, con una manera de aprender y un tipo de conocimiento sino que hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento.

Este tipo de educación intercultural exige nuevos modelos de gestión que eduquen desde una perspectiva global, donde la migración sea el signo de los tiempos. Las estrategias de gestión que se plantean son basadas en la inclusión intercultural, que se convierte en una estrategia deseable, porque

los proyectos educativos actuales están proceso. La gestión intercultural está dirigida a la ciudadanía y requiere. En esta lógica conocer la migración en este mundo globalizado es prioritario, para entender el reto al que las instituciones educativas y sus agentes se enfrentan. Ahora es necesario describir las condiciones de la migración como un signo de los tiempos en la actualidad. Es claro que la migración es una situación real en el mundo entero, y la globalización económica es uno de los agentes, pero no el único.

## **4. La migración como signo de los tiempos. La cultura social**

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las ciudades, ha despertado la conciencia de las instituciones educativas y ha generado movimientos sociales y políticos acordados. La mayor parte de estas poblaciones están acostumbradas a una sociedad fundamentada en la homogeneidad, por lo que el problema de la diversidad causa temor, inquietud, o preocupación, cuando menos porque todo migrante porta consigo un legado histórico y cultural con el que interactúa e influye en su nuevo contexto.

El debate está centrado en asumir una postura entre dos extremos: aislarse y defenderse de la “invasión” y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad, defender la cultura que aman y en la que viven –base de la educación multicultural- o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma, implicándose en el proceso y tarea de construir una sociedad en el respeto e integración de la diversidad como proyecto de sociedad futura –base de la educación intercultural-.

Este apartado tiene el propósito de desplegar la cultura social, constituida, en este caso de la caracterización de la migración como desplazamiento poblacional en un mundo global, en México y en Jalisco, sus condiciones en el país emisor y en el receptor; sus efectos educativos en Estados Unidos, y sus implicaciones en los derechos humanos y en la política. La intención es el conocimiento del

contexto y cultura social de la migración que apoye a la comprensión de la problemática de la incorporación de los niños y niñas migrantes en las instituciones educativas.

Para el conocimiento de los flujos migratorios y sus características, existen imprecisiones estadísticas derivadas del tipo de métodos e instrumentos y de la misma movilidad de la población, de hecho existen diferencias, la mayoría no significativas, entre los resultados entre el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO) por ejemplo. Para la migración relacionada con la educación, no existen prácticamente datos que sean definitivos y confiables. Tomando en cuenta estas condiciones, la información que se tiene sobre la migración es abundante y accesible. A partir de ella es que se presenta el siguiente tema,

Se considera a la migración como el desplazamiento de una persona que implica un cambio de residencia habitual, por lo que la persona que sale de su lugar de residencia se le denomina emigrante e inmigrante de acuerdo al lugar donde se establece. Los términos inmigración y emigración se utilizan para referirse a los movimientos entre los países, mientras que la migración interna especifica el movimiento dentro de un país. Se entiende como *emigrante* a aquella persona que se moviliza desde su lugar de procedencia a otro, posee la calidad de emigrante respecto del lugar que deja; es *inmigrante* la persona que se moviliza desde su lugar de procedencia a otro, posee la calidad de inmigrante respecto del lugar de llegada. Los movimientos migratorios pueden ser definitivos o temporales, voluntarios o forzados, e internos o internacionales. En este trabajo la población a la que nos hemos referido es aquella que emigra de México a Estados Unidos y regresa a México, específicamente a Jalisco de manera temporal o permanente, por lo que se utiliza el término “migrante” como el que se acerca a sus condiciones.

Junto con la fecundidad y la mortalidad, la migración es un componente fundamental en el cambio poblacional, y por consecuencia en todas las instituciones sociales. La educación debe mirar este fenómeno como un factor de atención a la diversidad, por un lado, y como una condición a considerar para ajustar los trámites administrativos, el tipo de gestión, la flexibilidad en el currículo y en los tiempos escolares. En este contexto, en este apartado se analiza el fenómeno migratorio en el mundo, en concreto el que se da entre México y Estados Unidos y especialmente entre Jalisco y Estados Unidos.

#### **4.1 La comprensión de la migración en la globalización**

La migración es un fenómeno que ha estado presente desde que existe la humanidad. Ha sido vehículo de transmisión de ideas, costumbres, intercambio tecnológico, artístico y culinario, entre

otros. Las personas se desplazan de países menos industrializados a más industrializados, de países con elevados índices de desempleo a países con niveles aceptables de empleo, de países con graves problemas de pobreza a países con mejores niveles de vida.

La tendencia a la globalización económica lleva a la propuesta de que miembros de diferentes culturas, sociedades, lenguas, naciones se relacionen de diversas maneras e intensidades entre sí para pertenecer al grupo dominante. Estas situaciones hacen de la migración un fenómeno complejo porque se relaciona con las condiciones de vida, el bienestar de la población residente y el crecimiento económico que este grupo minoritario genera al vender su mano de obra a un precio muy bajo en el país donde reside. Esta problemática afecta a los migrantes mismos, a las sociedades expulsoras y a los lugares receptores.

Entonces, la migración es un fenómeno social permanente de grandes grupos sociales, originados, como factor relevante, por los desequilibrios en el desarrollo económico en el deterioro de la vida rural, en el desempleo urbano y los bajos salarios obligando a decenas de familias mexicanas a emigrar o a procesos de ida y vuelta, en la que se ve afectada la educación de los niños y las niñas de esas familias. En ese contexto los hijos e hijas de migrantes se ven enfrentados a las exigencias de asimilar tanto las culturas de origen como las de llegada. Lo menos deseable es que los niños y niñas en cuestión no tengan acceso a la educación o aunque la tengan debido a una mala atención, no logren dominar las habilidades culturales para participar en los diversos contextos de interacción social en las que normalmente participa el individuo.

Es claro que los flujos migratorios son en este momento histórico, irrefrenables en el mundo. Como se menciona las causas son complejas y no son fáciles ni rápidas de resolver, los gobiernos receptores se encuentran con serias dificultades para aceptar indiscriminadamente la migración ilegal y los gobiernos emisores de migrantes no pueden impedir la movilización de su producción –por más que constituyan una gran parte de las causas. Esto lleva a pensar ¿es la migración un derecho del ser humano? ¿Cómo limitar o coaccionar su derecho a buscar una vida mejor? Y por otro lado ¿puede una persona violar las leyes de un país para introducirse en su territorio? ¿Cómo se puede impedir que un país, o una población cierre sus fronteras a la migración ilegal?

#### ***4.2 Los procesos migratorios y la diversidad como derecho humano***

Existe en este tema, como todos los referidos a la ética una clara confrontación. Por un lado está el derecho a la libre movilidad y residencia, y por otro, el derecho del otro a la propiedad, a la sujeción a leyes de ingreso. Este es un dilema ético, en donde se enfrentan, por un lado, dos determinaciones

surgidas de entes que deben y pueden preservar sus derechos, se confrontan los derechos individuales y los colectivos, y por otro, Es necesario analizarlo, especialmente en este trabajo que está situado precisamente en la mitad del conflicto

Por el otro lado, como consecuencia de la migración está la diversidad cultural, que junto con otras diferencias, se despliegan de manera clara en el proceso educativo. Aquí no hay confrontación. El ser humano tiene derecho a ser diferente y a ser educado respetando y produciendo en esa diversidad.

#### 4.2.1 *Derechos humanos del migrante*

Como primera idea es entender, de acuerdo con Besalú (2002:23) que la “emigración siempre ha sido considerada un derecho incuestionable, pero la inmigración, que es la consecuencia inevitable de aquella, no.” Los países que reciben a los grupos de inmigrantes tienen, a su vez el derecho a rechazar o admitir las solicitudes, los admitidos tienen la condición de inmigrantes y posteriormente de ciudadano, que es la única que le otorga plenos derechos en ese lugar. Así la inmigración es una condición crítica de transición que se presta para que no sean otorgados los mismo derechos que a cualquier persona, por el simple hecho de no ser ciudadano. Así, mucho depende de los programas y políticas acordadas entre países para proteger al migrante como persona.

En la *Conferencia Regional sobre Migración o Proceso Puebla (CRM)* en 1996, México desempeñó un papel fundamental mostrando la preocupación por los derechos humanos de los migrantes. En esta conferencia se fomentó el diálogo sobre el tema migratorio en la región de América del Norte y Central. El Plan de Acción que ha planteado la CRM ha definido un plan de tres ejes: políticas y gestión migratoria, derechos humanos, y migración y desarrollo.

La violencia en los trayectos hacia la frontera y en la frontera misma, se cuenta entre los efectos más negativos de la migración de mexicanos y está relacionada en gran parte, aunque no exclusivamente, con los movimientos no autorizados. Los migrantes son víctimas de una variedad de delitos, desde ataques y abandono por parte de los "coyotes", hasta el robo, la violación e incluso el asesinato. Las muertes registradas y no registradas que se relacionan con intentos por cruzar la frontera son preocupantes. El estudio señala que se ha registrado la violación de los derechos humanos de los migrantes por parte de los funcionarios federales, estatales y locales en ambos lados de la frontera. (...) Los gobiernos han tomado medidas para reducir las violaciones a los derechos humanos de los migrantes, tanto por parte de particulares como de agentes oficiales, en ambos lados de la frontera. (CONAPO, 1997:10)

Una de las prioridades de México en los foros multilaterales de derechos humanos ha sido el promover una mayor conciencia de la comunidad internacional sobre la condición de vulnerabilidad que enfrentan los migrantes en el mundo y la importancia de respetar sus derechos, así como la elaboración de mayores estándares de protección de este grupo de personas. Dentro de las iniciativas

internacionales promovidas recientemente por México, resaltan las llevadas a cabo en las Naciones Unidas y en el ámbito interamericano.

En las Naciones Unidas, México ha promovido dos importantes resoluciones:

- La *Relatoría Especial para los Derechos Humanos de los Migrantes de la Comisión de los Derechos Humanos* en 1999, el texto formula un llamado a los estados a respetar los derechos humanos de los migrantes y expresa preocupación por su condición de vulnerabilidad, que frecuentemente los hace víctimas de actos de xenofobia y racismo.
- La *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y sus Familiares* donde México sometió el tema al debate de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1980 y ha promovido su ratificación. El Estado mexicano firmó la Convención el 22 de mayo de 1991 y la ratificó el 8 de marzo de 1999. La Convención entró en vigor el 1 de julio de 2003. Con ello, México se comprometió a velar tanto por los derechos de los emigrantes mexicanos como por los de los migrantes que se internan en su territorio. (CONAPO, 2005)

En el ámbito interamericano, México ha respaldado la elaboración de un *Programa Interamericana para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos de los Migrantes* de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, y solicitó a la Corte Interamericana de Derechos Humanos una opinión consultiva sobre la condición jurídica y los derechos de los migrantes. La *OC-18* reconoce que la calidad migratoria de una persona no puede constituir una justificación para privarla del goce y ejercicio de sus derechos humanos, entre ellos los de carácter laboral.

En junio de 2002 México formalizó su adhesión a la *Organización Internacional para las Migraciones* (OIM), que es una membresía internacional en el ámbito de los procesos migratorios. Esta acción ha favorecido el intercambio de información, experiencias y asistencia técnica en favor de la defensa de los derechos de los migrantes y de una gestión más eficaz del fenómeno migratorio.

México como miembro de la *Organización Internacional del Trabajo* (OIT), ha participado en desarrollar una estrategia global con vista a lograr un consenso internacional respecto de la defensa de los derechos de los migrantes, así como en lo referente a políticas de gestión migratoria. Asimismo, a partir de su ingreso en 1995 al *Sistema Continuo sobre Migración* (SOPEMI) de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE), en 1994, México ha participado en distintos foros, donde se intercambia información y se evalúan y desarrollan opciones de políticas para responder a los retos y oportunidades planteados por la migración internacional.

El *Plan de Acción* de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) prioriza la protección de los derechos humanos y el respeto de la dignidad de todos los migrantes, independientemente de su condición de documentados o no autorizados. Se exhorta a que los gobiernos protejan a los migrantes, eliminen la discriminación, les presten servicios sociales y de salud, y les faciliten sus procesos de reunificación familiar y de integración económica y social.

De acuerdo a CONAPO (2005) la protección de la integridad personal y de los derechos de los mexicanos en el extranjero ha constituido una de las prioridades en la agenda internacional mexicana. En este sentido, la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) ha promueve la revalorización de la migración y el trato digno a los mexicanos en el exterior, y en México, establece una adecuada coordinación con los gobiernos, instituciones y organizaciones de los estados y municipios para la prevención de la migración.

#### 4.2.2 *El derecho humano a la diversidad*

Los derechos humanos son el fruto reciente y en proceso contra las tradiciones opresoras presentes en todas las culturas, se apoyan en elementos liberadores presentes también en las diversas culturas.

La importancia de la diversidad cultural, generada principalmente por la migración, queda reflejada en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* adoptada por la trigésima primera reunión de la Conferencia General de UNESCO en París el 2 de noviembre de 2001. En la presentación afirma que “Se trata de un instrumento jurídico novedoso que trata de elevar la diversidad cultural a la categoría de ‘Patrimonio común de la humanidad’ y erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona”. (<http://unesdoc.unesco.org/>) (CIDE, 1992)

Villoro (1995) habla de la diversidad social como un producto de movimientos sociales que reclaman el derecho a la diferencia. Movimientos que plantean el dilema entre la universalidad de las normas y el objetivo singular de realizarse a sí mismo, “exigencia de derecho a su propia forma de vida y elección de valores de minorías raciales, opciones sexuales, distinciones de género; demanda de conocimiento de nacionalidades, comunidades étnicas, culturas en sus formas de expresión más diversas”. (Villoro, 1995:26)

En todos los casos, los individuos que nos ocupan, los niños y niñas, luego alumnos y alumnas, no han tenido responsabilidad en encontrarse en alguna de estas situaciones o cualquiera de sus

combinaciones. Los migrantes se enfrentan a estas circunstancias y se movilizan para enfrentarlas o huir de ellas llevando con ellos a los hijos e hijas.

Cualquier ética basada en los derechos humanos impone, entonces, el deber de la solidaridad. En los casos primero y tercero (discapacidades personales, carencias familiares), mediante políticas compensatorias arbitradas en cada sociedad nacional. En los casos segundo y cuarto (sobrepoblación, subdesarrollo), dada la inexistencia de una organización social común, mediante políticas de acogida a la inmigración (con sus correspondientes medidas compensatorias) y cooperación internacional en materia de educación. (Fernández Enguita, 2002:58)

Un factor fundamental ligado a esta perspectiva consiste en entender que el Derecho a la Educación se da en la práctica cotidiana conexas con el ejercicio de otros derechos de forma mutuamente dependiente, tal como lo pregonan la doctrina de la *Integralidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1976), en el marco del Derecho Internacional, y los derechos de los niños y niñas en el marco de la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (1989). Esto sitúa la discusión en el ámbito educativo ya que comprende la práctica en el aula como facilitadora de construcción de ambientes educativos que incorporen las diferencias culturales como un derecho educativo a la accesibilidad del conocimiento.

Los que se encuentran en la exclusión y la “invisibilidad” argumentan que su dignidad es el lugar del ejercicio pleno de todos los derechos humanos. Cuando las condiciones para ello son limitadas, el sujeto vive excluido de una vida digna, y en consecuencia, se le niegan las condiciones para el pleno ejercicio de todos los derechos que un ser humano tiene. Por lo tanto, la negación de los derechos culturales dentro de la institución educativa es claramente un factor de exclusión y de situación de indignidad de quienes se ven afectados por ello. Por esta razón, su exigibilidad debe estar inscrita en la agenda de incidencia en políticas educativas de los movimientos sociales que pretendan hacer efectiva la educación como derecho y no sólo como servicio. (FLAPE Colombia, 2005)

Por este motivo, en el ejercicio del Derecho a la Educación se halla comprometido el ejercicio de otros derechos, y entre ellos los Derechos Culturales, de tal forma que no hay garantías para el ejercicio del Derecho a la Educación en la escuela, si no hay condiciones para un auténtico ejercicio de los Derechos Culturales y de participación dentro de ella. En este sentido, serían pertinentes preguntas como ¿participar en qué? ¿A una escuela que no se ha replanteado su carácter homogenizador y donde se reproducen relaciones de poder tendientes a reproducir las que se dan en otros contextos y a las que con dificultad se les puede pensar modificables únicamente en la escuela?, habría que preguntar ¿quiénes incluyen a quién y por qué?, ¿Es acaso la educación intercultural una educación sólo para grupos étnicos, o de manera más general, para las minorías, los excluidos, los invisibles? (FLAPE Colombia, 2005)

En todo caso, se encuentra abierto el desafío al que debe responder tanto la comunidad internacional en su conjunto, como los estados en lo individual. En general, los estados carecen de visiones comprensivas y de aceptación de que el problema del refugio es una responsabilidad que atañe a la comunidad internacional. Castillo, hace énfasis en que las instancias globales, por encima de las posiciones y los intereses de los estados involucrados, deben promover y generar los instrumentos y programas de protección y asistencia a los migrantes. Pero, especialmente deben proteger

(...) los derechos de algunos subconjuntos dentro de las poblaciones migrantes. Tal es el caso de las mujeres, los niños y los discapacitados, quienes dentro de las poblaciones de refugiados requieren atención especial en materia no sólo de su sobre vivencia, sino de aspectos específicos. Entre estos últimos debe merecer atención prioritaria el ámbito de la salud mental, sobre todo por los traumatismos que la situación, tanto previa como durante la vida en refugio, puede provocar sobre estos grupos particularmente vulnerables. Castillo, 2002: 194

Sin cuestionar, los niños y las niñas migrantes tienen derecho a ser indiscriminadamente acogidos, atendidos educativamente y aceptados y respetados incondicionalmente. Tienen derecho a disponer de estrategias de cooperación internacional propias en cada país que resuelvan su situación administrativa y apoyen sus procesos educativos para que se incluya en los sistemas educativos de los países involucrados.

#### **4.3 La migración en el mundo**

La migración internacional se define como el movimiento de personas a través de una división política entre países para establecer una nueva residencia permanente. (CONAPO, 2005) La migración internacional es uno de los grandes fenómenos globales de nuestros días, ningún país escapa a la dinámica de las migraciones, ninguna región puede mantenerse ajena a sus consecuencias. En el mundo contemporáneo es cada vez mayor la movilidad de personas que cruzan límites internacionales y se desplazan a países incluso distantes.

Este movimiento ha crecido de manera muy importante en los últimos cuarenta años. De acuerdo a la Comisión de Población del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en el *Examen de las tendencias, políticas y programas en materia de población: observación de las tendencias y políticas mundiales en materia de población* (1995), de los 75 millones de personas que migraban en 1965, pasó a 84 millones en 1975 y a 105 millones en 1985.

A diferencia del incremento del 0.7 anual de 1960 a 1970, de 1980 a 1990 el volumen migratorio de incrementó a un ritmo anual de 4.3 por ciento. En la última década del siglo XX, hay un aumento de 21 millones de personas. (Zúñiga, Leite y Nava, 2004) La misma Comisión de Población, en 2002, con

relación a la migración internacional, describe que en 1990 la población migrante se incrementa sustancialmente a 154 millones de personas y en el 2000 llega a 175 millones.

La distribución geográfica de estos inmigrantes está claramente diferenciada en las gráficas publicadas por las Naciones Unidas (2002). La mayor inmigración se observa en Europa, posteriormente Asia y en tercer lugar en Estados Unidos y Canadá, casi 41 mil millones en el 2000. Los países de menor inmigración se encuentran en África, América Latina y el Caribe y finalmente, Oceanía. Especialmente en estados Unidos y Canadá de 27, 597 millones de migrantes llegó a 40, 956 millones en diez años.

Estados Unidos, país desarrollado, es el principal receptor de migrantes de países en desarrollo, es el destino prioritario de migrantes de América Latina y el Caribe. En el año 2000, residían ahí 35 millones de migrantes. En contraste, México es el tercer país con mayor pérdida neta anual de población por emigración internacional, después de China y la república Democrática del Congo. México figura en el primer lugar de la lista de los países de Latinoamérica y el Caribe emisores de personas a Estados Unidos. (Zúñiga, Leite y Nava, 2004)

En general, de acuerdo al Fondo de la Naciones Unidas las causas principales que motivan la migración internacional son:

- La búsqueda de una vida mejor para una persona y su familia.
- Las disparidades de ingresos entre las distintas regiones.
- Las políticas laborales y migratorias de los países de origen y destino.
- Los conflictos sociales y políticos que impulsan la migración transfronteriza.
- La degradación del medio ambiente, que incluye la pérdida de tierras de cultivo, bosques y pastizales.
- Migración de jóvenes con mayor nivel de calificación académica.

Por tanto, la búsqueda de mejores condiciones de vida es la motivación principal de los movimientos poblacionales en la mayoría de las regiones geográficas del mundo, pero subyacen diversos y muy complejos agentes estructurales

En la migración también inciden otros agentes como las situaciones de violencia generalizada, los cuales dan lugar a movimientos de población en condiciones forzadas o involuntarias. Los principales determinantes de los desplazamientos internacionales radican en la interacción de agentes vinculados tanto con la oferta/expulsión de fuerza de trabajo en los países de origen de la migración, como con la

demanda/atracción que se ejerce en los países de destino, a los que se suma el funcionamiento de complejas redes sociales y familiares. (Zúñiga, Leite y Nava, 2004:11)

La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD) se destaca que los distintos tipos de movilidad afectan y son afectados por el proceso de desarrollo. El hecho de que una conducción adecuada de la migración internacional puede traer efectos positivos en las comunidades de origen y de destino de los migrantes. En contraste con el derecho humano a la movilidad, la CIPD reconoce la soberanía de los estados en la promulgación y ejecución de las políticas migratorias; exhortan a superar las políticas unilaterales y punitivas centradas en la noción de "control migratorio", y dan paso a otras sustentadas en una concepción de "gestión migratoria". Bajo esta perspectiva, la conjugación de voluntades políticas y la construcción de consensos, materializados en acuerdos y políticas bilaterales o multilaterales, constituyen requisitos indispensables para la integración de la migración y el desarrollo, en una lógica de beneficios compartidos.

#### **4.4 Mexicanos hacia Estados Unidos**

Como ya se describió, los mexicanos forman parte de manera importante de esos flujos migratorios internacionales. Este fenómeno afecta de manera trascendente diversos rubros que en este apartado se analizan. Se inicia con una breve exposición de la población en México y con ese referente se establecen las condiciones y consecuencias de la migración en México.

##### *4.4.1 La población en México*

De acuerdo al INEGI (2003) México ocupa el lugar número once en el mundo por el monto de población, debajo de China, India, Estados Unidos y Pakistán, entre otros. En cien años (1900-2000) la población se multiplicó 7.2 veces. En los años setenta, creció a una tasa promedio anual de 3.2% y durante la última década en 1.8 por ciento. El XII Censo General de Población y Vivienda del 2000, registró 97.5 millones de habitantes en el país, y actualmente México tiene 106.5 millones de habitantes. De acuerdo con las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población (CONAPO) se calcula que durante el año ocurrirán más de dos millones de nacimientos y fallecerán 474 mil personas, y el saldo neto por migración internacional será negativo de 400 mil personas. La tasa de crecimiento natural en el 2005 de 1.4 por ciento, producto del balance entre nacimientos y muertes, se ve reducida por la tasa de crecimiento social de -0.38 por ciento, derivada del fenómeno migratorio, de tal modo que la población mexicana registra un crecimiento demográfico en cerca de 1.0 por ciento en 2005, en estas condiciones, la población del país crece a una tasa anual de 1.02 por ciento anual. (CONAPO, 2005)

Del total de la población en 2000, 49.9 millones son mujeres y 47.6 millones son hombres, lo que arroja un índice de femineidad de 105 mujeres por cada 100 hombres. Al 2001, la edad mediana de la población mexicana era de 22 años; 23 las mujeres y 22 los hombres. La esperanza de vida de la población mexicana era de 75.7 años, 77.9 la mujer y 73.4 el hombre. Actualmente México se encuentra en la transición demográfica, que es el tránsito de un régimen caracterizado por niveles elevados de mortalidad y fecundidad hacia otro de niveles bajos y controlados. En este proceso, la población mexicana ingresó al nuevo milenio con una tasa de crecimiento natural semejante a la observada 70 años atrás, aunque con un tamaño seis veces mayor.

CONAPO (2005) determina que la tasa global de fecundidad según las proyecciones de población vigentes es de 2.11 hijos por mujer, aproximadamente tres de cada cuatro mujeres, unidas o casadas, en edad fértil utilizan algún medio para regular su fecundidad. La esperanza de vida, actualmente, es de 75.4 años; 73.0 para los hombres y 77.9 para las mujeres y la tasa de mortalidad infantil se ha reducido de 23 a 19 defunciones de menores de un año por cada mil nacidos vivos entre 2000 y 2005, lo que representa una reducción de 19 por ciento.

La disminución de los nacimientos, la reducción de la proporción de niños y adolescentes, el peso creciente de la población en edades laborales y la aceleración de la dinámica demográfica de la población de la tercera edad crean condiciones demográficas favorables para enfrentar algunos retos demográficos pero, al mismo tiempo, plantean nuevos y más complejos desafíos. Se abre una oportunidad única para lograr mejoras en diversos servicios como la salud postnatal, la vacunación y la educación preescolar. De acuerdo a CONAPO (2005) a mediados de 2005 se tienen 11.9 millones de niños menores de 6 años lo que representa una disminución de 226 mil personas respecto al año anterior. En 1970 representaban 22.1 por ciento reduciéndose a 11.2 por ciento en 2005, y se prevé continúe disminuyendo aunque de manera más lenta en el futuro para situarse en 11.3 millones en 2010, 10.6 millones en 2025 y 8.6 millones en 2050.

El grupo de entre 6 y 14 años sigue un patrón paralelo al de la población preescolar, por lo que la matrícula de nuevo ingreso a la educación primaria ha comenzado a disminuir en los últimos seis años lectivos, mientras que el grupo que asiste a secundaria se ha estabilizado, por lo que se podría garantizar la totalidad de la cobertura con un incremento de alrededor de 20 por ciento de la matrícula escolar actual. Después de aumentar continuamente de 13.1 millones en 1970 a 20.4 millones en 2002, el monto de este grupo ha comenzado a descender a partir de 2003 ubicándose en 20.1 millones en la actualidad.

El crecimiento de la población de jóvenes entre 15 y 24 años seguirá aumentando, aunque a incrementos cada vez menores y ejercerá una fuerte presión tanto sobre la oferta de educación media superior y superior como sobre el mercado laboral y los incrementos anuales han descendido de 419 mil a 105 mil entre 1970 y 2005. Este grupo de la población aumentó de 9.3 a 21.0 millones en el mismo periodo, y alcanzará su máximo histórico de 21.5 millones en el año 2011 para empezar a disminuir hasta 17.9 millones en 2025 y 15.2 millones en 2050.

La población entre 25 y 59 años también continuará aumentando en las próximas décadas y, con ello, la demanda de empleos y otras necesidades. Los incrementos anuales han aumentado de 388 mil a cerca de 1.1 millones en 1970 y 2005, y actualmente este grupo de edad representa 42.6 por ciento de la población total, pasó de 14.2 a 45.3 millones entre 1970 y 2005,

En el 2000, más de la tercera parte de la población de 12 años y más es soltera, 44.6% está casada, 49.2% son hombres y 50.8% mujeres. En el 2000, se registraron 22.3 millones de hogares, de los cuales, 53.1% tiene entre dos y cuatro integrantes; de cada 100 hogares, 79 tienen jefatura masculina y 21 femenina. El promedio nacional de hijos en hogares con jefatura femenina es de dos; el cual se incrementa en áreas rurales a 2.3 y disminuye en urbanas a 1.9. INEGI

En cuanto a la educación en el 2000, INEGI (2003) reporta que el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 7.3 años, uno más que en 1990, las mujeres tienen 7.1 años en promedio por 7.6 del hombre. De los habitantes de 15 años y más, 90.5% son alfabetas y 9.5% analfabetas, de los niños de 6 a 14 años 87.3% sabe leer y escribir. En el país, 6.9 millones de personas de 18 años y más tienen algún grado en nivel superior, 3.8 millones son hombres y 3.1 millones, mujeres.

La Población Económicamente Activa (PEA) en el país, en el primer trimestre de 2003, es de 41.5 millones de habitantes; 65.9% son hombres y 34.1% mujeres. De la población no económicamente activas (PNEA), alrededor de 35.2 millones de personas, el 73.6% son mujeres. El mayor porcentaje de la población según el nivel de ingreso, se ubica de uno a dos salarios mínimos y sólo 10.3% percibe más de cinco. (INEGI, 2003)

Como ya se mencionó, la pérdida neta anual de población mexicana por concepto de migración a Estados Unidos registró un incremento notable durante las últimas tres décadas del siglo pasado, al pasar, de acuerdo al CONAPO (2005), de poco menos de 28 mil personas al año en promedio durante el periodo 1961-1970 a poco más de 137 mil personas entre 1971 y 1980, a cerca de 235 mil en la década de los ochenta, a 296 mil en el primer lustro de los noventa, a 360 mil entre 1995 y 2000, y a

395 mil en el periodo 2001-2004. Los indicadores del INEGI en el 2000, con respecto a la migración en México revelan que la migración neta anual de migrantes es de 521 mil personas que representa el .5 por ciento con respecto al total de la población, lo que resulta una migración neta anual de -310 personas. De estos cerca de 400 mil emigran a Estados Unidos. (UNFPA, INEGI, 2002)

La problemática poblacional en el mundo es un factor que promueve el incremento de la migración. Por un lado el aumento natural de la población, especialmente en las edades en que probabilidad a la movilidad es mayor, por otro la tendencia mundial de incremento migratorio, son agentes que no se pueden soslayar. Otro aspecto a tomar en cuenta es que México es un país en desarrollo y colinda con uno de los países de mayor desarrollo en el mundo, situación que provoca la natural búsqueda de mejora de un sector de la población. Por otro lado, el hecho de que la mayor proporción de la población se encuentre en la edad productiva, junto con las condiciones económicas actuales en México, causan un índice de desempleo, que pueden ser otro factor a tomarse en cuenta. Estas y otras situaciones hacen que los países involucrados sean corresponsables de generar una política migratoria justa, respetuosa, bajo los principios de los derechos humanos y de los beneficios compartidos.

El perfil de la población migrante también se modifica, por posiblemente el aumento de mujeres jefas de familia y responsables del bienestar de su casa, eso puede motivar al incremento del índice de femineidad migratoria. Otro cambio en el perfil puede ser provocado por que los emigrantes han incrementado su nivel de escolaridad. En el siguiente apartado se profundiza acerca de estos datos.

#### *4.4.2 Emigración de mexicanos a Estados Unidos*

En su origen la emigración de mexicanos a Estados Unidos estuvo relacionada con situaciones laborales, pero actualmente se encuentra en un contexto de vecindad históricamente compleja, en la cual conviven dos países con profundas diferencias. De acuerdo al Consejo Nacional de Población (2005) las causas principales que motivan la migración internacional de mexicanos a Estados Unidos son, agentes vinculados con la oferta-expulsión de fuerza de trabajo, agentes asociados con la demanda-atracción, y con cada vez más fuerza, agentes sociales que ligan a los migrantes con la familia, los amigos, las comunidades de origen y las de destino.

Las condiciones de esos procesos migratorios, así como sus interacciones e impactos, han cambiado en el tiempo y se extienden en el plano de dimensiones económicas, políticas, sociales, culturales y educativas. Existe un consenso relativamente generalizado en cuanto a que, desde inicios del decenio de los ochenta, el patrón migratorio tradicional México-Estados Unidos ha sufrido modificaciones en

cuanto a su magnitud, intensidad, modalidades y características, marcando un nuevo ciclo en la dinámica. Los cambios en los patrones son "cambios dentro de la continuidad". Los principales rasgos de estos nuevos patrones de la migración México-Estados Unidos pueden resumirse de la siguiente manera:

- Una disminución de los mecanismos de circularidad (temporal) de la migración y la tendencia al aumento del tiempo de permanencia en Estados Unidos.
- Un incremento en la magnitud e intensidad de los flujos y de la cantidad de migrantes permanentes, tanto documentados como no autorizados.
- La ampliación de las regiones de origen y de destino, con una tendencia a la configuración de un patrón migratorio de carácter nacional y no meramente regional.
- Una mayor heterogeneidad del perfil de los migrantes (mayor proporción de migrantes de origen urbano, creciente presencia femenina, mayor escolaridad) y una considerable diversificación ocupacional y sectorial

En otras palabras, desde el lado de la oferta, ni la crisis económica ni la pobreza por sí solas explican este tipo de movimientos, ya que la *mayor* parte de los flujos no proceden de las regiones más pobres del país, ni de las zonas más flagelados por la crisis. (Verduzco, 2002:18)

El perfil de los migrantes no autorizados es muy específico. La mayoría tenía trabajo en México antes de realizar el desplazamiento, dedicándose alrededor de un tercio a labores agropecuarias, en fechas más recientes alrededor de dos tercios provienen de áreas urbanas, proporción que ha ido en aumento. Sus lugares de origen se encuentran principalmente en los siete estados del centro- norte considerados como de alta tradición migratoria (Jalisco, Michoacán, Guanajuato, Zacatecas, Durango, San Luis Potosí y Aguascalientes), aunque se observa un aumento de los oriundos de otras partes, como Oaxaca, Guerrero, el Distrito Federal y las entidades de la frontera norte.

Son casi siempre del sexo masculino, alrededor de 90% son hombres más de la mitad son solteros, y casi la mitad son jefes de familia; aunque se aprecia una mayor participación de mujeres con el paso del tiempo, su composición por edades es típica de las migraciones temporales, es decir, altamente concentrada en las primeras edades de la actividad económica, su escolaridad promedio es ligeramente superior a los seis años de estudios. Cerca de la mitad habían entrado a estados unidos con anterioridad para trabajar o buscar trabajo. (Corona y Huirán, 2002a:40)

La confirmación del afianzamiento de los nuevos patrones migratorios, en sus rasgos más significativos y definitorios, están relacionados con un incremento notable del flujo neto anual de migrantes mexicanos que se internan en Estados Unidos para establecer allí su residencia, situación

que resulta particularmente visible en las últimas décadas, al pasar de 235 mil en el período 1980-1990 a 390 mil en 2000-2003

No obstante, los datos sobre no autorizados devueltos contienen cuatro tipos de rasgos que los convierten el perfil que se publica en diversos medios sólo en un acercamiento:

- Los datos dan cuenta de eventos, no de individuos, pues un migrante aparece en el conteo tantas veces como cruza a los Estados Unidos, es aprehendido y regresado a México, lo cual sucede con frecuencia; incluso existe evidencia que indica que el mismo migrante indocumentado entra al país vecino y es devuelto a México más de una vez en un solo día.
- Los no autorizados “deportados” constituyen un subconjunto del total de migrantes a los Estados Unidos formado por personas que son detenidas, quizá debido a sus condiciones de menor competitividad respecto a los que no son aprehendidos, como ser más jóvenes, con menor experiencia de migración internacional y tener escolaridad más baja.
- No todos los no autorizados devueltos son mexicanos residentes en la República que van en busca de trabajo al vecino país del norte. Por un lado, una parte cada vez más importante (cerca de 20% en la actualidad) de estos «deportados» viven de forma permanente en Estados Unidos. y por la otra, no todos los devueltos cruzaron para trabajar, ya que algunos de ellos, en particular los habitantes de las propias ciudades fronterizas, se internan en EUA para realizar compras o visitar a amigos o parientes.
- La magnitud de este subconjunto obedece a la combinación de dos procesos: uno, el propio fenómeno migratorio; y otro, los procedimientos, la eficacia, la distribución espacial de los agentes del Servicio de Inmigración y Naturalización (SIN) y en general el funcionamiento de la Patrulla Fronteriza.

(Corona y Tuirán, 2002a:41)

Se observa, en estos nuevos patrones, una tendencia a la masificación de la migración mexicana a Estados Unidos, ya que la población de origen mexicano en ese país se ha incrementado en casi tres veces entre 1980 y 2003, desde alrededor de 9 millones a 26.7 millones. De estos últimos, se estima que 9.9 millones corresponden a la población nacida en México (emigrantes) y cerca de 16.8 millones a la nacida en Estados Unidos. Se estima que en 2002 residían en Estados Unidos alrededor de 4 millones de emigrantes mexicanos en situación irregular, lo que significa un incremento de 67 por ciento en relación con el volumen de 2.4 millones en 1996, estimado en el *Estudio Binacional México-Estados Unidos sobre Migración*.

La incorporación de nuevas regiones, entidades y municipios que hace apenas dos décadas no participaban en la migración internacional ha generado que sólo 93 municipios registrarán nula

intensidad migratoria en el año 2000, en tanto que los restantes 2 350 municipios tenían algún tipo de contacto con Estados Unidos.

Igualmente, en la actualidad, los emigrantes mexicanos residentes en Estados Unidos se caracterizan por una mayor diversidad en cuanto a sexo y edad y, contrariamente al patrón tradicional (predominantemente masculino y joven), la migración mexicana en Estados Unidos asume cada vez más un carácter familiar. Involucra a un más amplio conjunto de grupos sociales y ocupacionales, los cuales se insertan en Estados Unidos prioritariamente en los sectores terciario (prestación de servicios en salud, educación, turismo, etc.) y secundario (actividades industriales, manufactureras...) y, en menor escala, en el primario (agricultura, ganadería y pesca) con el 60, 36 y 4%, respectivamente, en 2003.

En otro cálculo, las estimaciones de Corona (2002b) sobre la cantidad de no autorizados varía en un rango que va de 1.5 a 2.5 millones para 1990. Ahora bien, tomando el número medio de las estimaciones sobre no autorizados (dos millones de personas), que, por otro lado coincide en forma aproximada con las mediciones indirectas más plausibles, se establece en 1.5 millones la cantidad de inmigrantes mexicanos no ciudadanos pero con residencia autorizada, que es también una media de las estimaciones al respecto. Con estos promedios, entonces, de los 4.5 millones de mexicanos viviendo en Estados Unidos en 1990, alrededor de dos millones, los no autorizados, no podrían verse beneficiados por las reformas sobre la doble nacionalidad porque no tienen oportunidad de adquirir la nacionalidad estadounidense, pues ni siquiera cuentan con el permiso para residir en ese país. En cambio, los restantes 3.5 millones de migrantes sí podrían aprovechar las ventajas de la doble nacionalidad, aunque, de manera inmediata, sólo aquellos que se han naturalizado estadounidenses (cuya cifra alcanza un millón de personas), ya que los 1.5 millones de mexicanos que tienen residencia autorizada en Estados Unidos tendrían todavía que completar los trámites para poder optar por la ciudadanía estadounidense, trámites que implican, entre otras cosas, distintos periodos e estancia en dicho país. (Corona, 2002b:59)

Se observa una mayor extensión territorial del fenómeno migratorio en México, con la transformación de algunas entidades del Centro (estado de México, Puebla, Hidalgo y Distrito Federal), del Sur (Guerrero y Oaxaca) y del Sureste (Veracruz) en importantes áreas en la dinámica expulsora a Estados Unidos. En cuanto a su residencia en los Estados Unidos, se registra una tendencia hacia la desconcentración de la emigración mexicana, con la pérdida de importancia relativa de California y Texas en beneficio de otros estados, los cuales han pasado de incorporar 26 por ciento de los emigrantes en 1994 a 38 por ciento en 2003.

De acuerdo a las estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO), realizadas con base en las proyecciones de la institución, en la *Current Population Survey (CPS)* del Buró de Censos de Estados Unidos, correspondientes a los meses de marzo de diversos años, y en la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México (1993-2003), se calcula que en el periodo 2001-2003, la migración indocumentada constituyó la modalidad predominante de la migración temporal, toda vez que 75 por ciento no disponía de autorización para cruzar la frontera, y 79 por ciento carecía de permiso para trabajar en Estados Unidos (contrastando con los valores de 1993-1997, 48 y 51%, respectivamente). No obstante, 82 por ciento de ellos se encuentra ocupado, lo que revela la importancia de los agentes de demanda de mano de obra en territorio norteamericano, en abierta contradicción con sus políticas migratorias.

Por otro lado, las remesas enviadas por los emigrantes figuran como un beneficio económico de considerable importancia. De acuerdo con la información del Banco de México, durante la última década, el país recibió más de 46 000 millones de dólares y tan sólo en el año 2003 ingresaron alrededor de 13 270 millones de dólares. Pero, el impacto de las remesas es más significativo en las economías locales y regionales con tradición migratoria —las regiones de emigración tradicional y centro reciben alrededor de 71 por ciento del flujo total de remesas—, aun cuando está aumentando su importancia en las zonas emergentes. Las remesas tienen efectos visibles en el ingreso familiar, ya que representan casi la mitad del ingreso corriente monetario en los hogares que las reciben. Jalisco es el segundo estado receptor de remesas, después de Michoacán. En el 2004, uno de cada 18 hogares mexicanos recibió un promedio de 2916 dólares anuales. (CONAPO, 2005)

El deterioro del nivel de vida, la intensificación de las disparidades, tanto al interior de México como entre este país y Estados Unidos, y la incapacidad de la economía nacional para incorporar un creciente contingente de mano de obra, han contribuido de manera notoria a la masificación de la emigración (tanto documentada como indocumentada), a una diversificación de los perfiles de los migrantes y a una mayor extensión territorial del fenómeno.

Estos patrones emergentes están relacionados con cambios contextuales como las sucesivas crisis económicas registradas en México durante las dos últimas décadas, la reestructuración de su modelo económico, las transformaciones en la estructura económica estadounidense, la unilateralidad de las diversas políticas migratorias norteamericanas, el impacto de los tratados comerciales y un contexto general de creciente globalización.

El incremento de la población que emigra y la posibilidad de su regreso, la gran cantidad de migrantes no autorizados y el endurecimiento de la política migratoria en Estados Unidos, se puede producir un

regreso importante de connacionales con sus familias. Esto implicaría que muchos más niños y niñas con condiciones de diversidad estarán en las aulas de México.

#### *4.4.3 Migración temporal*

De acuerdo a CONAPO (2005), en muchos de los casos de esta investigación, los niños y niñas migrantes, agentes a estudiar, son hijos de familias migrantes circulares o temporales. La dificultad en el paso de la frontera, especialmente de los no autorizados está produciendo, como se describe más ampliamente a continuación, una tendencia a disminuir y a arraigarse de manera permanente en Estados Unidos. Igualmente, antes el migrante varón, dejaba a su familia en su lugar de origen e iniciaba una rutina circular, actualmente regresa por su familia o emigra junto con ella. El flujo de migrantes mexicanos temporales en ambas direcciones de la frontera con Estados Unidos abarca a cerca de 800 mil desplazamientos al año. Este tipo de migración, que es por lo general indocumentada, representa en el 2004, el 77 por ciento de la migración total

Los migrantes temporales tienden a ser hombres jóvenes con poca escolaridad, con empleo de corta duración, lo que está asociado con ingresos muy bajos, tan reducidos como 185 dólares a la semana, y más de la mitad de sus familias tiene ingresos por debajo del umbral de la pobreza. (CONAPO, 1997: 5)

El refuerzo del control fronterizo, derivado de la nueva política migratoria, en los puntos tradicionales de ingreso —como San Diego y El Paso— tuvo los efectos de cambiar las rutas de los migrantes no autorizados, quienes ahora se trasladan a otros puntos de mayor riesgo y costo. Surgieron nuevos puntos de cruce como Agua Prieta, el Sásabe, y Sonoyta del desierto de Sonora, que en conjunto constituyen el punto de partida de uno de cada cinco migrantes. Quienes son migrantes temporales arriesgan su integridad física cada vez que pasan de manera ilegal la frontera. Los costos en dinero y en vidas se incrementan substancialmente, multiplicándose por tres o cuatro el pago al “pollero”. Se ha evidenciado un impresionante número de muertes de mexicanos en sus intentos por cruzar la frontera.

Como se ha visto, una característica que define y diferencia la migración mexicana a los Estados Unidos de experiencias semejantes en otros países es que los mexicanos que van al país vecino del norte se definen más claramente como trabajadores temporales que como migrantes, es decir, como personas cuya intención primordial es la de trabajar y no la de permanecer en el país, situación que, por lo común, no puede aplicarse al caso de otras nacionalidades que han incursionado en territorio estadounidense. (Verduzco, 2002:15)

Estas dificultades han traído como consecuencia la permanencia de los migrantes por más tiempo, ya que las estrategias para cruzar la frontera son cada vez más riesgosas. El tiempo de estancia de los migrantes, mientras en el periodo 1993-1997 los migrantes permanecían en Estados Unidos 5.5 meses, entre 1998 y 2001 lo hacían 6.9 meses, y en el periodo 2001-2004 se estima que la estancia promedio duró alrededor de 11.2 meses. Por su parte, la proporción de migrantes temporales disminuyó drásticamente, de 72 por ciento entre 1993 y 1997, descendió a 43 en el periodo 1998-2001, y a sólo 31 por ciento entre 2001 y 2004.

Por otro lado, la demanda laboral de trabajadores sin autorización mexicanos es permanente a pesar de las restricciones cada vez más severas derivadas del endurecimiento de la política migratoria. Se observa una creciente presencia de trabajadores migrantes sin contar con la autorización necesaria, en entre 1993 y 1997, 45 por ciento de los trabajadores mexicanos carecía de autorización para trabajar, la cifra se elevó a 68 por ciento en el periodo 1998-2001, y a 78 por ciento entre 2001 y 2004.

Dos agentes se observan conformando nuevos patrones migratorios, confirmados con diferentes casos en esta investigación. Uno es que los trabajadores reciben apoyo de sólidas y extensas redes sociales y familiares, muchas veces de grande comunidades conformadas por “paisanos”. Las redes sociales prestan auxilio al migrante para trasladarse y establecerse en su lugar de destino, mediante ayuda financiera, alojamiento, alimentación y facilidades para encontrar empleo, entre 1993 y 1997, 79 por ciento de los migrantes que cuentan con familiares o amigos en Estados Unidos recibió este tipo de ayuda, el 84 por ciento en el periodo 1998-2001, y el 81 por ciento entre 2001 y 2004. Otro factor es el incremento del flujo de mujeres como trabajadoras temporales, sin embargo siguen prevaleciendo los varones (95 de cada 100). (CONAPO, 2005)

El 90 por ciento de los migrantes temporales tiene entre 12 y 44 años de edad, uno de cada cuatro no cursó la primaria completa, uno de cada cinco concluyó la primaria, y más de la mitad (51%) terminó al menos un año de secundaria. Aunque actualmente los migrantes tienen un mayor índice de escolaridad, en general, no cuentan con el nivel que les permitiría tener acceso a empleos mejor remunerados. Un caso distinto es lo encontrado en Valle de Juárez, Jalisco, donde los jóvenes, la mayoría varones, emigran a Estados Unidos después de haber cursado la preparatoria. Esa es la tradición.

No ayuda a toda esta compleja situación el no contar con una política migratoria clara y justa. La legalización de los mexicanos inmigrantes viviendo en el país desde hace varios años y la contratación temporal de trabajadores, entre muchas más estrategias, pueden regularizar y controlar

el flujo migratorio, evitar la violencia y la muerte de los mexicanos que cruzan la frontera arriesgando su vida.

#### 4.4.4 La migración indígena internacional

En la actualidad, la población indígena se ha incrementado en estas ciudades del norte de México y de ahí es común que se desplacen a Estados Unidos. Según estadísticas recientes del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2003), de los 241 081 indígenas que viven en la zona fronteriza, 72 mil son inmigrantes, es decir, el 30 por ciento. En estas ciudades la población indígena ha creado campamentos ubicados en las márgenes de las ciudades, con redes sociales que mantienen vínculos con parientes de sus comunidades, lo que les permite reproducir algunos aspectos de su vida comunitaria de origen (comida, organización familiar, fiestas tradicionales y música, entre otros) y adoptan valores culturales que les impone su nuevo entorno social y económico. A este fenómeno se le ha llamado el surgimiento de nuevas identidades.

A partir de la década de 1980 la migración indígena fue notoria, tanto en los puntos de salida como en los lugares de llegada. En 1990, los municipios indígenas de Oaxaca, Guerrero, estado de México, Michoacán, Puebla, Veracruz, Chiapas o Morelos (en ese orden) pierden población, mientras que aparecen hablantes de múltiples lenguas indígenas en las grandes áreas metropolitanas nacionales y en la frontera norte. (INI, 1997)

El norte constituye un gran atractivo para la población indígena, ya que siempre tiene trabajo en la cosecha y siembra en las agroindustrias de San Quintín, Baja California, o en los campos de hortalizas cercanos a la frontera. De ahí, cierta parte de la población pasa a incorporarse como peones en la industria de la construcción, en los servicios o en la economía formal de las ciudades de Tijuana o Mexicali. Otros se introducen en California, Estados Unidos, por la ruta de San Diego y se comunican con las organizaciones indígenas establecidas en las principales ciudades, como la de los Mixtecos o la de los Purépechas. La última etapa se realiza de manera ilegal y algunos se establecen de manera permanente.

En la actualidad, el trabajo migratorio de los indígenas en diversas ciudades de los Estados Unidos constituye una fuente importante de ingresos para las familias y comunidades de origen. En el caso de los Mixtecos, grupo con una tradición migratoria y el más numeroso en Estados Unidos, según el *Programa de Desarrollo Integral de las Mixtecas*, las remesas de dinero, que se enviaron entre 1984 y 1988, ascendían a 2 mil millones de pesos anuales; sin embargo, más adelante se verá cómo se han incrementado en años recientes.

La migración temporal de indígenas como trabajadores agrícolas es un hecho significativo para la economía indígena. La participación en los circuitos migratorios internos, que a veces se extienden por miles de kilómetros, ha sido una estrategia complementaria de la economía indígena de muchas regiones del país. La fuerza de trabajo indígena es central en la viabilidad de los cultivos agroindustriales más importantes. No se conoce el impacto de la crisis general y, en particular, de la acentuada crisis agrícola sobre los circuitos de trabajo migratorio, pero la restricción de la economía ha influido en las estrategias económicas de los grupos indígenas y repercute en la migración permanente.

Producto de esta fluida migración a Estados Unidos ha sido la constitución, en 1991, del Frente Binacional Mixteco-Zapoteco, que ha buscado el apoyo del gobierno mexicano y de las agencias internacionales para demandar el respeto a sus derechos humanos y laborales. Este frente, al incorporar a otros grupos indígenas de Oaxaca, como Mixes, Triques y Chatinos, se transformó en el Frente Indígena Oaxaqueño Binacional, lo que introdujo la problemática indígena a la agenda política de México y Estados Unidos.

Por tal razón, resulta urgente y fundamental restablecer la multi dimensionalidad, la heterogeneidad y la complejidad de la educación. La pertenencia a diversos grupos es una característica individual, pero no la única. La diversidad es una dimensión que siempre está presente en cualquier abordaje de una problema educativo porque implica el derecho que tiene un estudiante de ser tratado con igualdad de oportunidades con respeto a sus naturales diferencias. (Gimeno 2000) La diversidad cultural intergrupala, como es el caso de grupos de indígenas, tiene especial énfasis cuando en las escuelas se integran minorías étnicas y culturales. Tal es el caso de las comunidades indígenas o de los migrantes, o específicamente migrantes internacionales temporales indígenas.

El fenómeno de la migración indígena a las ciudades y de ahí a Estados Unidos es tanto un fenómeno económico, como social y cultural. Desde el punto de vista de la cultura, las comunidades indígenas han desarrollado otras formas de identidad ligadas a los valores occidentales y, por tanto, se constituyen nuevos sentidos de la cultura.

En esta investigación, se encontró sólo una población en la que la institución educativa tenía casos de migrantes indígenas. Es en la segunda etapa de esta investigación fue que se encontraron casos de la migración indígena internacional. Se expone el caso de la escuela en San Juan de Ocotán por que muestra uno de los fenómenos asociados a la migración externa o internacional, es decir los flujos migratorios de grupos indígenas que primero se desplazan a ciudades que son polos de desarrollo y

posteriormente algunos de ellos llegan hasta Estados Unidos. Para contextualizar este segmento de la investigación es necesario, en primer lugar conocer la situación de los indígenas en México y en el estado de Jalisco y a continuación se describen los hallazgos en este recorte del trabajo de indagación.

A pesar de la gran diversidad de cifras que se manejan al respecto de la población indígena, la información más confiable, refiere la existencia de un poco más de 7.3 millones de indígenas que hablan 62 lenguas diferentes, además de otras variantes dialectales. De esa población 1.4 millones de niños indígenas están en la edad de recibir educación básica, de los cuales más de un millón de niños y niñas indígenas reciben educación primaria y secundaria en sus lugares de origen con programas y docentes bilingües. Sin embargo los índices de reprobación y deserción escolar son sumamente elevados. Más del 50 por ciento de jóvenes entre 15 años o más no tienen estudios completos de educación primaria. (ProNaE, 2001-2006)

Jalisco es un estado de baja población indígena, con un total registrado de 22 mil habitantes. Se identifican dos grupos principales asentados históricamente en el estado, los Wixáritari o Huicholes en la región de Colotlán al norte del estado y Nahuas que se ubican en la región de la costa y la zona sur del estado. Sólo en la zona Huichol hay doce mil indígenas.

En ambas regiones se ofrece una educación formal bilingüe indígena, se atendieron en el ciclo escolar 2001-2002 a 1,108 estudiantes en educación preescolar, en 53 escuelas y con 61 docentes bilingües. En educación primaria se registran 5, 481 estudiantes en las zonas wixáritari y nahua en 96 escuelas y 251 docentes. (PEE 02-07, DEI/SEJ) Los indígenas, en esta situación de pobreza, buscan mejores posibilidades de vida, para lo cual emigran a las grandes urbes, y eventualmente, algunos de ellos a Estados Unidos. Las tres primeras en recibir la mayor cantidad de migrantes indígenas que llegan, son Guadalajara, Tijuana y la Ciudad de México. Guadalajara es un polo de atracción migrante, por lo que aunque tiene baja población propia, recibe indígenas de los grupos de Wixárikas (Huicholes) de Jalisco, de Nayarit y Zacatecas; Mixtecos y Zapotecas de Oaxaca, Nahuas de varios estados (Jalisco, Hidalgo, Veracruz entre otros trece estados), Purépechas de Michoacán, Mixes de Oaxaca, Tzoziles de Chiapas y Tojolabales de Chiapas. Estos grupos se ubican en colonias o "privadas" como las colonias Ferrocarril, Santa Margarita, El Briseño, Mesa Colorada y algunas en la Colonia Indígena o San Juan de Ocotán.

Se pueden identificar dos tipos de migraciones indígenas en nuestro país. La *temporal* que son familias que van y vienen de su lugar de origen a diferentes lugares de alta producción agrícola, y donde pueden recibir un salario. La migración *definitiva* tiene como destino, dos polos de atracción por

un lado hacia las grandes ciudades en México y otro hacia la frontera y el interior de los Estados Unidos. Para ambos se observa cómo los diferentes grupos indígenas se integran en redes que tienen la función de apoyar e incorporar a los nuevos miembros en los contextos inmediatos y facilitar las diferentes etapas en los flujos migratorios, resultado de la migración familiar y masiva.

Los migrantes indígenas se organizan a través de redes, en barrios o “privadas” donde se encuentran grupos en su mayoría del mismo origen. Se forman estas redes apoyando la inscripción a las escuelas y la incorporación al trabajo de los nuevos miembros y constituyen lugares de llegada temporal como parte de etapas para llegar a Estados Unidos. Los niños y las niñas se encuentran en las escuelas alrededor de estos barrios.

No hay datos certeros acerca de la cantidad de niños indígenas en escuelas urbanas, ya que, muchas de estas familias no señalan su origen étnico, por miedo a la discriminación y segregación, por un lado, y por otro, intentan lo más rápido posible asimilarse al nuevo contexto; en palabras de un director “no se reportan como tales”. Por esta razón se encuentran registrados en la Zona Metropolitana de 80 estudiantes en preescolar y 190 en primaria. La población de estudiantes indígenas realmente podría ser de 470 de una posible población total en edad escolar es un poco menos de 2000, es decir, que en un alto porcentaje, los niños indígenas en edad escolar no asisten a la escuela. Lo anterior quiere decir que la población indígena pueda llegar al doble de los que están registrados.

En el contexto de la investigación acerca de las condiciones educativas de los niños migrantes, se desarrolla el segmento del presente reporte de investigación. En el proceso se hicieron observaciones y entrevistas en la escuela que se ubica en la colonia Indígena de la comunidad de San Juan de Ocotán, al poniente de la ciudad, tradicionalmente conocida por el grupo de los “Cascanes”.

En el último censo de población que se realizó al interior de la comunidad, se calculaban 17 mil habitantes. En ese espacio se encuentran pobladores de otros estados como Veracruz, Oaxaca, Guerrero y Chiapas además de otros países como Honduras, El Salvador y Nicaragua. De acuerdo con la información expresada por el director de la escuela, existe una característica muy particular de los pobladores de la colonia indígena, se refiere a la bravura de los Cascanes que se combina con la bravura de otras comunidades. El director de la institución los describe como una comunidad indígena que se caracteriza por ser resistente y en cierta manera, violenta. “su bravura está cruzada con la bravura de la raza de aquí (nativos de la zona), están genéticamente más acercados a la violencia,” subraya el director. Describe a los niños de estas nuevas generaciones: como que “no solamente es violento, sino que es el doble de violento, tienden a la violencia.”

En la institución se identifican ocho niños y niñas indígenas que vienen de los estados antes mencionados, aparentemente no hay dificultades para ingresar a la institución ya que el director señala que “nosotros aquí recibimos a los niños tengan o no tengan documentos”. Las familias son muy inconsistentes ya que de pronto

Allá anochece y aquí amanecen, se vienen con lo que traen, eso sí el acta de nacimiento debe de formar parte de su expediente, no lo aceptamos sin acta de nacimiento, los esperamos y cuando ya logren tener el acta de nacimiento lo integramos a su documentos, pero que no sea un pretexto los documentos que dan cuenta de la escolaridad para que el niño no ingrese a la escuela ED.Z.EZ

Posteriormente, se les pide una entrevista tanto con el director como con el maestro. No es el padre quién va, asisten las madres de familia acompañadas de otros familiares o de otras personas conocidas de su comunidad para que el ingreso y ajuste a la comunidad sea a la mayor brevedad.

Se evalúa el conocimiento del niño o la niña que generalmente llegan con una gran desventaja ya que no corresponde su desempeño al grado escolar que las madres señalan. Si hay un lugar en el aula es aceptado, ya que son grupos de aproximadamente de 50 y 54 niños y niñas. La profesora comenta “...vengan de donde vengan los niños son iguales (...) en cualquier rincón de cualquier escuela son los mismos, claro que va a haber una diferencia, si su lengua es otra (...) es como recibirlos a todos en blanco (...) es una adaptación muy fácil”. Este es uno de los supuestos con que la maestra inicia su trabajo con el o la estudiante, “la motivación cuenta mucho para que los alumnos se adapten”. Insiste en que las escuelas todas son iguales “el maestro, sin querer, se encarga de que esas diferencias no existan”.

La maestra cree que es difícil que olvide sus características o sus rasgos, depende del medio que los rodea. Incluso menciona “no creo que se pierda mucho de lo que ellos son, que sepan que es lo mismo (...) que pueden estar en una ciudad como en otro lado, claro sin quitarles su cultura, sin quitarles sus rasgos.” La profesora supone que a través de las familias se preservan algunos valores, costumbres y creencias culturales que los distingue ya que no es función de la escuela el atender sus y conservar sus costumbres. Menciona que puede ser posible que haya una pérdida de identidad en los indígenas que deciden trasladarse del medio rural a la ciudad y de México a Estados Unidos, inclusive los nuevos pobladores urbanos pueden perder su identidad cultural sin adquirir la nueva cultura urbana.

En el aula, la maestra usa estrategias que impliquen que “todos son iguales” y por lo tanto, hace un serio trabajo de incorporación del niño a la escuela. Las estrategias que ella menciona, son: “planeo,

hago las primeras observaciones, el primer trato, lo presento a todo el grupo, veo cuáles son las primeras palabras de ese niño... Y ya lo demás es la rutina de todos los días.” Posteriormente, platica con los papás “para que nos ayuden y nos den la pauta.” Y en cuanto al trabajo cotidiano “los demás (compañeros) lo empujan a hacer, no lo sueltan, no es un niño que se queda (...) va igual que la marea, todos son iguales.” En la observación en el aula, el niño migrante indígena no se distingue de los demás niños, la profesora lo trata como un niño más. Interacciona con los compañeros, se observa que el niño se asimila al sistema y a diferentes situaciones. Adopta las mismas actitudes y las mismas costumbres que el resto de sus compañeros.

Como se mencionaba, las redes son fundamentales para traer a los indígenas a la comunidad urbana y para llegar a Estados Unidos, para acogerlos y para apoyarlos en su adaptación e incorporación a la escuela. Las primeras etapas de integración son muy difíciles para los papás y mamás, “el idioma es una barrera muy grande (...) los papás tardan más en adaptarse” dice el director de la escuela. La mayoría no sabe leer y escribir y no perciben el sentido y la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela, lo que sucede en uno de cada cuatro padres. Por otro lado, la maestra refiere que “ellos vienen tímidos, se dirigen a uno con mucha timidez (...) los padres dicen mí niño no es aceptado, yo hablo otra lengua y quizás mis hijos no visten como los niños que están ahí.”

Tanto los padres como las madres de familia laboran en trabajos domésticos de algunos hogares de Zapopan, o de Guadalajara, en el caso del padre, puede desempeñarse como jardinero en los hogares de estos dos municipios. Las personas que los emplean en ocasiones los apoyan, llegan a ser puente de comunicación entre el padre y la escuela, además los apoyan en la compra de materiales escolares para los infantes de estas familias. De esta manera las familias se van integrando a la vida urbana, y van creando estrategias muy particulares para aprender a comunicarse con las autoridades de la escuela como con aquellas personas que los emplean. El español se vuelve una necesidad para vivir en un mundo más complejo que el espacio de donde proviene. Así entonces las familias migrantes indígenas ya no regresan a su comunidad de origen, aún cuando su asimilación a la vida cotidiana tiende a ser muy difícil.

El problema no es cómo delinear lo que se quiere para nuestros pueblos, sino otorgarles las condiciones para que puedan atender su desarrollo. Si se pueden quedar en su lugar de origen, entonces es importante que se arraiguen en las ciudades y sus hijos e hijas asistan a escuelas que promuevan la conservar su cultura y adecuar los contenidos de los planes educativos a las condiciones específicas actuales de las sociedades indígenas. Aún a pesar de esto, se tiene que aceptar que la cultura indígena no puede sobrevivir sin “contaminación” o en la pureza absoluta. Todas las culturas se enlazan y se alimentan unas de otras. Las culturas viven permanentemente

procesos de intercambio, no pueden ni deben aislarse, sino nutrirse y alimentarse de la diversidad cultural que les llega.

Se requieren recursos para propiciar la equidad y formar escuelas interculturales cerca de los asentamientos indígenas en las ciudades. Para construir una verdadera educación intercultural, debemos proteger los derechos, la capacidad de decidir su futuro y los derechos lingüísticos de los diferentes grupos indígenas en las ciudades. El problema central es, además de la conservación de la identidad y la cultura indígena en las zonas urbanas, la disminución o el cese de flujos migratorios internacionales de indígenas.

#### **4.5 La política migratoria**

Este apartado revisa el marco normativo que permitirá contar con una visión política de la migración. Primero desde la Constitución Política y posteriormente todas aquellas leyes que involucran a la migración internacional. Igualmente, se revisa la Ley migratoria aprobada en Estados Unidos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece, en su artículo primero que todo individuo gozará de las garantías que otorga la propia Constitución, quedando prohibida toda discriminación que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. Con esta disposición, los migrantes deben recibir en territorio nacional el mismo trato que reciben los propios mexicanos en lo que respecta al disfrute de los derechos humanos básicos.

El 7 de marzo de 1997, se reformó el artículo 32 constitucional, con objeto de reconocer el derecho a la doble nacionalidad de mexicanos y de manera tangencial a la migración internacional el 14 de agosto de 2001, se reformó el artículo segundo constitucional, que determina la obligación del Estado Mexicano para establecer políticas sociales para proteger a los migrantes indígenas, tanto en territorio nacional como extranjero; estas reformas, se han adicionado a los derechos de los migrantes incluidos sus familiares, establecidos con anterioridad en la Carta Magna, como son el derecho de las garantías constitucionales, la prohibición de la esclavitud y de cualquier forma de discriminación (artículo primero); la libertad para entrar, salir y viajar en el territorio nacional, subordinado a facultades administrativas y leyes de emigración e inmigración (artículo 11); el derecho al trabajo y a recibir salario igual por trabajo igual, independientemente, de la nacionalidad (artículo 123).

En los documentos normativos existentes como la Constitución Política, específicamente el artículo tercero, la Ley General de Educación, Ley de Educación Pública del estado de Jalisco, el Plan

Nacional de Desarrollo 2001-2006, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 así como en el Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2001-2007 no se definen políticas generales para la modalidad educativa de atención a niños y niñas migrantes, en concordancia al principio fundamental de una educación para todos los mexicanos, el sistema educativo nacional desarrolla programas específicos que atienden a esta población y que señalaremos más adelante. Solo se puede encontrar en el Programa Nacional de Educación se plantea que el reto educativo consiste en transitar “de la mera coexistencia entre culturas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias...” (PNE, 2002).

México ha dado muestras de esfuerzos sin precedentes, particularmente en los últimos años, en la estructuración de políticas migratorias concertadas con los países vecinos del sur y del norte. Intenta enfrentar las causas de los procesos migratorios, velar por el respeto a los derechos de los migrantes, facilitar su reintegración y propiciar que la migración tenga un efecto positivo en el desarrollo de los países implicados. Debido a la progresiva complejidad, la creciente magnitud de la migración documentada e indocumentada desde y hacia México, y a las condiciones de mayor vulnerabilidad de los migrantes, en el último lustro se observa un considerable redoble de esfuerzos, provisión de recursos, coberturas y avances al respecto. (Castres, 1999) Se han diseñado una serie de programas, planes, proyectos de ley y demás para tratar de solventar el problema migratorio. Muchas de esas iniciativas fueron de manera bilateral.

Una de ellas, elaborada de manera unilateral por Estados Unidos es la Ley Simpson-Rodino o Ley de Reforma y Control de Inmigración (*Immigration Reform Control Act*, IRCA), sus principales propósitos fueron: por una parte, disminuir la corriente de no autorizados mediante sanciones económicas a empleadores y a través de fortalecer la Patrulla Fronteriza; y por otra, legalizar la permanencia en Estados Unidos de un par de clases de extranjeros sin documentos para el efecto, los que habían vivido en ese país desde 1982, y aquellos trabajadores agrícolas que estuvieron empleados cuando menos 90 días durante 1984, 1985 o 1986. (Corona, 2002b: 50)

De acuerdo a los documentos de CONAPO (2005), la política migratoria implementada a partir de IRCA en 1986, centrada en la regularización de la inmigración y en la detención del flujo de no autorizados, no sólo ha fracasado en la disuasión de los flujos de ingreso de no autorizados, sino que, por el contrario, ha favorecido la disuasión de su retorno a México. Por otra parte, IRCA hizo posible el establecimiento legal de un gran volumen de migrantes en situación irregular, lo cual, a su vez, facultó los procesos de reunificación familiar, contribuyendo, de manera decisiva, al gran incremento de la comunidad de origen mexicano en Estados Unidos.

Para promover el potencial de desarrollo que se deriva de los migrantes que regresan, el gobierno dio inicio, en 2002, al *Programa Iniciativa Ciudadana 3x1*, que apoya la realización de proyectos destinados a mejorar las condiciones socioeconómicas de las localidades de origen de los migrantes residentes en el exterior, y a fortalecer sus lazos de identidad con las comunidades donde nacieron. El programa se financia con recursos de las organizaciones de migrantes, así como de los tres órdenes de gobierno, y opera preferentemente en las microrregiones de alta y muy alta marginación. A la fecha, el programa ha comenzado a operar en 20 entidades federativas.

Aunque no va dirigido a la población que interesa, el Gobierno mexicano ha diseñado el *Fondo para Retener en México y Repatriar a los Investigadores Mexicanos*, este programa apoya el arraigo de los investigadores y apoya a instituciones mexicanas para que puedan reclutar a los investigadores y estudiantes que realizaron algún posgrado en el extranjero y retener en el país los profesionales altamente calificados.

El Gobierno mexicano ha logrado influir para que disminuyan los costos de envío de las remesas. Al respecto, la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO), a través del programa *Quién es quién en el envío de dinero de Estados Unidos*, iniciado en 1998, ha controlado y evitado los abusos de las empresas que se dedican a los envíos de dinero. De la misma manera, como resultado de las acciones de los consulados mexicanos, el nuevo formato de la Matrícula Consular se ha convertido en un documento de identificación que autoriza, entre otras operaciones, la apertura de cuentas bancarias por parte de los migrantes no autorizados, mediante las cuales se facilita el envío de remesas de ese grupo de migrantes.

Las expectativas depositadas en la capacidad de convergencia económica entre los países miembros en el TLCAN (1994), que habría de disminuir las presiones migratorias, parecen haber fallado, las reestructuraciones económicas de liberalización comercial no generaron una mayor capacidad de generación de empleo y elevación de los niveles salariales y, por ende, tampoco en una reducción de los flujos migratorios mexicanos a Estados Unidos.

Los objetivos del *Plan de Acción* de la CIPD incluyen, por un lado, la cooperación internacional entre países emisores y receptores de migrantes para atacar las causas de la migración, por otro, generar información referente a los flujos y agentes determinantes de la migración, con el fin de proporcionar evidencia empírica que sustente la formulación de políticas, y finalmente, fomentar la gestión eficiente de la migración que implica políticas de integración y regularización de los migrantes, respeto de sus derechos humanos, seguridad en la frontera, así como la corresponsabilidad en los procesos de

desarrollo, y fundamentalmente el reconocimiento de la migración como un fenómeno compartido que precisa un manejo mediante estrategias concertadas e integrales.

Aún con el poco éxito esta iniciativa propició la aparición de otras tanto en México como en Estados Unidos, que buscan dar respuesta al fenómeno migratorio (Alba, 2003). Entre ellas está la *Sociedad para la Prosperidad* (2002) por iniciativa de los presidentes de México y Estados Unidos, cuyo objetivo ha sido generar inversiones públicas y privadas de ambos países para crear en México polos de desarrollo en las regiones menos favorecidas y de mayor emigración hacia Estados Unidos. Con participación y responsabilidad de parte del sector privado, esta iniciativa tiene entre sus resultados la reducción en el costo de envío de remesas, programas de financiamiento para elaboración de proyectos de infraestructura, mejoría de la capacidad de instituciones de educación superior, entre otras.

México ha formalizado programas de migración temporal en su carácter de país emisor o receptor de migrantes. Programas como el de *Trabajadores Agrícolas Temporales México-Canadá* (PTAT) (1975) y el *Programa de Documentación para la Seguridad Jurídico-Migratoria de los Trabajadores Agrícolas Guatemaltecos* (1997) pueden ser el antecedente, como experiencias exitosas, para el programa que México y Estados Unidos necesitan. En el ámbito nacional, y en congruencia con este propósito, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) ha levantado una serie de encuestas y ha elaborado un amplio conjunto de investigaciones en relación a la magnitud, características, causas y múltiples ramificaciones de las corrientes migratorias hacia Estados Unidos. Destaca la *Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte de México* (EMIF), proyecto efectuado conjuntamente por CONAPO, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), el Instituto Nacional de Migración (INM) y El Colegio de la Frontera Norte (EL COLEF), que desde 1993 proporciona información sistemática sobre las corrientes migratorias a Estados Unidos, en particular, las de modalidad temporal e indocumentada. Reportes que han sido sustanciales para la elaboración de este apartado.

En el ámbito bilateral, el *Estudio Binacional México-Estados Unidos sobre Migración*, concluido en 1997, constituyó un esfuerzo inédito en el sentido de alcanzar un entendimiento común del fenómeno.

El interés y protagonismo de México en torno a los procesos migratorios en el continente americano se ha ratificado en el tiempo, asumiendo nuevamente, en 2003, la Presidencia *Pro-Témpore* de la CRM. En este contexto, y dado que en el territorio nacional se entrecruzan sistemas migratorios de carácter regional con las corrientes mexicanas a Estados Unidos, el Gobierno mexicano manifestó, en mayo de 2003, su decisión de incorporarse al *Sistema de Información Estadística sobre las Migraciones en Centroamérica* (SIEMCA), el cual, en virtud de su ampliación a México, pasa a designarse *Sistema de Información Estadística sobre las Migraciones en Mesoamérica* (SIEMMES).

Dicho sistema proporcionará recursos informativos que permitirán el tratamiento integral de los flujos migratorios a escala regional.

Una de las prioridades de México en los foros multilaterales de derechos humanos ha sido el promover una mayor conciencia de la comunidad internacional sobre la condición de vulnerabilidad que enfrentan los migrantes en el mundo y la importancia de respetar sus derechos, así como la elaboración de mayores estándares de protección de este grupo de personas. Dentro de las iniciativas internacionales promovidas recientemente por México, resaltan las llevadas a cabo en las Naciones Unidas y en el ámbito interamericano. Ha promovido importantes iniciativas y firmado documentos que hacen énfasis en los derechos humanos de los y las migrantes, haciendo su trabajo en incidir en la política internacional migratoria a favor de los mexicanos. Una información más precisa al respecto se puede consultar en el apartado de los derechos Humanos (Cf. 4.2).

Respecto de la membresía en instancias internacionales de primera relevancia en el ámbito de los procesos migratorios, cabe destacar que en junio de 2002 México formalizó su adhesión a la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), lo que ha favorecido el intercambio de información, experiencias y asistencia técnica en favor de la defensa de los derechos de los migrantes y de una gestión más eficaz del fenómeno migratorio. En la actualidad, se está analizando la posibilidad de suscribir un Acuerdo de Sede para el establecimiento de una oficina de la OIM en México.

Para refrendar el compromiso y fortalecer la capacidad institucional del Gobierno de México para desarrollar políticas de acercamiento hacia los mexicanos que viven y trabajan en el exterior, en agosto de 2003 se creó el *Consejo Nacional para las Comunidades Mexicanas en el Exterior* (CNCME), el *Instituto de los Mexicanos en el Exterior* (IME) y el *Consejo Consultivo del IME* (CCIME). Encabezado por el Presidente de la República, es la instancia que coordina las políticas y acciones intersecretariales e interinstitucionales del Gobierno de México para atender las demandas de los mexicanos en el extranjero. Su objetivo primordial es promover estrategias, insertar programas, recoger propuestas y recomendaciones de las comunidades, sus miembros, sus organizaciones y órganos consultivos, tendientes a elevar el nivel de vida de los mexicanos que residen en el extranjero.

Para atender el bienestar de los mexicanos en el extranjero, se ha reforzado el proceso de modernización de la Red Consular de México. A través del *Programa Consulado Móvil*, las comunidades más alejadas de las representaciones consulares tienen acceso a los servicios de expedición de documentos, asesoría y protección consular. Se ha logrado un elevado nivel de

aceptación en Estados Unidos de la Matrícula Consular (Matrícula Consular de Alta Seguridad / MCAS) aplicado a partir de marzo de 2002 que, además de su objetivo censal y de salvaguarda, se ha convertido en un documento de identidad de los mexicanos residentes en el extranjero.

En 1989 empieza el *Programa Paisano*. Para efectos de garantizar el tránsito seguro de los migrantes que regresan o visitan México, es permanente y cuenta con dos representaciones en Estados Unidos y 29 Comités Estatales. La *Encuesta de Evaluación del Programa Paisano* en 2002, realizada por El Colegio de la Frontera Norte, ha arrojado resultados extraordinariamente positivos en cuanto al grado de satisfacción de sus beneficiarios. Por su parte, la Secretaría de Salud ha implementado varios programas como el *Programa Integral de Salud para los Migrantes*, *Programa Vete Sano Regresa Sano*, y el *Seguro Popular de Salud para Familias Migrantes*. En 2000, el Secretario de Salud de México y la Secretaría de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos suscribieron la *Declaración Conjunta sobre Salud del Migrante*. Ambos países manifestaron entonces su interés en desarrollar actividades de cooperación para atender a las necesidades de salud de los migrantes y sus familias.

Se ha iniciado un proceso de revisión integral de la legislación nacional en materia migratoria a fin de adecuarla a los estándares internacionales de protección a los derechos humanos, principalmente a la luz de la entrada en vigor de la *Convención Internacional para la Protección de los Derechos Humanos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. En 1990, el INM creó los grupos *Beta*, los cuales están conformados por agentes que proveen los gobiernos federal, estatales y municipales; su función es la realización de operativos de carácter preventivo para preservar la integridad física y patrimonial de los migrantes y combatir actos delictivos que se detectan en flagrancia.

Por otra parte, desde 1993 se instaló un foro bilateral denominado *Mecanismo de Enlace Fronterizo*, en el que participan autoridades de los tres niveles de gobierno de México y Estados Unidos, y que actualmente opera en diez sedes a lo largo de la frontera. Entre los logros más importantes de este foro, destacan los relativos a la cooperación y coordinación entre las autoridades de ambos países en cuestiones de seguridad fronteriza, tales como prevención de riesgos de migrantes, atención inmediata de incidentes fronterizos e incursiones de autoridades de ambos lados de la frontera.

En febrero de 2004, se actualizó el *Plan de Acción para Cooperación sobre Seguridad Fronteriza México-Estados Unidos* con la creación de una Comisión Coordinadora de carácter intersecretarial en México y Estados Unidos, para efectos de garantizar la correcta instrumentación y cumplimiento para prevenir la muerte de migrantes y fortalecer las labores de rescate a lo largo de la frontera. Han concentrado sus acciones en las regiones más peligrosas para el cruce de migrantes en el Desierto de Sonora-Arizona y en el Canal Todo Americano en El Centro, California, y han lanzado campañas

dirigidas a alertar a los migrantes potenciales sobre los peligros que corren al cruzar la frontera por las zonas de alto riesgo y el de caer en las redes de las organizaciones criminales.

Se firmó con Estados Unidos el *Memorandum de Entendimiento sobre Repatriación Segura, Ordenada, Digna y Humana de Nacionales Mexicanos* (2004) que actualiza el marco de cooperación entre los gobiernos de México y Estados Unidos acordado desde 1997. Tiene la intención de hacer más transparentes y apropiados los procedimientos para la repatriación de nacionales mexicanos, atendiendo a: monitorear el respeto irrestricto a los derechos humanos y a la dignidad de los nacionales mexicanos; preservar la unidad familiar durante el proceso de repatriación; asegurar un trato especial para personas discapacitadas, menores de edad no acompañados y otras personas en situación vulnerable; contar con mecanismos que permitan identificar incidentes sobre maltrato o posibles violaciones a los derechos humanos; reportar este tipo de casos y asegurar su debida investigación y seguimiento; garantizar la notificación consular, así como el acceso a la asistencia consular, entre otros.

Se formó el *Grupo Especial contra el Tráfico de Migrantes* que reúne a las agencias gubernamentales de México y Estados Unidos dedicadas al tráfico de personas que operan en ambos países. Por otra parte, el Instituto Nacional de Migración y el Servicio de Inmigración y Naturalización de Estados Unidos llevaron a cabo una capacitación de su personal en áreas de investigación y análisis de documentos, con el fin de reforzar su capacidad para la detección de documentos falsos y dismantelar las redes que se dedican a producirlos. A estas acciones se han añadido esfuerzos multilaterales a través de la *Red de Funcionarios de Enlace para el Combate al Tráfico de Migrantes*, establecida en el marco de la Conferencia Regional de Migración.

La agenda de temas de política para el Grupo de Trabajo de la Comisión Binacional sobre Migración y Asuntos Consulares actualmente contempla temas como evaluación de las consecuencia de las leyes sobre migración, reducción de redes de movimientos no autorizados, informes sobre la migración en ambos países, fomento de investigaciones con este tema, estrategias para facilitar la demanda de movilidad, tratamientos especiales a México por Estados Unidos por ser socio comercial, capitalizar el rendimiento económico de la migración, autorizar la migración de trabajador temporal.

Especial atención para este trabajo es que dentro de esta agenda se contemplen dos puntos relevantes. Estos son

- Debe reconocerse además que el hecho de excluir de la escuela y del cuidado básico de la salud a los niños no autorizados puede crear, finalmente, costos mayores para la sociedad en general sin reducir considerablemente los flujos migratorios no autorizados.

- Atención a los costos sociales de la migración, particularmente en lo que respecta a la separación y la desintegración de las familias. Aunque no hay muchos estudios sobre esta cuestión, la información que existe ofrece pruebas suficientes de que este es un problema serio que requiere atención. Con demasiada frecuencia la migración ha roto familias y ha dejado atrás a mujeres y niños, y también ha sido causa de que los hijos abandonen sus hogares cuando son muy jóvenes con la esperanza de tener éxito como migrantes. (CONAPO, 1993:12)

Un programa está dirigido al cuidado y apoyo a los niños, niñas y jóvenes, creado en 1996 es el *Proyecto Interinstitucional de Atención a Menores Fronterizos* para otorgar atención y respeto a los derechos humanos de los menores migrantes mexicanos. Mediante este programa, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) atiende a niños y adolescentes migrantes repatriados que no cuentan con la compañía de un familiar. Los niños migrantes en condición irregular detenidos por las autoridades estadounidenses son entregados a los consulados mexicanos, los que, a su vez, los canalizan a alguno de los albergues ubicados en la red de ciudades de la frontera norte. Dicho proceso concluye al identificar a sus familiares y al ser trasladados a sus comunidades de origen.

En vista de la persistencia o agravamiento de las profundas desigualdades existentes entre ambos países, puede avizorarse que la migración México-Estados Unidos seguirá siendo una realidad continua e ineludible en el futuro de ambas naciones. En virtud de lo anterior, se imponen importantes desafíos a ambos gobiernos y sociedades para conseguir un manejo adecuado de la migración, encaminado al establecimiento de un *sistema migratorio legal, digno, seguro y ordenado*, lo que tiene como condición perentoria un nuevo entendimiento migratorio entre ambos países. Esto será en beneficio de los niños y las niñas migrantes que son los primeros afectados por un fenómeno social que no está en sus manos resolver.

#### **4.6 Migración mexicana en Estados Unidos**

Estados Unidos es el tercer país en el mundo como receptor de inmigrantes; en 2000 se contabilizaban más de 33 mil millones de inmigrantes, de los cuales 16 millones y medio eran latinoamericanos y del Caribe. Y de estos últimos más de nueve millones eran mexicanos. Proporcionalmente, en el año 2000, de la población de América Latina y el Caribe residente en Estados Unidos el 12.2 por ciento era sudamericana, el 12.7 era centroamericana, el 18.4 era del Caribe y el 56.8 por ciento era mexicana. Este último índice proporcional ha crecido del 43.9 en 1970 a casi el 57 por ciento en el 2000. Es decir, en los últimos treinta años, los mexicanos se han multiplicado su tamaño casi diez veces. “Los más de nueve millones de migrantes mexicanos

residentes en la Unión Americana, en el año 2000, representaron alrededor de 9.4 por ciento de la población que radicaba en México en ese año” (Zúñiga, Leite y Nava, 2004:26)

Históricamente, el grupo minoritario mexicano se han ido incrementando, los cálculos del *Mexican Ministry of Foreign Affairs-U.S. Commission on Immigration Reform Washington, D. C. Mexico-United States Binational Migration Study. Migration between Mexico and the United States. Austin, U.S.A.*, es que en 1970 la población nacida en México residente en Estados Unidos era de 760 miles de personas (1.6 %), en 1990 había cuatro millones 766 mil personas (5.9 %) y en 2000 ocho millones 527 mil personas. En estos grupos la distribución de hombres y mujeres era en 1970, 48.9 y 51.1, en 1990, 55.1 y 44.9 y en 2000, 53.9 y 46.1. Existe un claro aumento de los residentes nacidos en México y de igual manera la proporción de mujeres se ha incrementado en los últimos diez años.<sup>6</sup>

El censo estadounidense de 1990 sobre la cantidad de mexicanos de nacimiento (viviendo en Estados Unidos) que para esa fecha habían adquirido la nacionalidad norteamericana, es cifra cercana a un millón de personas. Al restar esta cantidad del total de inmigrantes mexicanos permanentes (4.5 millones), se obtiene el número de 3.5 millones, que son los mexicanos residentes en la Unión Americana que no se han naturalizado norteamericanos (o sea, los que no son ciudadanos de Estados Unidos). Estos individuos deben todavía diferenciarse en dos grupos:

- Por un lado, los que han obtenido la autorización para permanecer en Estados Unidos, o con residencia autorizada, cuyo número se estima entre uno y dos millones, y cuya cifra exacta se desconoce por la falta de control y medición de quienes se han regresado a vivir a México;
- Y por otro lado, los no autorizados, que incluyen a quienes cruzaron subrepticamente la frontera y a los que entraron legalmente pero sin permiso para quedarse a vivir en el país del norte.

Entre estos dos existe un flujo de los llamados “migrantes de retorno”. Que son los clasificados en otros documentos como circulares o temporales. Es importante apuntar las condiciones de este grupo de personas, ya que representan a aquellos que forman la población del estudio, y aunque ya han sido descritos en otro apartado (Cf. 443) esta está elaborada con los criterios de investigadores del otro lado de la frontera. La corriente de retorno está integrada mayoritariamente por personas que declararon que en su último viaje a Estados Unidos sí contaban con documentos para entrar a dicho país. Son mayoritarios los migrantes con antecedentes previos de migración al vecino país del norte que cuentan con documentación migratoria para entrar o para trabajar en ese país, aunque el peso

---

<sup>6</sup> Cabe aclarar, igual que en las estadísticas de apartados anteriores que existen imprecisiones y diferencias entre los diferentes organismos que han hecho encuestas e investigaciones para conocer cifras más o menos confiables referidas a la migración México-Estados Unidos. Se presentan tal y cual se relatan en los documentos consultados en cada apartado, el lector deberá valorar la fuente y las diferencias en los datos.

relativo de aquellos que no tienen documentos ha crecido de manera significativa. La gran mayoría de este tipo de migrantes, alrededor del 87 por ciento, no contrató los servicios de un pollero o coyote para ingresar a Estados Unidos en su último viaje a ese país.

El 70 por ciento del flujo de retorno tienen dos o más experiencias migratorias laborales en Estados Unidos. La población está compuesta, en general, por personas que tienen su residencia en las áreas urbanas del país y está formada en mayor porcentaje por hombres, si bien en los años recientes ha tenido lugar una participación relativa creciente de las mujeres. Se observa que las edades se concentran entre 12 y 34 años, sin que se adviertan cambios importantes en la distribución por edad entre un periodo de referencia y otro. Generalmente emprenden solos el viaje de retorno o bien se ven acompañados en el trayecto de regreso por personas -familiares o no familiares- de doce años y más. (Corona y Turián, 2002c:73)

La mayor proporción de los migrantes de retorno tenía trabajo en México antes de emprender su último viaje a Estados Unidos, pero recientemente el peso relativo de este grupo disminuyó de manera significativa, y en cuanto a su residencia, California ha sido desplazada en los años recientes por Texas como el estado de mayor permanencia de los migrantes en Estados Unidos.

Los migrantes declararon como su principal razón para regresar a México, en orden de importancia, la de visitar a sus familiares, reincorporarse al trabajo en sus respectivos lugares de residencia habitual, no haber trabajado en Estados Unidos, y haber sido aprehendidos por la Patrulla Fronteriza, pero en los últimos años se incrementó en forma evidente la participación relativa de los que declararon la última razón y disminuyó los que esbozaron la primera de ellas.

Los mexicanos constituyen el primer grupo nacional de población inmigrante, representa con creces el grupo más numeroso de población extranjera en Estados Unidos, ascendiendo su volumen a alrededor de diez millones de personas en el año de 2004, lo que corresponde a casi 4 por ciento de la población total y a 29 por ciento de la población inmigrante. Si se considera además a los descendientes nacidos en el territorio estadounidense, que suman un total de 17 millones; de hecho se estima que la población de origen mexicano residente en el vecino país del norte asciende a cerca de 27 millones. (CONAPO, 2005)

De acuerdo a las estimaciones de CONAPO con base en *Bureau of Census, Current Poulation Survey* (2003) la población mexicana residente en Estados Unidos es mayoritariamente masculina, 123 hombres por cada cien mujeres, los inmigrantes se concentra en las edades económicamente activas, entre 25 y 44 años de edad, estas personas presentan niveles equivalentes o inferiores a los doce

grados. La mayoría de los desempleados son mexicanos y centroamericanos y los que tienen empleo se desempeña principalmente en actividades terciarias y en mucho menos proporción en el sector primario. (Zúñiga, Leite y Nava, 2004)

En 1990 el mexicano era el grupo de inmigrantes más numeroso en 14 estados, y se encontraba entre los cinco más grandes en otros nueve estados, mientras que en 2000 era el grupo de extranjeros más numeroso en 29 estados y se ubicaba en las primeras cinco posiciones de mayor tamaño en otros 13.

Una proporción significativa de la población de algunas entidades del país reside en Estados Unidos. El fenómeno migratorio ha adquirido tal importancia en algunas entidades federativas del país que, por ejemplo, en 2004 la población nacida en Zacatecas radicada en Estados Unidos representaba a 35 por ciento de la población residente en ese estado, en Michoacán representaban uno de cada cuatro, uno de cada cinco en Durango y Jalisco, y uno de cada seis en Guanajuato, Nayarit y San Luis Potosí.

De acuerdo a CONAPO (2005) los mexicanos residentes en Estados Unidos son en su mayoría hombres jóvenes en edad económicamente activa, se caracteriza por una concentración en las edades jóvenes y adultas (70% tiene entre 15 y 44 años), y la presencia de hombres es predominante (124 por cada 100 mujeres mexicanas). Poco más de la mitad de los migrantes mexicanos en Estados Unidos con 25 y más años de edad cuenta con menos de diez grados de escolaridad. Aproximadamente dos de cada tres inmigrantes mexicanos de 15 años y más, que representa 6.2 millones desempeña alguna actividad laboral, de hecho 4.5 por ciento de la fuerza laboral de Estados Unidos se conforma por inmigrantes mexicanos. El ingreso promedio anual que perciben los inmigrantes mexicanos es de alrededor de 21 mil dólares, lo que representa una cifra muy inferior a la correspondiente para el conjunto de los inmigrantes de otros países y de los nativos de ese país (36 mil dólares).

Por otro lado, uno de cada cuatro mexicanos (2.8 millones) residentes en Estados Unidos vive en condiciones de pobreza, cantidad que duplica a la que se registra entre los inmigrantes de otras nacionalidades (13.3%) y la población nacida en Estados Unidos (12%). La condición de vulnerabilidad de los mexicanos se expresa también por su bajo índice de cobertura de salud ya que 5.9 millones de los mexicanos (55%) carece de seguro médico, y los más afectados son las personas de entre 15 y 64 años, cuya cobertura es de 43 por ciento.

El incremento de la inmigración mexicana hacia Estados Unidos fomenta que un número creciente de hogares sean encabezados por mexicanos establecidos en ese país. En 2004, existían 3.9 millones de hogares mexicanos, lo que representa 3.5 por ciento del total de hogares, la gran mayoría (87%) es

de tipo familiar, cerca de uno de cada tres hogares es de tipo ampliado o compuesto lo que está asociado a una fuerte propensión de los mexicanos ya establecidos en Estados Unidos para acoger en sus hogares a nuevos migrantes (parientes o no parientes).

Para mostrar la dinámica de la migración mexicana en Estados Unidos CONAPO (2005) describe que la población nacida en México residente en Estados Unidos de casi cinco millones y medio en 1990, se incrementó a casi el doble para 2004, a diez millones trescientos, a un promedio de tasa de crecimiento de 4.3 anual. Sin embargo esta tasa, de acuerdo a las estimaciones basadas en proyecciones de este mismo organismo, la tasa ha disminuido sistemáticamente del 6.4 en 1990, a 4.7 en 1995, a 4.2 en 2000 y a 3.5 en 2004.

Los residentes permanentes muestran un mayor equilibrio entre hombres y mujeres y parecen mejor instruidos que los temporales. Tienden a parecerse más a la población de Estados Unidos en conjunto, aunque las diferencias siguen siendo considerables. Muchos, si no todos, comienzan su estancia en Estados Unidos como migrantes circulares o temporales, a menudo como personas que entran con autorización o sin ella para trabajar o vivir con sus familias. A medida que su estancia en Estados Unidos se prolonga, ganan experiencia y sus familias desarrollan más recursos, y es mayor su capacidad y voluntad para adaptarse a la vida en ese país. (CONAPO, 1997:5)

De la población total de Estados Unidos, el 12.5 son inmigrantes. De estos, la distribución por región indica que los mexicanos representan el 28.4, los latinoamericanos, en general, el 23.9, los europeos y del Canadá, el 10.8, de Asia oriental, el 8.2 y el resto no especificado es el 28.7 por ciento. Ha habido un incremento de mexicanos como minoría en Estados Unidos, En 1990 los mexicanos ocupaban las cinco primeras posiciones en el ranking de poblaciones migrantes con una concentración en los estados del oeste. En el año 2000, los mexicanos como grupo emigrante se encuentran en los cinco primeros lugares en 28 estados de ese país. (Estimaciones de CONAPO con base en *U. S. Census Bureau, 5-percent sample 1990 y 5-percent sample 2003*)

Según el Censo de Estados Unidos 1990, más de 42 por ciento de los ciudadanos naturalizados hablan inglés "bien o muy bien", en comparación con 25 por ciento de quienes no se han naturalizado. Asimismo, tienen más escolaridad: 33 por ciento de las personas naturalizadas de 25 años y más, completaron la enseñanza secundaria, en comparación con 24 por ciento de los que no se naturalizaron.

Los grupos de estudiantes inmigrantes son minorías, por esta razón los presupuestos no apoyan de manera sustancial las acciones que deben realizarse para tal fin. De la misma manera el desarrollo profesional del docente en activo tiene un gran ausente y es la preparación para atender a la diversidad en general y específicamente al niño y la niña inmigrante. Sin embargo, existen algunas

páginas en *Internet* que permitirían a cualquier profesional de la educación en el país tener acceso a diferentes tipos de información y apoyo didáctico, tanto del gobierno de Estados Unidos como del mexicano. [www.tea.state.tx.us/nclb/index/html](http://www.tea.state.tx.us/nclb/index/html) o <http://educacion.jalisco.gob.mx/dependen/probem/>

Respecto a ello podemos decir que, el gobierno estadounidense provee de educación a los niños mediante los denominados programas de educación migrante, programas existentes desde 1966, luego de una enmienda al título primero de la Ley de Educación Elemental y Secundaria. Se trata en su gran mayoría de programas educativos bilingües español-inglés, ya que la matrícula se integra principalmente por hispano-hablantes, sobre todo por mexicanos, y algunos de ellos no autorizados.

Los programas son administrados en cada entidad estadounidense con planes y currículos de estudios que cada estado aprueba de una manera autónoma, aunque una parte de los fondos que se utilizan son proporcionados por la Oficina Federal de Educación Migrante. Los programas de educación migrante existentes en la Unión Americana están integrados a un Sistema Nacional de Coordinación que contiene un registro computarizado de todos los estudiantes migrantes, lo cual favorece en que la información escolar de cada alumno pueda ser consultada por todos los programas. Así, cuando un estudiante cambia de escuela, (considerando que algunos de ellos lo hacen varias veces al año y en diferentes estados), la nueva escuela y sus profesores cuentan con todo su expediente académico, lo que les permite tener todas las referencias académicas y atender mejor a los estudiantes.

En el gobierno de Estados Unidos existe una gran preocupación por los niños y niñas hispanas, cuenta con una serie de programas y proyectos que intentan atender esta situación. Dado que las y los estudiantes han sido sujetos de esos programas y, que muchos van o regresan a estados Unidos, contar con esta información es de vital importancia. La consulta se concentra en el estado de Texas por delimitación del estudio.

Uno de los programas nacionales dedicados a los niños y niñas inmigrantes es el programa *Iniciativa para la excelencia de la educación de los hispanoamericanos*. Son programas dirigidos a los estudiantes o padre de familia. Aunque es claro que este sector de la población puede tener poco o nulo acceso a esta información, es importante para esta investigación conocerla y en su caso, difundirlas. Estas son [www.tea.state.tx.us/curriculum.html](http://www.tea.state.tx.us/curriculum.html), [www.ed.gov/espanol/bienvenido/es/index/html](http://www.ed.gov/espanol/bienvenido/es/index/html), [www.yosipuedo.gov/kidzone/](http://www.yosipuedo.gov/kidzone/).

Es notorio cómo en los últimos años, los mexicanos en Estados Unidos han decidido organizarse. Empiezan a manifestarse organizaciones civiles que orientan, apoyan y representan políticamente al

inmigrante mexicano. La población inmigrante, como minoría vulnerable, es objeto de apoyo por parte de la Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Estos organismos tienen una acción directa con este tipo de población, pero su planteamiento ideológico y estratégico debe cuestionarse desde la utilidad que les reportan los programas de ayuda. Como ejemplo se pueden consultar la *Red Internacional de Migración y Desarrollo* y <http://meme.phpwebhosting.com/migracion/>

Los distritos escolares son independientes para tomar sus decisiones educativas, cada uno establece sus estrategias para incluir, integrar o asimilar a los niños y niñas inmigrantes. En el caso de Texas, donde la población mexicana es la minoría más grande hay distritos escolares que tienen algunas instituciones de educación elemental que son bilingües inglés-español. De acuerdo a las visitas y las entrevistas realizadas en el distrito escolar de *Denton* en Texas, se pudo experimentar de cerca diferentes sistemas escolares para la atención al estudiante inmigrante mexicano.

La estrategia más utilizada y aceptada en Estados Unidos es aquella que recibe a los niños y niñas migrantes sin preguntar su procedencia o legalidad. Se inscriben en una clase especial y ahí permanecen hasta que aprueban el examen de ESL (*English as Second Language*) y se integran al grado que les corresponde. Son instituciones que asimilan a los niños y niñas inmigrantes lo más rápido y mejor posible, la cultura de origen debe quedar en un segundo plano. Es común que algunos padres y madres de familia mexicanos prefieran este tipo de escuela ya que les garantiza una adaptación rápida y efectiva a la nueva cultura,

Otro sistema con fundamentos multiculturales (Cf. 3.4) implica una escuela bilingüe, en donde los y las estudiantes son respetados y aceptados desde su origen. El supuesto del que parten es que un niño o una niña que ama su origen será un buen ciudadano estadounidense, aprenden a respetar y compartir la diversidad. Una de las estrategias observadas era el trabajar dos días de la semana completamente en español y tres en inglés, otra de ellas estaba dirigida a las asignaturas: ciencias sociales y naturales en español, lenguaje y matemáticas en inglés. Se observan periódicos murales y festivales para mostrar y compartir la cultura. Algunas asociaciones, organismos no gubernamentales o los mismos distritos escolares buscan y contratan profesores mexicanos para mejorar la enseñanza y por ende, el aprendizaje del español. El futuro de estas instituciones es incierto por la aprobación de la ley que reconoce al inglés como la oficial en Estados Unidos.

Esta invasión silenciosa ha causado seria preocupación en el gobierno estadounidense no sólo por la sensación de una pérdida de control en las fronteras, sino además por las múltiples reacciones de la sociedad huésped que percibe esta masiva llegada de extranjeros como una amenaza laboral y cultural. También, y no pocas veces, estas respuestas de algunos sectores de la sociedad norteamericana han mostrado fuertes tintes racistas, situación que ha dado pie para aumentar las fricciones entre los dos gobiernos en paralelo a las negociaciones,

aparentemente paradójicas, en cuanto a integrar un tratado comercial sumamente amplio, el cual se logró aprobar en noviembre de 1994. (Verduzco, 2002:2)

Sin embargo, es muy claro también que a través de los años Estados Unidos ha ejercido el control de los flujos migratorios mexicanos, aunque ello no significa que esas medidas hayan sido efectivas plenamente, ni a todos los niveles, pero en los momentos cruciales el país vecino ha ejercido el control sobre la decisión de la entrada y de la salida de los mexicanos (Verduzco, 2002:18)

La situación no es nada fácil para los mexicanos en Estados Unidos, y más difícil es para los niños y niñas migrantes que se les trasladan de acuerdo a los intereses de la familia. Mayor es la dificultad cuando a éstos se les lleva y trae con diferentes periodos de México a Estados Unidos y viceversa.

#### **4.7 La migración y educación en Jalisco**

De la clasificación nacional del grado de intensidad migratoria que hace CONAPO (2002) con base en estimaciones del XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000, México tiene cinco estados de migración muy alta (Durango, Guanajuato, Michoacán, Nayarit, Zacatecas), siete de migración alta (Aguascalientes, Colima, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos y San Luis Potosí), ocho de intensidad media ( Baja California, Coahuila, Chihuahua, Oaxaca, Puebla y Querétaro, Sinaloa y Tamaulipas), seis de migración baja (Baja California Sur, Estado de México, Nuevo León, Sonora, Veracruz, Tlaxcala), de muy baja intensidad migratoria, seis estados (Distrito Federal, Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán).

Así, Jalisco es considerado como una entidad con un grado alto de intensidad migratoria, de acuerdo a las estimaciones de CONAPO (2000), la experiencia migratoria relatada por los diferentes directores y directivos, con respecto a los lugares donde se ubican algunas escuelas son representativas.

Los ranchos se quedan solos. Antes había un grupo de 17, de 20, hasta de 25 alumnos, ahorita ya hay cinco. Es que los familiares que arreglan, hacen lo posible por arreglarle a los que quedaron aquí y se los van llevando. Ya nomás nos dicen: ya les arreglaron papeles a fulano porque ya se fueron. DVO3

O el caso de los lugares en los que existe una mayoría de mujeres debido a que los varones emigran.

Yo tengo escuelas en donde casi no hay hombres, todos están en Estados Unidos, muchísimos. En Jilotlán de los Dolores no hay, hay muy poquitos hombres. Hay mujeres y niños, su sueño es a los dieciséis años irse a Estados Unidos. En ese, en... ¿Concepción de Buenos Aires, verdad? La Manzanilla, la gente pretende irse a Estados Unidos... DVO2

Del casi un millón y medio de hogares de 1995 al 2000, el 6.5 por ciento de ellos tenía parientes en ese país y el 7.7 por ciento recibieron alguna remesa de parientes en Estados Unidos. Del total de hogares identificados por CONAPO en ese mismo año (1 457 325), el 6.5 por ciento son hogares con

emigrantes, el 1.8 son migrantes circulares y el 1.7 son migrantes de retorno. Esto en cálculos simples puede dar una idea aproximada de la cantidad de familias que pueden tener hijos e hijas migrantes. En este estudio, la población meta está constituida por niños y niñas de familias migrantes circulares, principalmente, o de retorno, en el caso de que tengan menos de un año de haber regresado. Si se suman ambos porcentajes se tiene el 3.5 de familias que potencialmente tienen estudiantes migrantes recientes de retorno o circulares. Esto significa cerca de 50 mil familias con posibilidades de tener cuando menos un niño o niña migrante de retorno reciente o circular.

La falta de estadísticas reales u oficiales de existencia o seguimiento de estos estudiantes puede ser un factor para determinar la falta de atención consistente. De acuerdo a una directiva “no todos reportan que son procedentes de Estados Unidos, tenemos el caso de que no todos los niños dicen de donde vienen ni a donde van. Vienen a las escuelas y los inscriben, y a veces aún cuando en la hojita viene para que le pongan que es procedente de Estados Unidos no lo reportan”. (DVO1) Así no es posible conocer de manera certera la cantidad y las condiciones educativas de esta población infantil. Es fundamental poner énfasis en conocer esta situación en el estado, no sólo en cuanto al uso el uso del documento binacional, sino que puedan contar con una atención cercana y consistente en su proceso educativo, poner en juego estrategias diferenciadas y pertinentes para un desarrollo equitativo.

Sin que toque concretamente el ámbito educativo, el gobierno del estado de Jalisco muestra su preocupación por la atención de los millones de jaliscienses que radican en Estados Unidos en el Plan de Desarrollo Estatal, donde se compromete a velar por los principios fundamentales del Desarrollo Humano para todos los jaliscienses. En el estado se emprenden acciones para mantener el sentido de pertenencia de los migrantes, divulgar su cultura, costumbres e historia del estado, así como la promoción de oportunidades educativas y deportivas que se ofrecen a las comunidades de jaliscienses radicadas en el extranjero. Se pretende responder al compromiso que se estableció con aquellos que por diversas razones han tenido que abandonar su estado y país.

Finalmente, ya que no parece que la migración disminuya, si no que se observa un agravamiento de las profundas desigualdades existentes entre ambos países, puede preverse que la migración México-Estados Unidos seguirá siendo una realidad en el futuro. Por esto, es fundamental que ambos gobiernos, sobre todo en lo referente a la educación, logren un manejo adecuado de los efectos de la migración en la educación, a través de establecer un *sistema migratorio legal, digno, seguro y ordenado*. Esto, en beneficio de los niños y las niñas migrantes que son los primeros afectados por un fenómeno social del que no son responsables.

La complejidad del fenómeno migratorio, asociado a la globalización, y la falta de información estadística y analítica de la incidencia de estos flujos migratorios en la educación, provocan que las autoridades y las y los educadores, en general, no asuman la necesidad de atención específica a este grupo de estudiantes. Esta situación afecta el derecho inalienable de los y las niñas de recibir educación basada en sus condiciones y necesidades concretas.

Se requiere un programa concreto acompañado del presupuesto correspondiente para que cuando un estudiante cambie de escuela, (considerando que algunos de ellos lo hacen varias veces al año y en diferentes estados). Cada institución y sus profesores deben contar con todo su expediente académico, lo que les permitirá tener todas las referencias académicas y atender mejor a los estudiantes, tanto en México como en Estados Unidos.

Esta acción, entre otras, evitaría que los niños y niñas migrantes enfrenten las exigencias de asimilar tanto las culturas de origen como las de llegada, prácticamente sin apoyo, ya que podrían no tener acceso a la educación o, aunque la tengan, no llegar a dominar las habilidades culturales para participar en los diversos contextos de interacción social.

Es urgente que los países involucrados, México y Estados Unidos, sean corresponsables no sólo de constituir una política migratoria justa, respetuosa, bajo los principios de los derechos humanos y de los beneficios compartidos, sino de generar estrategias para que los procesos educativos y las instituciones se ajusten a estos nuevos retos.

## **5. La migración en Planes y Programas de estudios en educación básica. La cultura académica**

Los niños migrantes que hoy están en la escuela en México son ciudadanos de la sociedad del mañana. Si persistieran y se mantuvieran hasta la edad adulta las actitudes tolerantes adquiridas en el aula, la educación para los niños migrantes podría representar una contribución muy significativa al desarrollo de una sociedad equilibrada y justa, una sociedad en la que fueran mínimas las tensiones y los conflictos sociales. La educación en los migrantes no supondrá una gran diferencia en una sociedad en donde son norma los prejuicios y la discriminación.

La escuela no es nada más que una de muchas instituciones de la sociedad y así refleja actitudes y valores predominantes en el conjunto de la misma; por sí sola, no puede encabezar un cambio social. El cambio social únicamente es posible cuando todas las instituciones: económicas, políticas, sociales y educativas, actúen en armonía entre sí. Por ello la educación para migrantes es una condición necesaria, pero no suficiente para el logro de mejores condiciones de vida de estos grupos. La educación a migrantes forma parte de las políticas y acuerdos nacionales e internacionales entre México y los Estados Unidos que quedó pendiente en la agenda a raíz de los acontecimientos sucedidos el 11 de septiembre del 2001 en el vecino país del norte.

El ser migrante es un fenómeno de sobrevivencia, subyace el deseo de mejora, por ello la educación de la persona migrante es un eslabón para un estatus económico y social. La educación al migrante debe establecerse a través del reconocimiento como agentes de derecho y no como clientes a los cuales se les venden servicios educativos.

En la medida que el educador se reconozca como un agente intencionado que interactúa con otros en el contexto de la diversidad cultural, rompería con el esquema de compasión y entendería al niño y la niña migrante en una lógica de profundo respeto. El eje medular para promover los programas específicos en la educación a migrantes es desarrollar el potencial de cada individuo a través de facilitar el ámbito moral de ver y reconocer al otro como el semejante.

Hasta hace algunos años se desconocía la situación particular de estos estudiantes, al grado que ni siquiera era admitido en una institución educativa si llegaba después de las fechas de inscripción establecidas en el ciclo escolar, lo que se traducía en interrupción de sus estudios o en la repetición de grados escolares. Actualmente, en el caso de los niños migrantes binacionales, que se inscriben parte del ciclo escolar en Estados Unidos y parte en México, o que después de un cierto tiempo en escuelas allá, regresan a su lugar de origen, son bien recibidos en la fecha y las condiciones en las que lleguen. Las diversas estrategias de incorporación de los niños y niñas migrantes se describen más adelante. Jalisco, además del ProBEM, no cuenta con un programa de apoyo para estas familias o estas niñas y niños como se puede observar en otras entidades del país.

Algunos estados de la República, entre ellos Michoacán, fueron pioneros en atender este fenómeno educativo. En la década de los ochenta se inició el primer esfuerzo de coordinación binacional, con un programa migrante entre la localidad de Gómez Farías y la de *Pájaro Valley*, en California y estableció el uso de un documento que registraba los datos principales del alumno y sus avances en los conocimientos correspondientes a su grado escolar, a fin de que los profesores que le educaban en los dos países pudieran llevar un seguimiento eficaz. Así, se mantuvo y amplió poco a poco una estrecha coordinación con el sistema educativo de Estados Unidos, particularmente de California, estado que en el año escolar 1991-1992 atendió a más de 12 mil alumnos migrantes michoacanos durante parte del año escolar; por ello a través del tiempo se han sumado otros estados de ambos países, los cuales han cooperado con diferentes proyectos para garantizar la continuidad educativa de los alumnos migrantes y superar el problema de acceso a la educación que la migración les representa.

Entre las alternativas que se presentan para mejorar las condiciones de las personas en esta situación se encuentra, la vinculación intersectorial referida al apoyo que se puede hacer a programas educativos dirigidos a su atención, este trabajo fue diseñado por Hernández Sierra. Se trata de un programa integral de desarrollo educativo que se llevó a cabo en Puebla con apoyo del gobierno estatal. Tenía la finalidad de apoyar a los grupos más vulnerables. Retoma como eje los aspectos de equidad, pertinencia, calidad, gestión e innovación ya que el estado, de acuerdo a la autora "ocupa el cuarto lugar a nivel nacional, con mayor índice de expulsión hacia USA, especialmente en la región denominada como Mistela poblana, que abarca los municipios de mayor rezago educativo, la más alta marginación y recursos naturales poco propicios para la actividad industrial, poca actividad artesanal y agrícola" (Hernández, 2001:2)

Se reconoce que en el presente se han implementado acciones de vinculación intersectorial para la atención a personas migrantes; sin embargo en la propuesta que realiza Hernández (2001) menciona que un eje rector en el programa debe ser la educación; debido a que es un factor que puede incidir en el futuro de los pueblos, en la que entre las tareas más trascendentes está el dar respuesta a las exigencias de la globalización a través de la vinculación que debe establecerse entre la educación y la empresa. Se pretende pues, consolidar un sistema educativo de calidad, regionalizado y vinculado al sector productivo, que promueva el desarrollo equilibrado y sustentable de los distintos estratos de la sociedad poblana.

Es preciso rechazar contundentemente la atribución de conflictos a la diversidad cultural. Son los intentos de suprimir la diversidad lo que genera los problemas, cuando se exalta "lo propio" como lo único bueno o lo verdadero, y se mira a los otros como diferentes a convertir naturalmente o por la fuerza. Los enfrentamientos no surgen porque existan particularismos, no son debidos a la diversidad, sino a su rechazo (Vilches y Gil, 2003). Son debidos a los intentos de homogeneización forzada, que nos transforman en víctimas o verdugos... y a menudo en víctimas y verdugos, las dos cosas a la vez o alternativamente, según se modifique la correlación de fuerzas. Pueblos que han visto negado el derecho a hablar su lengua, a practicar su religión, etc., pasan a sojuzgar a otros cuando las circunstancias les son "favorables". Todo ello en nombre de lo propio contra los otros. Todo en nombre del rechazo de la diversidad y la sacralización de la propia identidad. Por eso Maaluf (1999) habla de "identidades asesinas".

Existe una amplia conciencia en relación a la constante movilidad que realizan los migrantes, provoca en los estudiantes mexicanos uno o varios problemas de índole educativo ya que de acuerdo a la oficina de Educación Migrante de los Estados Unidos, los educandos mexicanos afectados en su proceso educativo para 1998 eran más de 59 mil; de los cuales se calculaba que el 44.9 por ciento de ellos lo conformaban niños migrantes binacionales. De acuerdo a los datos proporcionados la mayoría estaba en California, entidad donde los niños pasan generalmente los meses de mayo, junio, septiembre y octubre. En el caso de los migrantes binacionales, el resto del año escolar lo pasan en escuelas de México, principalmente de Jalisco, Michoacán, estado de México y Guanajuato, por tal motivo el grueso de las entidades de la República tiene estudiantes que se ven afectados en su educación debido a la migración.

### **5.1 Programas nacionales de desarrollo**

En el programa Nacional de Educación 2000-2006 (ProNaE), se establecen tres retos: la educación para todos, la educación de calidad y educación de vanguardia. Estos desafíos responden al

desarrollo desigual en el país, ya que todavía existe una proporción de estudiantes no atendidos por la educación básica, especialmente en las regiones de mayor marginación y los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes. En el ámbito nacional existen grandes diferencias en el acceso a la educación media superior en los estados expulsores de migrantes, precisamente porque es en este periodo los jóvenes emigran, perdiéndose los recursos que el país invierte en educación.

Se propone en el ProNaE modelos flexibles de atención a los grupos vulnerables que permitan lograr la cobertura, en concreto, en la educación básica. En el apartado de la Política de Expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta, el objetivo particular 2, menciona que “En el contexto del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), revisar las estrategias de atención educativa que brinda la, entonces, Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la población infantil migrante en el extranjero.

Otra de las acciones de gran relevancia es el apoyo que se da a los niños mexicanos migrantes con la donación de libros mexicanos a sus escuelas y maestros. La Secretaría de Relaciones Exteriores y la Secretaría de Educación Pública, a través de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, han establecido un programa anual de donación de libros de texto gratuitos a las escuelas y bibliotecas públicas estadounidenses que atienden a poblaciones de origen mexicano, a fin de que sean utilizados esos libros como materiales de apoyo tanto para la educación de los niños monolingües en español, como para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

La Secretaría de Educación Pública promueve además el programa de educación para adultos mexicanos en el extranjero el cual comprende las modalidades de alfabetización, primaria y secundaria, mediante el sistema de enseñanza abierta del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Esta institución apoya a las organizaciones e instituciones en el estado de Colorado, que los solicitan con cursos de capacitación, libros y exámenes. Además el INEA proporciona los certificados de primaria y secundaria, según el caso, después de que los alumnos aprobaron todas las materias.

Para cubrir esta expectativa se requiere la realización de acciones educativas a partir de enfoques que reflejen la equidad, la pertinencia, la inclusión y una formación integral en educación básica para todas y todos los mexicanos. En respuesta al principio de inclusión, atendiendo a la diversidad cultural, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece dos líneas de acción específicas para la atención educativa a migrantes; en la que se distinguen dos fenómenos en este tipo de población,

aquella que se origina al interior del país (migración interna) y otra cuyo destino final es otro país (migración externa).

Otro elemento fundamental en la política nacional es el énfasis en otorgar una Educación para Todos, la cual se prevé que “mediante el sistema educativo formal y de la multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas”

Para cubrir esta expectativa se requiere la realización de acciones educativas a partir de enfoques que reflejen la equidad, la pertinencia, la inclusión y una formación integral en educación básica para todas y todos los mexicanos. En respuesta al principio de inclusión y a la diversidad cultural, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece líneas de acción específicas para la atención educativa a migrantes. Con fundamento en estos planteamientos, existen programas nacionales específicos que dan atención a esta población tan vulnerable en nuestro país, como son:

- Programa Binacional de Educación Migrante México-EUA (ProBEM). Programa de cooperación entre las autoridades educativas de México y los Estados Unidos de América. Uno de sus propósitos es la atención de los niños migrantes que cursan una temporada escolar en México y otra en la Unión Americana para asegurar la continuidad de sus estudios.
- Programa para Niños y Niñas Migrantes (PRONNMI) programa que atiende a niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas migrantes, que por sus condiciones de vida se trasladan de su lugar de origen hacia zonas de alta producción agrícola. Sus tiempos de estancia en las regiones no coinciden con los periodos del ciclo escolar regular. Principalmente de los estados de Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla y Veracruz, hacia las zonas agrícolas de exportación del noreste del país. Su número oscila entre los 400 mil y los 700 mil niños
- Proyecto Primaria para Niños Migrantes (PNM) proyecto que atiende a los niños en edad escolar, que por razones de trabajo abandonan su lugar de origen de manera temporal.

En el Programa Nacional de Educación se plantea que el reto educativo consiste en transitar “de la mera coexistencia entre culturas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias...” (PNE, 2002).

## **5.2 La migración en los Libros de Texto Gratuito**

Cada sujeto es único y cada grupo cultural también, lo que produce una situación compleja, por lo que la diversidad es una dimensión que siempre está presente en cualquier abordaje de un problema educativo aunque se valore y difunda, eventualmente, una cultura válida universalmente.

Aunque en los planes y programas de estudio de educación primaria y en los de la educación normal, se declara tener más interés y sensibilidad para tratar a la diversidad, debe reconocerse que el currículo formal de la educación básica no ha sido pensado o no está lo suficientemente logrado –al menos-, para atender las necesidades educativas de la diversidad. Eso mismo ocurre con los planes de estudio de la educación normal y de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes. Falla en un aspecto fundamental: en los programas de actualización de los profesores de ambos niveles. No se ha podido diseñar la estrategia lo suficientemente efectiva que favorezca el cambio conceptual para que el viejo normalismo con vocación sólo para percibir lo uniforme y lo homogéneo, se transforme y adquiera la capacidad para percibir la realidad social en su complejidad y pueda distinguir los matices culturales que hacen plural, heterogénea y diversa la realidad social.

Un currículo que es insensible a las necesidades educativas derivadas de las diferencias sociales, étnicas, de género, personales, cognitivas, es una propuesta que se aparta de la interculturalidad. Es un artefacto técnico sin posibilidad alguna para que quienes se educan en todos los niveles aprendan a convivir y a colaborar en una sociedad heterogénea y diversa. Mientras que un proyecto curricular comprenda en sus supuestos y principios el atribuir estabilidad y homogeneidad a la realidad; el contar con estrategias docentes reduccionistas que se apliquen en cualquier situación y con cualquier grupo o sujeto; el negar la constitución histórica del sujeto o grupo; el considerar a todos los agentes con el mismo proceso cognitivo; para representarse la realidad y con los mismos ritmos de aprendizaje; se seguirá aplicando conscientemente o no, una política educativa de exclusión sin posibilidad para el diseño de un currículo intercultural.

Sin embargo, en una institución educativa, la cultura no sólo se observa a través de los contenidos, sino que es posible distinguir un cruce de culturas que provocan tensiones, conflictos, restricciones y contrastes en la construcción de significados, al igual que flexibilidad, apertura e intercambio. Por eso, pretender educar en la diversidad es tener en cuenta la diferencia entre culturas y la diferencia de cada individuo en particular dentro de cada una de ellas, igualmente comprender que aunque legítimas cada una de ellas, no son independientes entre sí. Se influyen de manera recíproca, su desarrollo depende del mutuo enriquecimiento, identificando y respetando la identidad en los dos ámbitos.

Para comprender en que situación se encuentra la cultura académica con respecto a la diversidad cultural y la migración, se revisaron 37 libros de texto gratuito de educación primaria, distribuida de la siguiente manera.

Cuadro 4. Distribución de temas sobre migración y diversidad cultural en los libros de texto

		1º	2º	3º	4º	5º	6º	Total
Matemáticas	Recortable	x	x	✓	x	x	x	8
	Actividades	x	x					
Español	Lecturas	x	x	x	?	x	x	5
	Actividades	x	x	x	✓	x	x	5
	Recortable	x	x					2
Integrado		✓	✓					2
Integrado recortable		x	x					2
Historia				✓	?	x	x	3
Geografía					?	✓	✓	2
Ciencias naturales				x	x	✓	x	4
Otros				?	Atlas ✓	Atlas ✓	Constitución ✓	3
Total		7	7	5	4	7	7	37

Del total de libros analizados solo once de ellos tocan de manera directa la diversidad cultural y/o la migración, esta cantidad representa el 30 por ciento de los textos, es relevante notar que menos de la mitad de ellos mencionan la migración. Este análisis no contempla las referencias indirectas o tangenciales como dibujos o contextos de los textos.

En los libros de matemáticas solo uno de los ocho, el de tercero, utiliza el tema de una casa Huichol para que los y las estudiantes realicen un ejercicio de representación gráfica relativa a la ubicación especial. En el área de español, de cuatro libros en total se toma como tema la diversidad cultural en tres actividades. En el caso de cuarto año se plantea una lectura de comprensión con el tema de las costumbres Tarahumaras.

En los dos textos integrados se cuenta con lecturas que refieren la diversidad cultural, se afirma en ellos que “las personas somos distintas. Tenemos diversas costumbres, estatura y color de piel. Actuamos sentimos y operamos de manera diferente. Cuando hay opiniones distintas se enriquecen las conversaciones, se descubren nuevas ideas y se encuentran mayores soluciones para todos.” (Texto integrado de primer grado; 2006:67) En el libro de segundo se amplía la información sobre la diversidad. “En nuestro país las personas viven de manera distinta. Según la región tienen casas, vestidos, oficios, lenguas, las lonas o cabañuelas diferentes. Por eso decimos que México es un país diverso, rico en paisajes, alimentos, cuentos, artes, opiniones, fiestas o juegos propios. Las personas debemos aprender a proponer. También debemos aprender a escuchar con atención las preguntas, las propuestas, las opiniones y las necesidades que nos rodean.” (Libro integrado de segundo año, 2006:164-165). En estos casos las citas son únicas y en ambas se valora la diferencia, tanto por aspectos físicos como de costumbres y pensamiento. Hacen énfasis en el derecho que tiene cada

persona en pensar distinto, en la riqueza que implica el compartir y la utilidad de las soluciones conjuntas.

Se encontró referencia sobre la diversidad en ciencias naturales en un solo texto que explica que las diferencias pueden tener orígenes biológicos o sociales, se detiene en las diferencias ideológicas en cuanto a género, afirma que las otras son diferencias sociales, pero que “un hombre o mujer no debe determinar el tipo de oportunidades entre las personas” (Ciencias Naturales de quinto grado, 2006:105). El libro maneja los mismos supuestos y valores que se han mostrado en textos anteriores cuando declara que “tan importante es reconocer que hay diferencias y semejanzas entre las personas como aprender a valorar, aceptar y respetar a cada quien tal cual es.” (Ciencias Naturales de segundo grado, 2006:105) Toda la siguiente lección 22 profundiza y muestra cómo la mujer y el hombre deben tener las mismas oportunidades y cómo la participación femenina es cada vez mayor. Regresa la responsabilidad de la equidad al estudiante inquiriéndolo sobre su participación en una sociedad más justa y equitativa.

El material “Conoce nuestra Constitución” tiene el propósito de que los niños y las niñas aprendan y comprendan los principios de la ley fundamental de los mexicanos. En él se describe a México como una nación pluricultural menciona que “el estado mexicano debe proteger sus lenguas, costumbres y tradiciones” (Conoce la Constitución, 2006:14). Este es un documento de estudio y consulta para todos en la escuela primaria.

En el área de historia y geografía es donde encontramos mayor cantidad de menciones acerca de la diversidad cultural. Especialmente en el de Historia y Geografía de Jalisco. Se describe la población como diversa, donde se encuentran pueblos indígenas (Nahuas y Huicholes), sin embargo no contempla a la migración como una de sus características relevantes económicas o poblacionales. Menciona brevemente que “existen comunidades que no cuentan con agua potable o electricidad, y donde las oportunidades de trabajo son escasas. Ello ha originado que la población emigre a otras ciudades de la entidad, del país y de estados unidos de América en busca de mejores condiciones de vida” (Jalisco, Historia y Geografía de tercer grado, 2006:155).

En los dos libros de Geografía de quinto y sexto grado se pueden encontrar varias lecciones dirigidas a la descripción de la diversidad y la migración en América y el mundo respectivamente. Siempre ambos temas en lecciones secuenciales. En el libro de quinto grado se describe a América como un “mosaico étnico y cultural” (lección 23) se describen en términos generales características relevantes de algunas culturas. Posteriormente en la lección 24 se describen los movimientos migratorios: “La diversidad de idiomas, vestidos y costumbres, así como la distribución irregular de la población a lo

largo y ancho de todo el continente americano tienen como una de sus principales causas a las migraciones” (Geografía, quinto grado, 2006:141). La causa principal de los movimientos migratorios, de acuerdo al libro, es buscar mejores condiciones de vida, o por razones de las guerras o conflictos políticos.

El libro geografía de sexto grado describe los movimientos migratorios en el mundo en la lección 26. Afirma que existen diversos motivos para que la gente emigre por “las razones son económicas, cuando se buscan mejores oportunidades de trabajo; y también de bienestar cuando se intenta encontrar una forma de vida diferente”. (Geografía de sexto grado, 2006:130). Se determina en este libro que los inmigrantes aportan conocimientos y fuerza de trabajo y demandan productos y servicios. Cada país decide a quién quiere recibir y cuando entran sin permiso se les considera ilegales. Finalmente afirma “cuando los países mejoran sus niveles de desarrollo la emigración disminuye, pero aumenta la posibilidad de recibir inmigrantes” (geografía de sexto grado, 2006:132). En la lección 27 describe la diversidad cultural como resultado del paso del tiempo en el que los “pueblos de las diferentes regiones han desarrollado, de acuerdo con el medio en el que viven, sus propias formas de ser y hacer las cosas.” (Geografía de sexto grado 2006:133). Aunque las define en términos de cultura, la descripción la realizan en términos de artefactos: vivienda, alimentación y demás.

Se analizaron además dos versiones del Atlas: Atlas de Geografía Universal para quinto año de primaria y el Atlas de México, ambos como material complementario de consulta para maestros, para padres y madres de familia y estudiantes. En el primero se define la diversidad en el mundo como un patrimonio que debe ser conservado, no contempla la migración en el mundo o en México. El Atlas de México, se puede observar mapas de la distribución porcentual de emigrantes e inmigrantes internos, pero ninguno de externos.

Como se puede observar la información que se pone a disposición de los niños y niñas migrantes sobre ese fenómeno es muy escasa, al igual que la que se refiere a la diversidad cultural. Ninguno de estos temas pesa lo suficiente para considerar que forma una postura ante ello en los demás agentes. Igualmente, los niños y las niñas no se sienten representados o incluidos en los dibujos, textos, ejercicios o actividades de los libros de texto.

### **5.3 Programa Binacional de Educación Migrante (ProBEM)**

En palabras de la responsable este programa “surgió como una iniciativa de educadores de Estados Unidos, de una pareja de educadores en California que recibían muchos estudiantes de origen michoacano” (EDVO1). A partir de 1995, las Secretarías de Educación Pública y de Relaciones

Exteriores, impulsaron un esfuerzo de cooperación internacional con los Estados Unidos para apoyar al Programa Binacional de Educación Migrante y lograr una mayor participación de los estados mexicanos que presentan alta migración, bajo el principio de que, para asegurar la atención educativa de esta población es indispensable tomar en cuenta las diferencias culturales de ambas naciones y buscar los mecanismos de colaboración acordes con sus necesidades, se pone en marcha el Programa Binacional de Educación Migrante (ProBEM) el cual tiene como propósito: "Promover y asegurar la atención educativa de los niños y jóvenes migrantes que cursan una temporada del año escolar en México y otra en EUA, procurando una educación de calidad, equidad y pertinencia, así como lograr la reciprocidad en la cooperación entre las comunidades educativas de ambos países". De hecho, concretamente en Jalisco "Consideramos que en el sistema escolar no incide para nada la condición migratoria de la familia o sea en Estados Unidos los niños son recibidos con documentos, sin documentos, sin importar la raza, al contrario, cada escuela cada institución, por ley tiene que atender a las minorías, y tiene que atender su diversidad cultural". (EDVO 1)

En un principio este programa estaba dirigido hacia trámites administrativos, ya que exclusivamente se realizaba la elaboración y oficialización de un documento con el que se pretendía acreditar la transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos, y así facilitar la inscripción de los niños que regresan a México, lo cual propició que posteriormente se elaboraran nuevas normas para la inscripción y reinscripción de niños mexicanos a las escuelas oficiales y particulares. De acuerdo a la responsable del programa en Jalisco

Una de las cuestiones y las bondades en los acuerdos bilaterales en el marco del PROBEM, ha sido el documento de transferencia del estudiante migrante binacional, que está ya también en los manuales. Tiene una buena descripción, que es un documento en inglés y español. México es el único país del mundo que tiene un documento binacional con EU. EDVO 1

A partir de lo anterior el ProBEM amplió sus perspectivas a fin de fortalecer más aún las actividades educativas y fue de ésta manera que actualmente se cuenta con cinco subprogramas que pretenden fortalecer las relaciones socioeducativas entre México y los Estados Unidos de Norteamérica. Se trata del conocimiento de la cultura, política educativa, planes y programas de estudio, estrategias metodológicas, recursos pedagógicos y desarrollo comunitario, que permiten contribuir a mejorar los servicios educativos que se ofrecen a la población migrante en ambos países; estos son los siguientes:

- Intercambio de maestros de México a Estados Unidos de América. "Ha atendido el programa a través del intercambio de maestros en la Unión Americana, a 23 mil estudiantes por más de 200 maestros el año pasado en EU, Jalisco atendió casi 8 mil con 29 maestros." (EDVO1)

- Difusión del Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos. (Anexo 1 y 2) “El año pasado estuve en una reunión con todos los directores de control escolar de las DERSES y con toda la estructura, tuve una reunión con todos los jefes de sector de preescolar, con todos los de primaria, secundaria, etc. Para explicarles lo que es el programa y lo que es el documento” (EDVO1)
- Donación de Libros de Texto Gratuitos.
- Promoción de la Tele-secundaria y los programas de EDUSAT
- Programa de Educación para Adultos. “A través de los convenios de las plazas comunitarias, por ejemplo en los Estados Unidos, en esas plazas comunitarias se promueve por ejemplo la escuela de padres, quienes manejan eso es INEA. Ha tenido un éxito enorme en el apoyo a las familias migrantes en Estados Unidos, tenemos mucha gente.” (EDVO1)

En años recientes, la Secretaría de Educación Pública ha generalizado el uso de ese Documento de Transferencia que registra la información escolar del niño y niña migrante y permite su mejor atención educativa en ambos países, ya que los incorpora al grado o nivel que les corresponda desde el inicio del ciclo escolar hasta el último día hábil del mes de mayo, siempre y cuando el tiempo que transcurra entre la fecha que se dieron de baja en la escuela de procedencia y la fecha en que se inscriban en la escuela donde desean estudiar en México, no exceda de treinta días. También se ha extendido en forma importante la coordinación en esta materia con las autoridades educativas del país vecino a través de la consolidación del Documento de Transferencia como el instrumento de certificación que simplifica al máximo los trámites administrativos para la inscripción y reinscripción de los niños migrantes; este documento es una boleta internacional mediante la cual el maestro estadounidense puede compartir información con su contraparte mexicano sobre el estudiante en cuestión.

El total de alumnos que se integran al Sistema Educativo Nacional (en primaria y secundaria) sin Documento de Transferencia, se incrementó en un 14.38% al pasar de 13,813 en el 2003-2004 a 15,799 en el periodo 2004-2005. El total de alumnos procedentes de los EUA con y sin Documento de Transferencia, pasó de 19,562 alumnos durante 2003-2004 a 21,982 en el periodo 2004-2005, lo que representa el 12.37% de incremento.

Respecto a los alumnos que se dirigen a la Unión Americana con Documento de Transferencia, en el periodo 2003-2004 se trasladaron 1,056 alumnos de Educación Primaria con dicho documento, mientras que en el periodo 2004-2005 lo hicieron 1,050 alumnos, hubo un decremento del 0.56%. Con respecto a las cifras de la Educación Secundaria, se percibe un decremento en un 6.49% entre la cantidad de alumnos obtenida para este rubro en el ciclo 2003-2004 que fue de 909, contra los 850 registrados para el 2004-2005.

En Jalisco el uso del documento de transferencia tiene “muy bajo porcentaje, porque apenas ha habido varios procesos, desde 1995.” (EDVO1) Se puede observar en los datos anteriores sólo un poco más del tres por ciento de los migrantes registrados vía formatos de estadística presentaron el Documento de Transferencia. Se observó, en general que el documento era solicitado y presentado en mayor porcentaje por las familias que se inscriben en las escuelas particulares y aún así

J. Una señora que acaba de venir de Houston, el día de ayer, tiene cinco hijas, me pudo traer hasta parcial de estudio de lo del año binacional. Nunca había visto un parcial de estudio binacional. Yo creo que van en total unas diez veces (...) en los siete años que estoy aquí, que he visto una familia llegar con calificaciones binacionales, una boleta binacional

E. ¿Y ese documento facilita? ¿O es un documento más?

J. Sí facilita, pero luego existen otras cosas. EDVO AS1

Era muy poco común en las escuelas oficiales. En este año, de acuerdo a la responsable del Programa en el estado “Jalisco tiene alumnos que se dirigen a Estados Unidos con documento, son 175, es el número mas alto de los estados, y otros años a estas alturas teníamos mucho mas, mas de 200, mas de 300 documentos.” (EDVO1)

La Secretaría de Educación Jalisco a través de la oficina responsable del ProBEM ha realizado diferentes estrategias de difusión, una de ellas es la edición de un folleto que describe el documento, menciona su objetivo, cómo opera, quién lo expide, su utilidad y los teléfonos y las páginas donde se puede pedir y obtener información. ([http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_PROBEM](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_PROBEM))

Como se puede identificar en apartados más adelante, el Documento de Transferencia Binacional, se convierte en una mediación o artefacto cultural determinante para la incorporación de los niños y niñas migrantes ala institución y en el aula.

En concreto, es preocupante que pocos de los estados de la República, sobre todo en los expulsores de migrantes, hay medidas consistentes que apoyen las diversas problemáticas educativas de los niños y niñas migrantes. Tomando en cuenta la cantidad de divisas que entran al estado por las remesas de migrantes, sería un acto de justicia que se contara, cuando menos, con estrategias de apoyo educativo.

El único programa nacional dedicado al apoyo de niños y niñas migrantes no tiene la cobertura, la difusión ni la eficiencia que se requiere. Es vital ampliar el alcance de sus acciones hacia un seguimiento académico más puntual y eficaz.

Está visto que la migración tiende a incrementarse y la globalización es un fenómeno económico irreversible. Las familias migrantes son un sector creciente de la población, y desde sus requerimientos, deben sentirse incluidos en la diversidad social, en los programas de apoyo oficiales, en la normatividad vigente, y en los libros de texto.



## **6. Acciones y significados de los agentes de la gestión. Cultura institucional y experiencial**

Hablar de las condiciones de gestión de las instituciones que reciben a los niños y niñas migrantes implica no sólo estudiar el fenómeno cuidadosamente, sino que éste sea revisado desde diferentes perspectivas. Tales perspectivas deben ser analizadas a partir de los agentes involucrados en el proceso de formación de los niños, los cuales aportan una visión particular sobre el tema en cuestión, en este sentido, tomar en cuenta los significados de los directivos, directivas y directoras ha sido fundamental.

El propósito de este apartado es desplegar los significados y las acciones de los agentes de la gestión educativa. Está dividido en una introducción y cuatro rubros. En la introducción se describe el contexto de la investigación, como la puerta de entrada para comprender la cultura institucional y experiencial. El primer tema está dedicado a las acciones y estrategias administrativas, el segundo a los significados sobre educación, cultura y migración expresados por estos agentes, el tercero describe las acciones y estrategias que usan los directores y directivos para la incorporación de los y las niñas migrantes a la institución, y finalmente, el cuarto tema sistematiza los significados culturales en general. Cada uno de estos rubros está situado en un contexto cultural específico, lo que hace que el recorte puntual y concreto se dificulte.

Antes de abordar propiamente el tema del contexto, conviene recordar que la migración es un fenómeno complejo que ha venido a transformar la dinámica social de los pueblos que la viven; modifica la economía, el pensar y el sentir tanto de las personas que se desplazan como de quienes los reciben, es un fenómeno que ha creado condiciones de mejora pero que también a dejado desolación en comunidades y en familias. En estas contradicciones como en muchas otras es que estriba precisamente su complejidad.

La migración en sí misma ha llegado a crear una cultura, una cultura que propone una manera de vivir y concebir la vida, una cultura de búsqueda, de movimiento, de aspiración, de creencia de mejora, dice Geertz (1987:51) que “la cultura no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una

ciencia interpretativa en busca de significaciones”, y es de esas significaciones particulares que los migrantes han construido un modo de vida y de sobrevivencia.

Hablar entonces del contexto bajo esta perspectiva en que es entendida la migración, supone por lo tanto, una descripción por demás compleja, implica tomar en cuenta las características que definen la comunidad, la institución, el aula y la familia. Así, entendemos al contexto como “el entorno ambiental, social y humano que condiciona el hecho de la comunicación” (Fuentes, 1991:49), y que en este estudio específicamente influye el hecho educativo de los niños y niñas migrantes.

La información que se presenta comprende el estudio en escuelas de diversas zonas del estado de Jalisco, tanto públicas como privadas, asentadas en colonias de diferentes niveles socioeconómicos. Se han estudiado instituciones tanto de la Zona Metropolitana de Guadalajara<sup>7</sup> como del interior del estado. De las primeras se reportan cuatro escuelas privadas y siete de sostenimiento público; de las segundas, las foráneas, son 6 públicas y sólo una privada, correspondientes a los municipios de Colotlán, Arandas, Valle de Juárez, Quitupan, Tuxpan, Ciudad Guzmán, Guadalajara, Tlajomulco, Zapopan y Tonalá, que corresponden a las regiones: Norte 1, Altos Sur 3, Sureste 5, Sur 6 y Centro 1, 2 y 3 (ver anexo 1). Un total de cinco directivos y ocho directores comprende el universo de agentes de la gestión.

La investigación fue diseñada en tres etapas (ver anexo 3). Los directores y directivos fueron entrevistados a lo largo de las tres etapas de la investigación, así como los auxiliares de los mismos. Las entrevistas fueron apoyadas con registros del aula (videograbaciones), observaciones y notas de campo.<sup>8</sup>

El proceso de construcción del objeto de estudio ha dejado necesariamente algunos vacíos, que si bien no modifican la información final, si es oportuno reportarlos, pues algunos agentes que se consideraron en la segunda y tercera etapa no fueron contemplados en la primera, por ejemplo; los directivos. Es importante destacar que no sólo el proceso de construcción del que antes se habla,

---

<sup>7</sup> La Zona Metropolitana de Guadalajara a la que se hace referencia, incluye a los municipios de Guadalajara, Zapopan, Tonalá y Tlajomulco.

<sup>8</sup> Para resguardar tanto la identidad de las instituciones como de los informantes, se han utilizado una serie de códigos que a continuación se describen y que pretenden dar claridad al texto. En ese sentido, cuando la información obtenida surge de un directivo ésta será identificada con las siglas DVO, si es del director D, para identificar los municipios se anota: VJ, Q, C, TX, A, CG, T, GDL, Z para referirse a Valle de Juárez, Quitupan, Colotlán, Tuxpan, Arandas, Ciudad Guzmán, Tonalá, Guadalajara, y Zapopan respectivamente. De esta forma, un código por ejemplo, queda registrado de la siguiente manera: (ED.T.RPM) la primera letra alude a la entrevista, la siguiente al director(a), después el municipio y finalmente las siglas que identifican a la escuela.

influye en la recolección de la información, otro factor que interviene es precisamente la colaboración de los informantes con la que se pueda contar en el trabajo de campo, en este sentido, durante la recolección existieron algunos que prefirieron no ser entrevistados y/o grabados, sin embargo, en general el equipo de investigación tuvo muy buena acogida, situación que no sólo fue primordial para el desarrollo del trabajo, sino que se agradece abiertamente.

En el caso de los directivos y directores entrevistados, el promedio de antigüedad es de aproximadamente 27 años y medio en el servicio y once años en el cargo, lo cual sugiere una amplia experiencia y cierto conocimiento acerca del fenómeno migratorio. Algunas de las escuelas estudiadas se eligieron en virtud de haber sido reportadas con alta migración (ver anexo 2) y otras, en las que se permitió el acceso al equipo de investigación y que cuentan con al menos algún alumno en el grado requerido por etapa que reúne esta condición. Enseguida se muestra un segmento de entrevista que evidencia lo anterior:

E. ¿Y usted en general qué opina de la migración?

D. Bueno, pues es un fenómeno social que se da mucho en nuestro país y principalmente en Jalisco... Creo que Jalisco ocupa, sin equivocarme, creo que el segundo lugar de personas que se van a emigrar. Nosotros tenemos escuelas que se han cerrado porque los niños se van a Estados Unidos, las familias... tuvimos que cerrar esa escuela porque ya no teníamos niños. Los poquitos que había fueron trasladados a una federal que estaba cerquita de ahí, pero ya no, no se justificaba con nosotros. Entonces de que hay migración, muchísima.

E2. ¿Y a qué atribuye usted este fenómeno?

D. Pues a la situación económica, que las personas buscan un estado de vida mejor o las oportunidades que las obtienen allá en Estados Unidos ¿verdad? Eso es una, una de las razones.

E2. ¿De buscar el sueño americano?

D. Sí, buscar, pues lo que todo mundo buscamos ¿verdad? Lo que todo el mundo buscamos pues, un beneficio para, para toda la familia. Yo tengo escuelas en donde casi no hay hombres, todos están en Estados Unidos, muchísimos. En Jilotlán de los Dolores no hay, hay muy poquitos hombres. Hay mujeres y niños, su sueño es a los dieciséis años irse a Estados Unidos. En ¿Concepción de Buenos Aires, verdad *m'ija*? La Manzanilla, la gente pretende irse a Estados Unidos...

A2. Sí, profe...

D...es su finalidad

A2. Tuxcueca también

D. Tuxcueca

A2. Le llaman el pueblo fantasma.

EDVO.2<sup>9</sup>

En esta entrevista, puede observarse cómo el fenómeno de la migración ha llegado a incidir no sólo en la vida de las familias que optan por esa alternativa, sino que trasciende e incide, por ejemplo, en la permanencia de un plantel escolar y todo lo que ello implica: pérdida del servicio educativo para quienes deciden quedarse en el lugar, reubicación de profesores, infraestructura desaprovechada o en

---

<sup>9</sup> El número que se localiza al final del código ha sido asignado exclusivamente para los directivos, la progresión obedece a una organización particular del equipo de investigación.

el mejor de los casos subutilizada. Se menciona también en este fragmento una situación que sin duda ha sido una constante en las entrevistas, y es lo que se refiere tanto a una cuestión de género en la migración como a una “*tradición*” en cuanto a la edad en la que emigran.

(...) Platicando con maestros de otro nivel, secundaria, preparatoria, que su idea de los muchachos es, es ir e irse a Estados Unidos; no interesarse por seguir preparándose... terminar primaria, secundaria y migrar a Estados Unidos.

E. ¿Esto quiere decir que a lo mejor emigran más por cuestiones de familia o de que les transmiten los mismos compañeros o amigos, que realmente una situación económica?

D. Ah, ah, últimamente sí, sí puede... Al principio pues pudo ser, las cuestiones económicas, pero ahorita también está esa otra situación, que pudo... invitación, porque les cuentan y es su idea de ir ahí, a Estados Unidos. ED.VJ.DG

Se dice que en algunos pueblos sólo *hay mujeres y niños*, efectivamente continua siendo un asunto más para los varones, sin embargo, se observa que la mujer al integrarse cada día con mayor fuerza al ámbito productivo, contempla también la posibilidad de la migración como una alternativa, como una opción para mejorar sus condiciones de vida y las de su familia.

E. Hablamos de migración de familias, de hombres, de mujeres... ¿Quiénes son los principales que emigran?

D. Pues son los hombres, principalmente... sumamente hombres pero, ya que están un tiempo allá se llevan la familia... se van con todo y familia y, y sí, sí van, van por la familia

E. Porque nos hemos estado dando cuenta que antes mucho era irse primero los hombres y luego la familia, tal y como narras... pero ahora, de pronto, también la mujer emigra como jefa de familia o como persona productiva, ¿tú has notado algún tipo de situación de este?

D. Pues no, no, no exactamente, pero sí, por lo regular siempre son los papás, los hombres los que primero se van y posteriormente la familia, en conjunto; pero sí ha habido casos de que las mamás también son las que emigran por primera vez y seguida, dejan aquí a sus niños con familiares y después regresan y se los llevan. ED.VJ.DG.

A través de las viñetas anteriores se vislumbran los significados que prevalecen y se comparten en una sociedad determinada, los cuales definen su cultura mediante actitudes, valores, creencias y acciones. En términos de Ángel Pérez (2005:102) una cultura constituye la primera influencia en la escuela, pues ésta rodea a “la familia, la calle, los medios de comunicación, las empresas, las instituciones religiosas, los hospitales, en fin, cualquier tipo de institución”.

Acorde a esta perspectiva de la cultura social, se ha organizado el estudio del contexto en cuatro rubros, mismos que tienen que ver con la comunidad, la institución el aula y la familia, todos ellos desplegados en las entrevistas de los agentes de la gestión que son determinantes en el desarrollo educativo de los y las niñas migrantes. Se exponen enseguida algunos rasgos que han estado presentes en los contextos de la investigación y que son agentes importantes que dan cualidades específicas al hecho de ser migrantes.

Las referencias que se destacan y comparten los directivos y directivas, directores y directoras con respecto a la comunidad constituyen el contexto interpretado y expresado por los mismos agentes. En las escuelas públicas en la zona metropolitana de Guadalajara, se encuentra que la migración y algunos problemas sociales han estado muy entrelazados, tal es el caso de la drogadicción, la violencia, el pandillerismo, el hacinamiento; situación que no se detecta en las escuelas públicas foráneas ni en las privadas de este estudio.

D. Aquí, aquí en Tlajomulco la drogadicción ha crecido en forma alarmante.

E2:... ¿en estos niños de condición migrante?

D. En los niños...en todos, no hay niños exentos. No hay exentos de que cómo están, este, el peligro de verse afectados por esa flagelación que tienen. Y sobre todo porque viene mucha gente de la ciudad. No es que sea mala la gente de allá, pero son gente más, más dura. Eh, que vivió en una comunidad agresiva, entonces, al venirse aquí influye determinadamente en los niños. Ese problema lo tenemos. Es diferente los que vienen de fuera a los que son de aquí, marcadísimo, marcadísimo. Aquí sí nos afecta, aquí sí nos ha afectado mucho.

E2. ¿Y estos niños a su vez hacen influencia en los de aquí?

D. Ah sí, cómo no. Sí. La drogadicción es un problema que tenemos principalmente en Tlajomulco. Pues simplemente, cómo no va a influir si hay una comunidad que se llama Santa Fe, tiene diez mil casas ¿sí? Tenemos, por ejemplo, la Piedrera, tiene como cinco mil casas. EDVO.2

D. Aquí se dan muchas cosas del algún modo, nomás que aquí sí se da muy chistosa la integración de esas comunidades a una comunidad ya establecida. Es muy violenta. El producto de los matrimonios de las muchachitas que vienen de otros estados, está haciendo una generación de niños bien diferentes, y nosotros lo hemos visto a partir de hace diez años porque ahorita algunos van en sexto de niñas que llegaron y jóvenes nativos de la comunidad, porque es mas difícil que alguien que venga de fuera lo admitan con una muchacha del pueblo, es mas fácil que las niñas ajenas que llegan a la comunidad, si se casen con los varones, pero no las aceptan mucho porque aquí en San Juan tienen eso es un círculo muy cerrado. Son más problemas genéticos porque tuvieron que cruzarse entre primos muy cercanos

E. Por con casarse con los de fuera, con los migrantes

D. El mundo es mundo y en las tardeadas hay muchos matrimonios ahí llegan a acuerdos, se casan entonces de los niños que están naciendo, de cruza, es mucho mas violenta que las que están viviendo en San Juan; en la actualidad es como el doble de violenta. Ese cruce de genes y de sangre esta dando como producto una generación mucho mas violenta, como el doble. Porque yo he visto esos niños, y se caracterizan por ser lacios, brillosos, de piel morena brillante, no se a que se deba, chaparritos así cuadrados, de pómulos salidos, y eso los identifica. Si quiere ahorita nos pasamos los va a identificar luego, luego, pero su "bravor" (sic) que viene de la raza de aquí, están genéticamente mas acercados a la violencia.

E. A manifestarse inconformes rebeldes, sin causa o con causa ellos manifiestan una conducta...

D. A lo mejor esa rebeldía la manifestaban de diferentes maneras pero ahora es físicamente, no se dejan de nadie, de nadie ni dejan del maestro porque yo en los recreos los vigilo...he separado niños de primero segundo que están como "asquiles" no se sueltan, los agarro y todavía por abajo se están tirando. Por eso San Juan diario sale en la nota roja (hay) mucho pandillero. Eso seria interesante estudiarlo si se deba a la cruza de razas o a la gente que ha llegado, no nomás indígena, San Juan se ha llenado de mucha gente que no es de aquí, que no es ni de Jalisco, tenemos una población muy grande de centroamericanos, nicaragüenses, hondureños salvadoreños... viven en un hacinamiento tal, que en un solo cuarto viven hasta dos tres familias, y un solo cuarto es sala, recámara, comedor, cocina. ED.Z.EM

La problemática manifiesta en estos segmentos sugiere que existen condiciones específicas en las cuales se da la migración en las grandes urbes. Son generalmente grupos de personas de condiciones económicas muy limitadas, situación que las lleva a moverse de su lugar de origen en busca de mejores condiciones de vida, poseen unos valores particulares de apoyo de unos para con

otros, lo que provoca el hacinamiento, pues ya se menciona en el fragmento de la entrevista, llegan a convivir dos y hasta tres familias en una misma habitación. Dadas estas características de estrechez económica estos grupos de migrantes se encuentran asentados en las zonas periféricas, donde generalmente los servicios públicos son limitados, pero donde también es cierto, las posibilidades de vivienda (en venta o renta) son más accesibles, el lugar en consecuencia, se convierte en una opción real para vivir sin importar las condiciones en que se encuentre.

En lo anteriormente analizado, existe un tipo de migración mixta. Se habla por una parte de una migración interna que llega de diferentes estados del país (Oaxaca, Chiapas etc.) y por otro lado de una migración externa que viene del centro del continente y cuya aspiración es llegar a los Estados Unidos, pero que por diversas circunstancias permanecen en el sitio por un tiempo prolongado o bien constituyen el sitio como su residencia definitiva. Esta migración modifica el accionar de la sociedad primera, de la sociedad original por la influencia de otras formas de vida, de otras culturas y trae como consecuencia una identidad distorsionada, mutada.

Como ya se explicaba al inicio de este apartado, el estudio se lleva a cabo en una diversidad de entornos socioeconómicos, mismos que dan características diferentes a cada uno de ellos. Uno de los aspectos que establece diferencias es el relativo a la ocupación laboral de los responsables de las familias migrantes, se ha encontrado que dependiendo de la comunidad a la que se pertenezca se observa un tipo de empleo u oficio predominante, así, existen por ejemplo, obreros, comerciantes, albañiles, agricultores, funcionarios públicos, empresarios etcétera. Los siguientes fragmentos de entrevistas lo evidencian.

P. Aquí está como mezclado, porque aquí, los papás son comerciantes de Tonalá, pero también contamos con niños que sus papás por ejemplo están de, diputados, por ejemplo, de gente que tiene dinero. EP.T.IET

E. ¿En qué trabajaba tú mamá?

Ao. ¿Mi mamá? No, no trabajaba allá.

E. ¿Y tú papá?

Ao. Mi papa trabaja de mecánico.

E. ¿De mecánico? ¿Y aquí de qué trabaja?

Ao. Mi papá todavía de mecánico y de taxi, y mi mamá de transporte. EAo.T.IET

E. ¿Qué ocupación tiene usted y su esposo?

MF. Ama de casa, y mi esposo, trabaja en el campo, y yo pos ahorita estoy aquí en la casa, pero cuando me voy *pa' llá* en Estados Unidos, trabajo también.

E. ¿Allá en Estados Unidos?

MF. Sí.

E. ¿Qué trabajos está haciendo?

MF. Trabajamos en el campo. EPF.VJ.DG

En las anteriores viñetas, en este caso de entrevistas profesores (P), estudiantes (Ao) y madres de familia (MF), se observan tres ejemplos diferentes relativos a la ocupación de las familias migrantes, los tres muy disímiles entre sí y que como se decía en renglones anteriores obedecen a un estilo de vida que caracteriza por lo general a comunidades enteras. A partir de lo anterior se antoja pensar que la migración no obedece exclusivamente a un estrato social, cultural o económico determinado, sino que es un fenómeno cuyo origen puede estar sustentado en diversas motivaciones, mejora económica, costumbres y tradiciones, identificación con el estilo de vida del lugar al que se emigra, estudios, seguridad, condiciones climáticas etc., aunque ciertamente la posibilidad de encontrar empleos mejor remunerados, o lo que es más, la posibilidad de encontrar simplemente empleos, es la condición que lleva a la mayoría de migrantes a buscar la entrada en los Estados Unidos.

En lo que respecta al ámbito institucional, el estudio en el campo arroja algunos datos importantes en torno a la organización escolar, las condiciones materiales de los planteles educativos, así mismo, se destaca el número de alumnos por escuela y por grupo, existiendo en este aspecto una vez más una marcada diferencia en la mayor parte de los contextos. De esta manera se tiene que de las cuatro escuelas de sustento privado, aunque algunas de ellas se ubican en zonas que pudieran llegar a considerarse populares, existe una que al estar localizada en una zona residencial del municipio de Zapopan otorga características especiales tanto al colegio como a los estudiantes del mismo. Ahora se describen sólo algunos rasgos que ayudan a comprender el contexto del que se trata.

En el colegio mencionado, la educación es realmente “diferente” por tal, es necesario abordar sus condiciones y características por separado, pues aunque de todos los sitios visitados es y por mucho el lugar de más alta concentración migrante, las circunstancias por las cuales se da ésta, son totalmente diferentes.

Si bien se ha mencionado que son diversas las causas por las cuales se emigra, existe una constante importante en cuanto a las condiciones de estrechez económica, así como una fuerte tendencia que obedece a la costumbre y a la tradición de las personas de moverse de su lugar de origen por la aspiración a acceder a un mejor nivel de vida. Sin embargo, del colegio al que se hace referencia, pareciera que son precisamente las condiciones opuestas las que propician la movilidad. Inmerso en una condición de solvencia económica, este colegio en particular se torna en extremo elitista, dado los altos niveles de exigencia en cuanto a las cuotas mensuales y de inscripción. Ahí se reciben generalmente alumnos provenientes de diferentes partes del mundo, cuyos padres son políticos de alto nivel, empresarios y que ocupan algún lugar en la diplomacia. Al tener una diversidad tan extensa en cuanto a las nacionalidades de los alumnos, la escuela ofrece una educación

absolutamente bilingüe, pues en un inicio fue creada para atender únicamente a niños estadounidenses en este país.

D. Yo creo que un buen momento, lugar donde empezar sería la historia de la escuela, que tenemos casi cien años de existir y abrió puertas, originalmente, de hecho en la colonia Seattle, donde fue, se ubicó la primera comunidad de trabajadores construyendo la, el ferrocarril, en aquel entonces. Entonces, en aquel entonces fue una educación en inglés para niños de Estados Unidos que vinieron con sus familias. Ah, que yo sepa al principio no hubo ni siquiera tanto interés en situarlos culturalmente ni enseñarlos español, eso vino poco a poco. ED.GDL.AS1

Volviendo al resto de las escuelas estudiadas. Ya se decía en párrafos anteriores que existen otros colegios particulares que se ubican en zonas populosas de mediana o alta actividad económica, éstos aunque sus condiciones materiales y de organización escolar son ciertamente diferentes a las escuelas públicas tanto de la zona metropolitana como las foráneas, comparten entre sí algunos rasgos que las hacen comunes. Ambas, además de llevar el programa oficial, imparten las mismas clases complementarias para la formación de los alumnos: computación, inglés y educación en la fe. Los grupos están constituidos entre 35 y 40 alumnos.

E. Hablando de esta parte ¿hay alguna clase de religión?

D. Si, se les dan algunas clases fuera del programa oficial, tenemos clases de inglés diario, clases de computación una vez a la semana y tenemos la clase de formación de valores le llamamos, 2 veces a la semana y esa es una clase de religión con un programa con libros especiales, con la metodología, etc.

E. Porque esa parte no la hemos hablado no la había abordado yo, la parte de si un poco de los valores, pero no la conecte con la parte de la religión.

D. En realidad es un estudio de la religión católica a través de los años desde preescolar hasta preparatoria, hasta que los muchachos salen de preparatoria se les da un tipo formación religiosa, de el catolicismo. ED.GDL.LS

E. ¿Qué es lo que más te gusta de esta escuela?

Ao. ¿De esta escuela? Pues me gusta, el nivel académico que tienen es muy bueno y los maestros también, son listos y buena onda, se portan bien con nosotros y... Pues los establecimientos que tienen, tienen computadoras y todo y, de las mejores escuelas aquí en Tonalá. EAo.T.IET

E. Claro... Estos maestros especiales de los que hablaste, ¿son de qué tipo?

D. Hay un maestro de computación, maestra de inglés, maestra de valores, y, maestra de música, música y educación física. EP.T.IET

Los programas complementarios mencionados por el director y un alumno de dos de los colegios son desde el punto de vista de los propios profesores, lo que hace atractiva la oferta educativa a los padres de familia de los niños migrantes. Los tutores establecen puntos de comparación entre los centros escolares en los cuales estudiaron los y las niñas migrantes en Estados Unidos de Norteamérica y buscan un ambiente lo más parecido posible y con ello limitar el desequilibrio que genera en el niño el cambio de ambiente.

...Los papás si se interesaron mucho en ver las condiciones de la escuela venir a conocer los papas la escuela no se conformaron con lo que la hermana de la señora les había contado únicamente, eso me dio una buena impresión... ED.GDL.LS

Para terminar la revisión de las instituciones públicas, se destacan dos aspectos principalmente. El primero tiene que ver con la cantidad de alumnos por grupo, en este caso la situación es inversa a las escuelas particulares, en ellas la cantidad de escolares es menor, esto sobre todo en el municipio de Quitupan, la causa es atribuida a la migración, pues se relata que de una inscripción inicial de entre 40 y 45 alumnos, se termina el ciclo escolar con 15 o 20 niños por grupo. La movilidad de familias completas en este municipio como en Valle de Juárez hacia el vecino país del norte ha sido referida con insistencia. El segundo punto a mencionarse es el relativo a los programas de apoyo con los que cuentan las instituciones educativas del gobierno, programas como el PAREIB<sup>10</sup>, Escuelas de Calidad, el APC<sup>11</sup> y Enciclomedia, las cuáles han sido implementados para la mejora de la calidad educativa y al menos en una de las escuelas ha generado resultados positivos.

E. Entonces, en las evaluaciones que se han hecho, ¿la escuela ha tenido muy buen papel?  
D. Ha tenido buenos resultados... hemos ganado primeros lugares en concursos de, olimpiadas de conocimientos y pues eso nos da mucha satisfacción  
E. Claro  
D. De sentirnos orgullosos del trabajo.  
ED.VJ.DG

E. ¿Qué es este organismo del PAREIB?  
D. Es el PAREIB un programa que está pagado por la UNESCO y por el Gobierno Federal, en donde, este, busca la excelencia de la escuela ¿sí? Sobre todo a los niños que tienen más problemas ¿sí? Aquellas escuelas en donde el índice de reprobación es muy alto, el índice de deserción es muy alta. Claro, esos nos los mandan de México, ya vienen designados. Tal escuela entra a PAREIB, les proponen a los maestros que si lo aceptan. Ellos hacen un proyecto, ese proyecto se pone a consideración a PAREIB y ya los incluyen. Cuando tenemos esas escuelas y hay niños migrantes, no hay problema, los maestros los emparejan, los nivelan.  
(...) Porque, en, en el mes de enero, el mes de enero tenemos una información sobre los niños que estén reprobados. Entonces, cuando nosotros reportamos "tantos niños están reprobados", nosotros los incluimos en un programa que se llama APC. En ese programa de APC, si yo detecto en mi salón presuntos diez reprobados, yo con el APC, que es un programa, es un proyecto, es un programa, no, no proyecto, es un programa y nosotros detectamos en sus niños, nos ponemos con ellos especial atención y disminuimos casi al setenta por ciento la reprobación.  
(...) El programa de escuelas de calidad, este es un programa en donde se equipa la escuela con participación del gobierno federal y la participación de los padres de familia, de la presidencia municipal y de la comunidad entera. Por cada aportación que den los padres de familia es la misma aportación que da Escuelas de calidad. Ahí, en ese programa de escuelas de calidad, es muy importante porque están equipando a los salones de computadoras, están equipándolo con televisiones, con videos y todo eso. Que junto con otro programa que se llama "Enciclomedia" y eso es para los niños migrantes, para cualquier niño, el trabajar con esa herramienta que es de auxilio para los maestros Enciclomedia, pero nada más se da en quinto y en..., tenemos en quinto y en sexto año, y no, y no en todas las escuelas. EDVO2

<sup>10</sup> Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica.

<sup>11</sup> Programa de Atención Preventiva y Compensatoria.

Tanto en lo observado, como en lo referido por los sujetos de investigación, puede afirmarse que las condiciones materiales que prevalecen son dos; las que cuentan con suficientes recursos para llevar a cabo la práctica educativa y las que en ese aspecto tienen más limitaciones, las primeras coinciden con las cuatro instituciones privadas y las segundas al resto de las escuelas públicas. Algunos elementos que ilustran lo dicho son: papelería suficiente en cuanto a tipos y diversidad de colores dentro del aula, tijeras, pegamento, láminas para ilustrar temas, pintarrones, rotafolios, televisión.

Cabe mencionar que si bien en algunas escuelas públicas también se observan algunos de los recursos antes descritos, no es en la mayoría y que, para que los alumnos puedan trabajar con ellos, es necesario que los lleven de sus hogares.

Con la intención de tener una visión completa del contexto social en el que se estudia el fenómeno de los niños y niñas migrantes y las instituciones que los reciben, se analiza el aspecto familiar dentro del contexto social de la investigación, supone nuevamente recurrir a la revisión sobre los significados que los individuos construyen a partir de estados emocionales concientes e inconscientes, mismos que determinan sus conceptos y sus acciones, la postura que se asume ante situaciones diversas y la manera de afrontar sus problemas. Estos significados están dados como ya se ha dicho antes, por la cultura social y por las experiencias previas acumuladas en el individuo, es en ese sentido, que Pérez Gómez, (2005) habla de la cultura experiencial.

A partir de lo anterior, tratar de entender los significados que subyacen en los padres de familia de los niños y niñas migrantes, desentramar sus ideas y creencias respecto no sólo al fenómeno de la migración sino, a la propia vivencia requiere un encuentro personal de dialogo, ya que es a través del lenguaje que se manifiesta el pensamiento y el significado acerca del hecho.

El siguiente fragmento de entrevista muestra algunos comentarios del director de una escuela privada en relación con el trámite efectuado por los padres de familia de una niña migrante para ser admitida en la escuela:

D. bueno el caso de estos dos niños es algo especial este ellos a diferencia de otros papás lo previeron con bastante tiempo o sea que desde antes de que terminara el curso ellos vinieron se informaron cuando iban a ser los exámenes de admisión ellos me dijeron que tenían a sus hijos allá incluso se hicieron ayudar por los primos, la señora la mama, es hermana de otra señora que tenia ya a sus hijos aquí vivía en Guadalajara y tenia a sus hijos en el colegio entonces ella se hizo ayudar mucho por ella de hecho venían el papa y la mama, me llamo mucho la atención que el señor también viniera hicieron un viajes especial ellos vivían todavía allá en Estados Unidos pero vinieron los dos acompañados por los papas de los otros niños de los primos entonces ellos los pusieron en contacto les dijeron miren aquí pregunten las fechas de exámenes entonces ya entramos en un primer contacto sabiendo que los niños venían de Estados Unidos les pregunte si sabían el español, si lo hablaban allá, si dominaban también el

ingles me dijeron que si, que el ingles lo hablaban muy bien y el español no permitían ellos que lo olvidaran porque ellos les hablaban en español, entonces realmente los niños eran bilingües, no se actualmente creo que han conservado lo que aprendieron del ingles aunque la falta de practica pues también va haciendo que se vayan olvidando un poco tanto de esto, ellos se interesaron mucho por la venida de los las condiciones que se les iban a pedir al estar aquí y lo prepararon muy bien o sea prepararon también a los niños tanto en el aspecto de venirse a vivir acá. ED.GDL.LS.

En esta viñeta se observa, cómo el director del colegio resalta la actitud de responsabilidad y disposición de los padres, al prever todas las situaciones necesarias para la elección e inscripción de sus hijos en una nueva escuela, valores que son reconocidos y exaltados. Por otra parte en el mismo fragmento puede leerse una actitud de resistencia de los señores a la pérdida de la cultura propia, manifestada a través del lenguaje, dice: “el español no permitían ellos que lo olvidaran” esta frase expresa una serie de significados respecto a la identidad, valores y conceptos implícitos en su cultura.

Sin embargo, se encuentran también expresiones que manifiestan el lado opuesto, padres de familia que lejos de colaborar con la escuela y con sus propios hijos asumen una actitud de irresponsabilidad, engaño y poca colaboración, las siguientes viñetas extraídas de entrevistas con la directora de una escuela pública de la zona metropolitana de Guadalajara y con una profesora del mismo municipio muestran lo dicho:

D. Deje decirle como entraron aquí a la escuela, vino acompañada de dos o tres vocales, mire maestra, es que ella acaba de llegar de EU, la tenemos que ayudar a ubicarse, que es pariente de no se quien. Mire, yo les quiero decir que los grupos están muy llenos, pero si las maestras están de acuerdo ¿yo qué puedo decir? que la maestra me conoce, empezaron ahí las relaciones de acuerdo, entonces le hicieron así. Que estén las maestras. De acuerdo, por mi no hay problema, si ellas las quieren admitir ¿para qué yo les pongo una barrera? y sucede de que a la maestra de quinto le dijeron que la de sexto y la de primero ya estaban admitidos. A la de sexto le dijeron que la de quinto y la de primero. A las tres maestras. Las engañaron. Hasta que ya estuvieron aquí, o sea que estas personas no toman muy en serio la escuela ni le dan su debido respeto, sino que, la documentación a la hora que quisieron, hasta que se les presionó, en actividades de la escuela no participan, no respetan ni las normas, ni a las maestras., ni a los compañeros. ED.GDL.AY

...Inclusive, pues yo he querido hablar dos tres ocasiones con, con su mamá, y la señora como que se molesta, es muy este, al principio cuando yo le dije que sí le aceptaba a la niña, estuvo muy contenta ella y le había dado mucho gusto; y, resulta de que, este... cuando le he dicho pues de que la niña no está trabajando, de que por qué me está faltando, ella me contesta muy, como muy grosera, inclusive le digo que tiene que cooperar para ciertas actividades, y me dice que ella no va a cooperar.  
EP.GDL.AY

Los dos últimos fragmentos evidencian cómo, en circunstancias similares, se puede responder de manera totalmente distinta, se infiere que esto obedece a lo que se ha venido expresando acerca de el bagaje cultural que cada individuo posee, totalmente cargado de significados y valores transmitidos en su proceso de socialización y además de aquellos que se construyen y apropian a partir de sus propias experiencias de vida (Berger y Luckmann, 1994). Estos fragmentos además, reflejan sólo uno

de los muchos aspectos que pueden analizarse en relación con la familia y la escuela. Se menciona ahora un ejemplo, de aquellos que expresan las condiciones que viven en la cotidianidad una familia migrante y que influyen el desenvolvimiento del niño o niña en la escuela.

E. Entonces haríamos una cita para regreso de vacaciones para hacer una observación de lo que es el trabajo en aula para ver como se desenvuelve él, entrevistarlo y entrevistar a los padres de familia, entonces tendríamos que verlo ya.

D. Desafortunadamente ellos regresaron, regresando de allá (EU) en junio a finales de junio principios de julio el señor iba a Zacatecas a llevar unos caballos y sufrió un accidente y falleció, y ha sido muy difícil para él; haga de cuenta que vino a despedirse, están mal los niños... Y precisamente acaban de regresar este lunes porque tuvieron que ir a ver lo del seguro del señor, y los requirieron a la señora junto con sus hijos, con toda la familia. ED.T.IET

Situaciones como las que se describen son sin duda condiciones adicionales que dificultan la incorporación de los y las niñas migrantes a la dinámica regular del entorno escolar, para lo cual en palabras de los propios directivos y docentes es necesario que los niños tengan la confianza y seguridad para establecer nuevas relaciones interpersonales y que tal integración sea lo más fácil posible.

Finalmente se expresa también que existen actitudes intermedias a las ya planteadas, las cuales descubren una familia que desea colaborar y apoyar a sus hijos en el proceso de adaptación pero que, no obstante de sus buenas intenciones, o no se tiene tiempo dadas los compromisos laborales o no se tiene idea de cual sea la mejor manera de colaborar tanto con la escuela como con los hijos en casa.

Pues sí, pero necesito algo que me ayude ahorita". La comunicación en general es bien difícil y luego ¿pues cuándo pides que vengan? Si muchos trabajan en la mañana pues no puedo ir en la mañana, pues, no pueden en la tarde. En la noche los papás, el tráfico...sí es bien difícil. ED.GDL.AS1

Al respecto Besalú afirma, "en general, los profesores se lamentan del escaso contacto que mantienen las familias inmigrantes con el centro escolar: participan poco de las actividades que se organizan para ellos, acuden poco a las entrevistas y reuniones programadas, desconocen la existencia y las funciones de las asociaciones de padres y madres de familia y de los consejos escolares" (2002:137).

Hasta aquí, puede afirmarse que el fenómeno de la migración llega a ser considerado como un problema social en el ámbito de la educación, puesto que modifica la dinámica de los centros escolares, llegando a darse incluso un cierre definitivo de los planteles, o bien quedando la población estudiantil reducida en ocasiones a la mitad de la inscripción inicial en algunas zonas escolares. Por otra parte, es de destacarse que la inmersión de la mujer en la vida productiva y las condiciones de

precariedad en que viven ha promovido su migración, ya no como parte de una familia que asume esa decisión, sino como responsable de la misma.

En cuanto al origen de la migración se distinguen algunas vertientes que motivan la migración, por un lado, las condiciones de marginación y escasez económica, por otro, el escenario opuesto, es decir, cuando el motivo de la salida obedece a una condición socioeconómica sólida que le proporciona la posibilidad de estudio y trabajo en el extranjero, la cual se convierte en una situación de ventaja así como la posibilidad de emigrar por considerar más seguro para vivir algún lugar fuera del país. Una más tiene que ver, cuando la motivación de emigrar reside en una tradición asumida por la influencia del contexto social y finalmente, aquellos otros agentes, como las condiciones climáticas y la identificación con el estilo de vida de otros pueblos.

Llama también la atención que los niños migrantes dentro del aula sean tratados por sus profesores y por las autoridades educativas sin un apoyo especial dentro del grupo, argumentándose condiciones de igualdad, pues ninguno de ellos manifiesta llevar a cabo estrategias especiales de ayuda para con esos alumnos.

Por último, ha sido recurrente encontrar toda una gama de problemas sociales como drogadicción, violencia y pandillerismo exclusivamente en aquellos sitios en donde la migración obedece a la aspiración de mejora en el nivel de vida dado el limitado nivel económico, esto, se infiere por las condiciones de hacinamiento en la que se encuentran además por la serie de valores compartidos propios de su cultura.

Hasta aquí se ha descrito el contexto social en el cual se efectúa la investigación y que da marco a los fenómenos sociales que se desarrollan en torno al proceso educativo de los y las niñas migrantes, entendiendo una vez más al contexto como el medio ambiente que permite comprender los significados de la cultura y por ende el desarrollo de la vida cotidiana del grupo social en el que esta inserto el estudio.

La intención de este apartado es el comprender la cultura institucional de las escuelas donde se llevó a cabo la investigación. Recupera las evidencias sobre este rubro que vierten a través de la entrevista los directivos y directores de las instituciones educativas. Igual que los demás, este tema se expone en dos grandes rubros: las acciones y estrategias administrativas, los significados, especialmente sobre educación cultura y migración. Se espera que al final sea posible tener, redactado el conocimiento útil, la construcción de la cultura institucional referida al fenómeno de la migración en general y a los niños y niñas migrantes en especial.

## **6.1 Acciones y estrategias administrativas en la cultura institucional**

Este apartado recupera las acciones y estrategias de los agentes de gestión con tres subcategorías inductivas: procesos administrativos, que incluyen los procesos de recepción de los niños y niñas migrantes, sus correspondientes mediaciones o artefactos culturales, la descripción y propuestas de la formación directiva y, finalmente, los aspectos educativos en términos de estrategias de atención.

### *6.1.1 Procesos administrativos*

Los procesos administrativos son las acciones determinadas por los trámites que realizan las autoridades educativas, directores, profesores, padres de familia para admitir e incorporar a los y las niñas migrantes a la escuela. De acuerdo con Besalú (2002:129) “la recepción sería el conjunto de acciones y ritos que la escuela realiza, cuando un alumno inicia su escolarización: matrícula, recepción, adscripción al curso, presentación al profesor y a los demás alumnos...” Se refiere a todos aquellos documentos o trámites legales que el alumno debe requisitar para ser admitido en un plantel escolar. Aunque “es importante en éste trámite facilitar información clara sobre la estructura y funcionamiento del sistema educativo y sobre los procesos de preinscripción y matriculación”, eso casi nunca se cumple. (Besalú, 2002:27)

Los documentos oficiales que se les entregan a los padres de familia cuando se regresan los alumnos a los Estados Unidos algunas veces sin previo aviso, son la constancia de que cursó unos meses, casi siempre a través de la boleta de calificaciones, si así fuera el caso el documento de transferencia binacional o el certificado en caso de haber concluido el ciclo escolar.

Les damos su certificado de sexto y sus papeles que tengan aquí, su acta de nacimiento. (...) El documento puede ser, en el caso de que sea muy rápido y no tenemos a la mano la boleta binacional, le, damos una constancia del tiempo que estuvo aquí con nosotros, y para ello le pegamos una foto en la parte, superior, izquierda.  
ED.Q.BJ

La documentación escolar oficial de su estancia en alguna escuela de Estados Unidos suele ser la boleta de calificaciones y/o una carta expedida por el maestro o el director de la escuela de la que proceden, la mayor parte de las veces en inglés y eventualmente en ambos idiomas. (Anexo 6). Aunque el Documento de Transferencia del estudiante migrante binacional es importante y oficial para su admisión, tal como se ha descrito, no siempre se le solicita al interesado y tampoco es impedimento para su ingreso al plantel educativo. Por esta razón, la estadística de alumnos atendidos en el sistema educativo nacional mediante el ProBEM por los Documentos de Transferencia provenientes de Estados Unidos, es incierta.

D. Aquí tenemos en Jalisco en total, en subtotal son, nacionales provenientes de EU con documento de transferencia 219, es del periodo, vamos pensando, del presente ciclo escolar sin terminar, luego dice aquí, “nacionales provenientes de EU sin documento de transferencia,

E. ¿Es confiable la estadística?

D. Por eso decimos, la incongruencia en las cifras 175 con documento de aquí, es el más alto de los estados de México, sin embargo, ve Michoacán, 2999 están registrados, si tú ves estadísticas de Jalisco de años pasados, vas a encontrar 4000 o 5000 estudiantes, entonces este numero de 6919 procedentes sin documento. EDVO1

Las mínimas estadísticas que existen poco reflejan la realidad de los movimientos migratorios escolares en el estado de Jalisco, debido a las bajas que no se reportan como ya se describió, o por no entregar a tiempo los reportes de los movimientos administrativos de los estudiantes migrantes.

Como ya se ha mencionado en el documento, no existe un control escolar, un registro o una estadística de las condiciones de ingreso-reingreso de esta población infantil. Dada la irregularidad de su asistencia, pero también de lo conocidos que son en el pueblo o la escuela, generan que en las instancias correspondientes no se conozca el movimiento estadístico y por lo tanto, se pierden en el reporte sin ser detectados. ¿Cómo se puede planear un servicio educativo, un programa de atención para una población estadísticamente inexistente? De acuerdo a un directivo “Son inscripciones que son temporales, hay niños que están aquí por dos meses, hemos detectado que ni siquiera se les da de baja,... hay niños que ni siquiera se les da de alta, que no debe ser”. EDVO1

En Estados Unidos existe una estadística sobre los inmigrantes, alguna de ella se puede consultar en el apartado 4.6. Sin embargo no nos fue posible encontrar una estadística acerca de la población infantil mexicana en las escuelas en ese país. Una directiva menciona que “los mexicanos pasaron a ser la primera minoría ya desde hace dos años en Estados Unidos hay una explosión de población, por ejemplo, Carolina del Norte en el 94 registró más del 100% de crecimiento de la población de origen mexicano, en un año... Es muy interesante para Estados Unidos, ellos manejan mucho la estadística, pero esto si refleja claramente el impacto de la población de origen mexicano”. EDVO1

Se deja entrever a través de las entrevistas que hay una clara intención para generar la información que se requiere para una toma de decisiones con respecto a la atención educativa para estos y estas estudiantes, como dice la directiva “la estadística nos está faltando, nosotros acabamos de diseñar ya un formato, de común acuerdo con el maestro... de control escolar, que van a empezar a manejar de manera directa con todas las zonas escolares”. EDVO1

El sistema educativo, en su afán por dar a conocer el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA, así como la normatividad para la admisión como un instrumento

técnico pedagógico a las escuelas, en cada uno de los casos se tiene una buena disposición para la admisión del alumno. Buscar estrategias para que en equipo, por sector o zona se les de la información correspondientes a los agentes de los centros educativos así como la confirmación de la misma.

La expedición del Documento de Transferencia a los alumnos que se trasladan a Estados Unidos es despachado algunas veces en el plantel educativo correspondiente, otras los directivos las solicitan en las Delegaciones Regionales de Servicios Educativos (DERSE) o a la inspección, debiendo tenerla cada plantel escolar permanentemente, para simplificar su expedición. Por parte de la DERSE debe haber una capacitación, asesoramiento y apoyo permanentes para el llenado del documento de transferencia, por zona o municipio hasta lograr la autonomía en éste aspecto y se facilite así la toma de decisiones por parte de los directores del plantel.

Este Documento de Transferencia, se convierte en una de las mediaciones culturales propias de la recepción de los niños y niñas migrantes. Las mediaciones culturales o artefactos culturales, como les dice Bolívar (2002), son aquellas objetos materiales que forman parte y tienen sentido en la cultura institucional, juegan un papel significativo para crear y conservar la cultura institucional. Dada su relevancia en los procesos administrativos, en concreto en los procesos de admisión y ubicación de los niños y niñas migrantes, se plantean aquellas mediaciones o artefactos que son usados por los directores y directivos con ese fin. Dos mediaciones culturales son relevantes en esta indagación, una de ellas es el Documento de Transferencia y el otra son las evaluaciones que se realizan para el ingreso de los niños y niñas migrantes a las instituciones educativas.

Aunque el Documento de Transferencia se describe con detalle en el apartado 3.3, en este texto se recuperan las condiciones del documento en sí mismo, su uso y sentido para los agentes. El Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA, es un instrumento dedicado a que los niños y niñas migrantes ingresen a las escuelas tanto mexicanas como estadounidenses. La expedición del Documento de Transferencia a los alumnos que se trasladan a Estados Unidos es tramitado algunas veces en el plantel educativo correspondiente, en otras los directivos lo solicitan en las DERSE pero sólo a solicitud de los padres de familia o del alumno. Está escrito en español e inglés para facilitar su aceptación en cualquier institución, en el grado que le corresponde de acuerdo a sus antecedentes escolares, sin mediar exámenes, entrevistas o edades.

En el Sistema Educativo Mexicano, los papeles oficiales que comúnmente se les piden a los padres de familia de niñas y niños migrantes para ser admitidos en el plantel escolar de acuerdo a la normatividad de educación primaria para su inscripción son: copia certificada y copia fotostática del

Acta de Nacimiento o documento legal equivalente. En la normatividad de educación primaria se señala que: en el caso de los alumnos de educación primaria provenientes de Estados Unidos de América, el comprobante de escolaridad podrá ser el “Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México–EUA” (*Transfer Document for Binational Migrant Student USA–México*).

Aún con la facilidad de trámites que implica contar con este documento, no es indispensable para la inscripción y la admisión al centro educativo. Se han identificado a directores que desconocen la existencia del documento y otros que, conociéndolo, no lo solicitan para el ingreso o para el egreso, lo mismo sucede con los padres de familia que por desconocimiento de los documentos oficiales no los piden en los respectivos países.

A pesar de los esfuerzos por parte de SEJ por dar a conocer y difundir por Internet, y a través de reuniones informativas por parte de la responsable del programa a la comunidad educativa, principalmente a los directivos y directores, el documento de Transferencia Binacional para estudiantes migrantes, tanto como la normatividad para la admisión, se cumple sólo eventualmente. La directora del Programa en Jalisco, afirma que:

(...) la red consular de México, sabemos que es la más grande que hay de un país extranjero a otro país, por el número de mexicanos. La red consular tiene documentos de transferencia, si alguna escuela lo solicita, pero los padres no saben, no lo conoce la población, nosotros hemos insistido en una campaña nacional, que así como ponen “inscriban a sus hijos” en la televisión nacional y en repetidoras, en EU por una ocasión al año digan, sus hijos “soliciten si van a México o regresan a los Estados Unidos soliciten el documento de transferencia (...) ponerlas en Internet para que todas las personas tuvieran acceso, el que quisiera consultarlo, pero no sustituye que en la escuela tengan el documento en la mano, de aquí a que abran Internet... cuántas escuelas no tienen Internet?. EDVO1

El ProBEM cuenta con un coordinador y el control escolar; los coordinadores realizan reuniones anuales. El Documento de Transferencia para ser entregado debe registrarse el número de folio. De acuerdo a la información que la Directora del programa en el estado proporcionó, aunque se pretende que “promover y difundir su uso, sea tarea de los educadores en ambos lados de la frontera”, los alumnos que viajan, que emigran a otros países, por lo general, “no te traen la documentación que necesita”. Los padres y madres de familia que acuden a las oficinas de la SEP aquí en México muchas veces se encuentran con un problema, nadie sabe asesorar. “Se van a las oficinas de SEP y donde existe apoyo para estos alumnos y donde pueden ser tantito más flexible, en cuanto a documentación, o a lo menos así me dicen, parece que estas familias topan muchas veces con alguien que no sabe...” (EDVO1)

A partir del siguiente ciclo escolar, uno de los acuerdos de control escolar, es mandar un documento de transferencia mínimo a cada escuela. “Uno, para que lo conozcan, dos, para que promuevan su

uso, y para que ningún niño se vaya sin documento en caso de irse.” En dicho documento se especifica: “este documento debe aceptarse sin ninguna restricción por las escuelas y las áreas de administración escolar y la ubicación del alumno se realiza de inmediato conforme al grado que indique el documento, teniendo por acreditados los grados anteriores”. EDVO1

Aunque el alumno llegue sin el documento de transferencia, es admitido en la escuela, ya que de acuerdo a la norma no se le debe negar el acceso a la educación, pero contar con ese documento evitaría al niño o niña migrante someterse a exámenes que lo ponen en desventaja por la dificultad de comprensión del español, tal como se ha identificado durante la investigación. Es común, que a partir del desempeño que presenten se les ubique en un cierto grado escolar que puede llegar a ser hasta dos años más abajo que el que le corresponde. Tal es el caso que se describe en la siguiente viñeta:

Ahorita yo tengo un alumno en tercero de secundaria que duro allá cinco años, entonces casi no habla español. En un principio estaba callado y todo, no participaba. Los exámenes por ningún lado y yo pues lo reprobé. Luego ya vino el papá, oiga le debe tener paciencia. Y ya oí hablar al niño y habla bien poco español, y no entendía. ¿Pues cómo? Ya es niño grande muchacho grande de trece años algo así y muy callado. No, ya ahorita es casi el maestro de inglés de todos los demás compañeros, lo quieren, le dan refrescos y lonches, ya se adaptó (aprendió español) con la práctica, como aprendemos nosotros inglés allá, oyendo hablando. EDVO4

Es muy clara la afirmación de la responsable del ProBEM “tú director, tienes la autoridad para hacer un examen de ubicación, claro un examen con contenidos dosificados, no es un niño que vas a examinar en condiciones regulares, iguales a otros niños.” (EDVO1) Como dice Pérez Gómez, (1998), la institución educativa puede facilitar el fracaso escolar por su carácter resistente a la cultura de origen de algunos de sus estudiantes, esto puede colaborar a la clasificación social y eventualmente la segregación, ya que el fracaso escolar “orienta” voluntariamente a una facción de sus estudiantes a determinadas actividades o inclusive a continuar la migración en un momento dado.

En este sentido, cuando no se cuenta con el Documento de Transferencia: se identificaron dos criterios que siguen el director o el docente en el interior de la escuela para establecer a qué grado va el alumno que pretende ingresar, uno es la boleta de calificaciones o una constancia que le expiden en los Estados Unidos, y el otro es el examen de admisión o una evaluación para ubicar al niño o niña en el nivel de acuerdo a los conocimientos adquiridos.

En otros caso si tenemos problemas porque no traen documentación completa, no traen calificaciones de la escuela donde estaban o la traen muy atrasada, no la traen al día nos dicen que nos van a mandar después la documentación, nosotros les hacemos un examen a ver como vienen sobre todo en el área de español y matemáticas y si hemos topado con familias problematizadas. ED.GDL.LS

El criterio que más pesa, es la evaluación, y a veces, aún a pesar de los documentos, se les hace un examen. Otra vez la condición de igualdad, no de diferencia es lo que prevalece, ya que “la evaluación

es igual para todos los niños, no hay diferencia”. Identificamos dos tipos de exámenes uno clásico de conocimientos, donde se enfatiza el desempeño adecuado en el dominio de contenidos del grado. De hecho, “les aplicamos un examen de conocimientos para saber en el nivel que ellos están cursando allá que es el mismo que le correspondería aquí”. (ED.T.IET) Otro tipo son evaluaciones, que implican más las competencias básicas de comunicación, donde los niños y las niñas pueden de manera más flexible y eficiente mostrar su avance independientemente del idioma, dificultades en la comprensión, etc. Esta situación se detectó en una sola institución:

Nosotros pasamos un examen para ingresar, es uno que hacemos nosotros mismos, no es uno estandarizado. Y pregunto a todos los otros colegios y, según yo sé, de los grandes, somos la única escuela que hace un *meet test*, pero es redacción, es comprensión de lectura...es algo de gramática y lenguaje, depende de la edad, cómo lo hacemos, una muestra de escritura; y es muy interesante qué tanto podemos aprender de un niño. ED.GDL.AS

Una situación de evaluación con contenidos en español e indicaciones en español, por razones obvias, produce segregación y discriminación a los migrantes que se reciben en las escuelas en Jalisco. Es distinto cuando se evalúa desde las condiciones específicas de cada estudiante, como se puede observar a continuación.

Pero, a eso voy, por ejemplo, en el salón que tenemos aquí en el departamento, la forma de evaluar es muy diferente, la forma de reportar lo que han aprendido los niños es diferente. El maestro del salón, por ejemplo que, uno de, uno de nuestros alumnos de otro país llega, está tomando matemáticas junto con el grupo de equis grado, la maestra...le está evaluando junto con los demás y modificando hasta cierto punto lo que hace pero según lo que ve la capacidad del niño. Por ejemplo, al principio a lo mejor nomás le pide que haga las operaciones, sin resolver problemas porque los problemas están en inglés, sabe que todavía no tiene el inglés, y cuando ve que sí puede pues ahí le dice que “pues a ver, inténtalo”, con un poquito de apoyo. ED.GDL.AS3

Los niños y las niñas migrantes se convierten en repetidores sólo porque tienen dificultades temporales en la comprensión oral y escrita del español. Y si a esto le agregamos que se tiene una gran población de migrantes circulares, entonces esta situación se repite cada vez que regresan a su país, a su estado, a su escuela.

Sí hemos tenido problemas en cuanto que allá les tardan sus documentos de calificaciones. Se vienen y nada más traen su acta de nacimiento, pero su boleta de calificaciones no se las entregan a tiempo, tarda algún tiempo y ese es el problema que nos enfrentamos nosotros aquí porque no lo podemos tardar... que no tengamos completa toda la documentación...sus calificaciones que avale a qué grado va... ese es, ese sería el problema. ED.VJ.DG

Las y los directores expresan que es importante antes de tomar decisiones curriculares, hacer una evaluación inicial y sistemática que tome en cuenta los aspectos de escolarización con que nos llegan los migrantes que solicitan el ingreso a las escuelas, sus destrezas escolares y sociales, el dominio de la lengua oral y escrita.

Los que se van de aquí a Estados Unidos y luego regresan unos años después, vemos en un examen que no progresaron en matemáticas, por un decir. Les dices “Pero ¿por qué no exististe? ¿Por qué no les dijiste que esto era demasiado fácil?” ED.VJ.DG

Unificar los criterios que siguen los directores o el docente al interior de la escuela para establecer el grado en donde debe ubicarse al alumno migrante que pretende ingresar, es prioritario usarlo de manera generalizada el Documento de Transferencia, facilita el proceso y también evita la segregación.

Aquí lo primero que tenemos que hacer y que se ha logrado de alguna manera, precisamente eso que surja la flexibilización de la norma para el acceso a las escuelas. (...) En cualquier momento que lo requiera, pero además se flexibilizó a tal grado, que dice la norma que el alumno puede ser inscrito si trae su documento escolar de allá, en el grado, porque hay una tabla de equivalentes. EDVO1

Por otro lado, se observa cómo ese examen pone las bases para que se tomen decisiones sobre la recepción, ubicación del estudiantado y de las posibles estrategias de “nivelación.” Esto se inscribe en la estrategia de gestión de especialización, que su principio es a *personas diferentes, desarrollos curriculares diferentes*. Esta estrategia está en contra de la tendencia internacional que dice que “los criterios de asignación de grado son obviamente los que dicta la norma vigente, por norma general, los alumnos hijos de inmigrantes deben escolarizarse, el aula ordinaria que le corresponde y no en aulas específicas ya que su objetivo prioritario es su adaptación a un nuevo contexto...” (Besalú, 2002:127 y 130) Esta estrategia de nivelación se muestra en las siguientes viñetas.

Vienen a determinado grado... si estuvieron allá en segundo, terminaron segundo, bueno pues ya pasó a tercero... pero el proceso de darlos de alta, de inscribirlos, a veces, por sus conocimientos bajos en algunos, eso se nota, pues tenemos la necesidad de nivelarlos, de ponerlos en un grado más bajo para nivelarlos y luego ya, distribuirlos o ponerlos en un grado que le corresponda. ED.VJ.DG

Le damos ayuda fuera de su salón de clases pero dentro del horario, por ejemplo cuando en su salón la maestra está dando clases de matemáticas ellos vienen aquí... ED.GDL.AS3

Al grado al que va... la programación que tenemos, que llevamos nosotros, o va muy bien adaptado, si va muy bajo pues tratamos de nivelar para luego ponerlo en donde va. ED.VJ.DG

Entonces lo que hacemos es que si terminó tercero de primaria allá, pues entra a cuarto de primaria aquí, pero le damos aquí dentro de mi departamento también, si los papás lo quieren, que a veces no lo quieren, les damos clases hasta que alcancen el nivel de nosotros en matemáticas. ED.GDL.AS3

En el caso del sistema educativo estadounidense, existe más flexibilidad en cuanto a la incorporación y/o inscripción de niños y niñas migrantes a los planteles escolares. Ingresan en la escuela y se les ubica de acuerdo a la edad, tal y como se muestra en las siguientes viñetas.

E ¿Qué documentos le solicitan al alumno en EUA?

D. En EU los niños son recibidos con documentos, sin documentos, sin importar la raza. Al contrario, cada escuela cada institución, por ley tiene que atender a las minorías, y tiene que atender su diversidad cultural.

D. No incide para nada la condición migratoria de la familia. EDVO1

D. Si el niño viene y dice, yo traigo mi boleta, que es otra cosa que nos ha causado conflicto, porque es muy diferente el sistema de México y EU, allá no les dan boleta como aquí, allá se pasa

de una escuela a otra el reporte, se hace por computadora o por que sé yo, el sistema escolar, y aquí esperan, si no me trae la boleta sellada y firmada. (...) En primer lugar no se usan los sellos tampoco, porque la firma del director de la escuela o la firma del maestro en el documento que les den es suficiente, o del administrador, o de la persona que tiene a su cargo entregar los reportes de calificaciones. EDVO1

En concreto, los procesos administrativos de recepción de los niños y niñas migrantes en las instituciones educativas incluyen el acta de nacimiento, el Documento de Transferencia, en su defecto, una boleta de calificaciones de la escuela de procedencia o una carta del director de la misma institución, de todos modos, con o sin lo anterior, la mayoría incluye un examen de conocimientos y en el mejor de los casos una evaluación de competencias básicas elaborada para cada caso en especial. Es clarificador la afirmación de Pérez Gómez (1998:229) a este respecto “gran parte de los diagnósticos que concluyen con el nivel bajo de rendimiento por carencia de capacidades no son sino la expresión de las estrategias mentales de la desesperanza y desilusión vital del contexto que el individuo interioriza a lo largo de su desarrollo.

Las mediaciones culturales que tienen un papel preponderante en la cultura institucional son el Documento de Transferencia y el examen de recepción. Ambos tienen implicaciones que tienen su efecto en la posibilidad de segregación de los niños y niñas migrantes en las instituciones educativas en Jalisco. El uso generalizado del Documento de Transferencia disminuiría de manera importante la segregación de esta población infantil, a través de mecanismos como su ubicación en grados inferiores y el sometimiento a estrategias de “nivelación” que los mantiene separados de sus compañeros hasta que logran ser y estar “igual que los demás”.

Finalmente, la pregunta que surge es ¿cómo se puede lograr un tratamiento más equitativo en su recepción? ¿Cómo hacer visible a esta población para establecer estrategias que unifiquen una recepción diferenciada y equitativa? ¿Cómo lograr la flexibilización curricular para incrementar la accesibilidad de los contenidos a estos niños y niñas en el lugar en que se encuentren y en cualquier tiempo?

Para los directores y directivos, los padres de familia son un factor clave en la recepción escolar de sus hijos y el éxito que puedan tener en su aprendizaje. Por un lado, la situación familiar y laboral en la que se encuentran en Estados Unidos es un factor determinante en la conducta de sus hijos e hijas en México. Uno de los directores menciona que su estabilidad económica:

Requiere de que los padres de familia los dos trabajen, salgan del hogar a trabajar los niños permanecen solos la mayor parte del tiempo... en consecuencia nos traen conductas inadecuadas, nos traen falta de atención, nos traen problemas de aprendizaje porque no cumplen con tareas y demás ahora pensamos más en el “tener” que en el “ser” si, entonces nacemos en una sociedad consumista cien por ciento. Ahora preferimos darles bienes materiales que muchas veces los niños

deciden cambiarlos por diez minutos de atención de sus padres o por un apapacho del maestro en lugar de esa atención. ED.T.IET

Por otro lado, ya en México, buena parte del éxito de la recepción de los niños y niñas migrantes al aula, en una institución educativa específica, parte de la misma actitud y disposición de los padres y madres. De acuerdo a los administradores es fundamental que las madres y padres de familia entiendan la situación de sus hijos y apoyen con flexibilidad y apertura su proceso. Tal como lo dice una de las directoras.

Sin duda alguna, mucho depende de la actitud de los papás, y si los papás tienen, bueno, la educación, educación en cuanto a lo opuesto, a ignorancia, si se han informado y si tienen criterio para poder ayudar a sus hijos a ver, a verlo como aventura, como algo interesante, lo que nos hace diferente nos hace únicos, especiales; qué bueno, qué malo que todo fuera igual. Pero cuando los papás vienen con una actitud defensiva, agresiva, soberbia, los niños sufren. Y una escuela, cuesta trabajo, una escuela, a como de lugar a lograr a los alumnos a vivirlo positivamente. ED.GDL.AS1

En cuanto al proceso educativo del mismo niño o niña perciben que tienen dificultades en el idioma...

Y es muy interesante qué tanto podemos aprender de un niño. Después de eso pasa a la formación de diferentes grupos y caracteres de maestros, este, personalidades, más bien dicho, en los maestros y las familias. Buscamos la adaptación". ED.GDL.AS1

En la adaptación...

Pero sí hay unas, algunas diferencias, sí... principalmente en la adaptación, adaptarse, estar allá... sí, sí hay una diferencia... no se adaptan bien... los que han tenido ya más tiempo allá que o por primera vez que vienen aquí o que nacen allá y están dos, tres años allá y que llegan aquí, pues sí tienen ese problema, el problema de (inaudible min. 09:59), idioma también... tres años, desde primero, segundo allá y llegan aquí en tercero, sí, sí les dificulta... pero sí logran adaptarse, logran adaptarse. ED.VJ.DG

En la ubicación y aceptación de las diferencias entre contextos...

Bueno en el aspecto cultural, veces los niños migrantes vienen con una ambigüedad muy marcada. Una ambigüedad donde comienzan a comparar el lugar donde vivían antes al lugar donde retornan y ven las condiciones de, pues de la comunidad, de su misma escuela. Yo he platicado con niños que vienen y me dicen que en su escuela, en Estados Unidos, estaba muy bonita ¿sí? Y que tenían muchas cosas. El decir muchas cosas pues ya entiende uno que es hasta el transporte, son las aulas, los auditorios, el aspecto del deporte, en eso es lo que yo he investigado en preguntas que les hago a los niños. (...) se incorpora a las condiciones de la escuela, aunque esta sea muy, pues muy pobre, muy...sin los recursos necesarios ¿sí? Pero no creo que les afecte mucho a los niños. EDVO2

Es curioso que los directivos y directoras se den cuenta que una de sus principales dificultades se encuentra en el idioma y, al mismo tiempo insistan en examinar a los migrantes que ingresan en la institución educativa en español y con énfasis en los contenidos curriculares. Es evidente que sus respuestas estarán por debajo de lo esperado. Por otro lado, los mismos entrevistados describen cómo se observa una adaptación importante de parte de los niños y niñas, lo que quiere decir que una

posible estrategia para acercarse lo mejor posible a las condiciones educativas es dejar pasar el tiempo de adaptación.

Aunque el niño tiene una capacidad de adaptación tremenda ¿sí? Tremenda e inmediatamente se incorpora a las condiciones de la escuela (...) El niño, como le digo, se incorpora, se incorpora y se identifica luego, luego con sus compañeros. EDVO2

Desde el punto de vista de los demás compañeros, los y las directivas y directoras piensan que los niños y niñas migrantes que regresan al país, tienen mejor posición económica, se visten mejor y de manera más atractiva para los compañeros. También identifican costumbres nuevas para la comunidad, como es el caso del graffiti. Siempre se habla como si se encontraran frente a esas costumbres como diferentes y ajenas, con las cuales no es deseable interactuar. Pueden ser respetables y, en cierta manera, envidiables, pero siempre ajenas.

Traen algunas costumbres, algunas costumbres que pues causan impacto a los niños de aquí, la forma de vestir, de decir, la forma de comportarse, sí se, sí se ve, sí se ve. Sí influyen, sí influyen poquito, aunque cuando llegan no les hacen mucho caso, pues ya se adaptan a su comunidad escolar. EDVO2

...que traen, este, ropa mejor. Aunque se use uniforme en casi todo el sector pero sí se ve que tienen pues, este, mejores condiciones económicas. Pero su costumbre de usar el vestido diferente sí se, sí se ve, se intuye. Nosotros tuvimos problemas con, con el pintar las paredes ¿sí? Era una costumbre que no, no teníamos aquí en T. y ahora se da ¿sí? Ahora se está dando en algunas escuelas. EDVO2

E. ¿Conoce usted algunas dificultades más frecuentes que presente el niño migrante en el salón de clases?

D. Sí, presentan algunos, no quiero decir en general, indisciplina, presentan humillación, burlas, ¿verdad?

E. ¿De los niños migrantes hacia el grupo o del grupo hacia el niño?

D. De los niños migrantes hacia, hacia el grupo, ¿sí?

E. ¿Cómo es la adaptación del resto del grupo a los niños migrantes?

D. Ellos se saben adaptar...lo reciben, con gusto, pero muchos de, algunos niños se sienten rechazados por lo que ya le decía anteriormente, por el desaseo, por no traer lo necesario como lo puedan traer los migrantes. Es el que presume, el que se siente "el mero, mero. ED.Q.BJ

La estrategia educativa que se menciona en varios casos, es el que los niños y las niñas migrantes requieren educación especial para apoyarlos en su proceso. Como ya se decía en otro apartado, la expresión está planteada con la mejor intención de ayudar a estos niños y niñas, pero la cultura prevaleciente produce, otra vez, segregación y discriminación.

Si solicitaran el ingreso aquí en nuestra escuela les daríamos el apoyo ¿sí? personal de la Dirección de Educación Especial no hay mucho personal y se tuvo que trasladar, pidió un cambio Israel que ya no volvieron, lo pusieron aquí al maestro de educación especial... ya tenemos un año sin maestro de educación especial... el apoyo pues de aquí los maestros pues trabajan para esos niños igual que, buscando algunas estrategias para apoyarlos... un poquito más de aquí. ED.VJ.DG

Los directivos y los y las directoras les asignan a los padres y madres de familia un papel preponderante en el éxito escolar de sus hijos e hijas; la intensidad de la presencia, la cantidad de

afecto de los padres, la apertura y la flexibilidad mostrada ante la nueva experiencia en la institución educativa son factores determinantes. Se identifican dificultades especialmente en el idioma, la adaptación, sobre todo al principio, y el ajuste ante las diferencias del contexto. Los niños y niñas migrantes proyectan un mejor estado económico y provocan en sus compañeros respeto y reconocimiento. Es importante hacer notar la relación que se establece entre las diferencias culturales y las necesidades educativas especiales, y cómo este grupo acepta como estrategia un apoyo de un docente especial.

### *6.1.2 Formación de los gestores educativos*

Un aspecto fundamental para entender como se da la incorporación de las niñas y niños migrantes al sistema educativo, por la razón de la temporalidad de sus estudios en el país, es el hecho de conocer cuál es la formación con la que cuentan los directivos y directores sujetos de la presente investigación. Como se ha referido en páginas anteriores la Secretaría de Educación Pública cuenta desde 1999 con un Programa nacional que pretende dar atención y solución a la problemática de continuidad y constituirse como un sistema de revalidación automática de los estudios de los niños mexicanos que temporalmente estudian en Estados Unidos.

Derivado de este programa el estado de Nuevo León cuenta con un programa específico de Primaria para niños migrantes, el cual tiene como propósitos el “brindar apoyo pedagógico a niños y maestros participantes, fortalecer la identidad nacional en la población migrante y caracterizar la problemática educativa y cultural por la que atraviesa esta población escolar. El apoyo pedagógico se ofrece por medio de reuniones promocionales con autoridades escolares, asesoría y capacitación a maestros y visitas periódicas a escuelas para recopilar la problemática”. Otro esfuerzo es el realizado en el estado de Oaxaca a través de la Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño (CEAMO) que pretende “el fortalecimiento de la identidad cultural y acceso a la educación”. (Zúñiga, 2000:316-317)

En el estado de Jalisco, opera el programa nacional como la única alternativa para dar atención a las niñas y niños migrantes, y aunque los directivos y directores reconocen la existencia del mismo, también manifiestan la ausencia en la formación de aspectos culturales y pedagógicos necesarios para la recepción exitosa de estos niños, situación que demanda una respuesta con estrategias puntuales, algunas son sugeridas de manera específica por los entrevistados.

La formación directiva es una categoría que indaga la preparación académica de los directivos y directores en cuanto a la atención a niños diversos, en dos aspectos: su trayectoria, que comprende la formación que ha alcanzado para dar atención a estos niños a partir de su participación en programa

académicos, cursos o seminarios específicos. El segundo aspecto se referirá, a las propuestas derivadas de su experiencia para mejorar la atención de los niños migrantes.

Se presenta en primer lugar las aportaciones de los directivos y posteriormente las de los directores, finalmente veremos como éstas se entrelazan, aunque desde un ámbito de competencia diferente se complementan.

Si bien esta subcategoría pretendía indagar la formación académica de los directivos y directores, la información proporcionada por los mismos se refiere básicamente a la capacitación recibida del programa nacional, la cual se centra en la realización de un trámite administrativo, como lo es la emisión del documento de transferencia. Al cuestionar que preparación deben tener los docentes, los directivos responden sobre los problemas de adaptación de los niños, sin concretar ninguna propuesta y ellos no se visualizan en procesos formativos.

Para este análisis se consideran las aportaciones realizadas por los directivos, que como se ha mencionado son las autoridades educativas responsables de operar las políticas nacionales, dos de la zona metropolitana de Guadalajara y dos más de zonas foráneas de alta migración. En el caso de un directivo refiere la existencia de un programa específico para atender a los niños de educación primaria que estudian de manera temporal en los Estados Unidos, quien al cuestionarle sobre la capacitación recibida, se concreta en señalar aspectos eminentemente normativos.

E. Recibieron una especie de capacitación en este sentido.

D. Sí, muy bien.

E. ¿Los directores también? ¿Los supervisores?

D. Todos, todos los directores. Todos los directores recibimos un curso.

E. ¿En qué sentido fue ese, ese curso, esa capacitación, más o menos? ¿En cuanto a cuestiones administrativas, en cuanto a cuestiones culturales?

D. Bueno, más que nada es como, es como el respeto al marco legal.

E. En cuanto a normatividad?

D. Que tiene el niño ¿sí? De que, se le debe dar la inscripción. La esencia de esto se fundamentó en el derecho ineludible que tiene el niño para entrar cuando venga el niño aquí a México. Y lo otro son algunas indicaciones sobre, este, el documento que, que ellos traen, porque vienen de Texas, de California, de muchos estados, con unos formatos diferentes de Estados Unidos. EDVO2

La gran cantidad de migrantes escolares mexicanos y de otros países a los Estados Unidos, ha derivado en la creación de programas para un mejor entendimiento de los sistemas educativos. El caso particular de Estados Unidos “por sistema, por ley federal están obligados a atender esa minoría, y a implementar lo que sería el inglés como segunda lengua. Para enseñarles inglés. Por lo tanto requieren de maestros dotados en la enseñanza del idioma de origen de los niños, la lengua materna.” (EDVO1). Esta situación ha propiciado que los gobiernos de México y Estados Unidos implementaran un programa de intercambio de maestros. En este caso los maestros jaliscienses responden a una

convocatoria para hacer estadías temporales y atender demandas específicas de algún estado de la Unión Americana. Es importante destacar que este programa se enfoca al conocimiento del sistema educativo,

Nosotros siempre realizamos varios talleres de capacitación. Lo primero que nosotros hacemos, más que capacitarlos es adentrarlos en temas sobre las características de la población migratoria, darles a conocer el sistema educativo de los EU, cuáles son las diferencias, segundo, algunas cuestiones de índole cultural que es importante observar como es el trato, como es el rol, como es la relación maestro-alumno, que tiene significativas diferencias en alguno de los casos. EDVO1

El éxito o concreción y operación de los proyectos en la escuela esta determinada en muchos de los casos por la dirección eficiente de los mismos. Es importante, en este sentido, “considerar que la gestión de los centros en torno a proyectos puede facilitar la organización de los individuos y de los grupos en un esquema de red menos jerarquizado y más acorde a las mutuas responsabilidades que han de asumir en la tarea educativa.” (Pérez Gómez, 1998:150)

El primer aspecto corresponde al de la trayectoria de los directores, cinco de ellos de escuelas públicas y dos de escuelas privadas manifiestan no contar con la capacitación para ellos como directores y para los docentes de sus instituciones, al respecto encontramos:

- E. ¿Tiene algún programa para capacitación a los docentes para recibir este tipo de niños?
- D. No se si lo haya habido, en cursos que den en el estado que yo sepa no hay uno.
- E. ¿Y usted que haya promovido algún curso?
- D. No tengo conocimiento, ni siquiera en la escuela donde he trabajado he sabido. Simplemente nos adaptamos y hacemos también la adaptación del niño al sistema.
- E. Las estrategias que maneja de incorporación, ¿hay una capacitación para sus maestros en esta área?
- D. No
- E. ¿Para ustedes como directores?
- D. Tampoco ED.GDL.AY

Coincidente con este planteamiento, en una escuela pública foránea, aun cuando se reconoce la falta de preparación para la atención a los niños migrantes, tampoco se desarrollan acciones específicas para resolverlo.

- E. ¿Pero ustedes como directivos, les da la Secretaría de Educación alguna capacitación para la recepción de este tipo de niños?
- D. No nos han dado, no
- E. ¿Ni se ha enterado que den cursos, o un taller, o algo?
- D. A lo mejor sí ha habido talleres o cursos, pero a lo mejor nomás en Guadalajara, o, y no hemos tenido acceso nosotros a asistir
- E. ¿Qué acciones implementa usted para dar capacitación a los maestros para este tipo de niños?
- D. Ninguna sinceramente. ED.Q.BJ

En cuanto a las propuestas y sugerencias necesarias de preparación docente para la atención a los niños migrantes, se encontró una creencia con relación al concepto de ser niño migrante, que estriba

en considerarlos diferentes o especiales: “ Yo considero que, se debería proponer que hubiera maestros especiales para estos casos, y una escuela bien especial, que hubiera un espacio donde tuvieran acceso todos estos niños, no porque tengan problemas, sino porque, por la diversidad que vienen, para que haya una mejor, eh, preparación.” (ED.VJ.DG)

Las propuestas de los directivos y directores versan en tres aspectos fundamentalmente, en primer lugar las referidas al currículum escolar, en segundo lugar sugieren las capacidades y/o características del docente que atienden a los niños migrantes, y la tercera aquellas que parten de considerar la problemática de adaptación para plantear la propuesta. Sin embargo, en ningún momento se asumen ellos mismos como los responsables para desarrollar propuestas de formación específicas, situación que pudiera ser derivada del hecho de que ellos no enfrentan el trabajo cotidiano con los niños migrantes, sino que su cargo es eminentemente administrativo y por tanto distante del proceso pedagógico de éstos.

En el ámbito de política educativa y específicamente en el currículum escolar para la atención a niños migrantes, un directivo expresa una propuesta respecto a la necesidad de:

Implantar un programa de inglés en primarias públicas porque hay 18 estados de la república que tienen programa de inglés en primarias públicas desde hace años. Estamos trabajando en el diseño de materiales y estamos hablando a nivel nacional, o sea, un estado. Estamos haciendo unas fichas técnicas con varios asuntos, por ejemplo, primero, una ficha técnica del estado, ¿qué es Jalisco?, primero el niño tiene que conocer, a dónde llega, cuál es su entorno, cómo es Jalisco. Luego lo propio tendrán que hacer en Estados Unidos, las fichas técnicas...EDVO1

No sólo la enseñanza del inglés es considerada necesaria para que los niños migrantes se incorporen satisfactoriamente, sino que hay otro aspecto resultado del tránsito de los niños que demanda atención, al respecto tenemos:

E. ¿Qué sugeriría a las autoridades educativas para que mejoraran el servicio a nuestros niños migrantes?

D. Poder ejecutivo, legislativo y judicial etc., en ese tipo de cosas y por ejemplo para un niño como de quinto o sexto yo siento que si es muy importante que hubiera un apoyo en ese tipo de materias porque de ahí si vienen perdidos. Eso es lo que yo he captado más o menos que pudiera ser necesario, meter un apoyo para la comprensión o para el manejo de...

E. ¿Qué tipos de apoyos?

D. Pues no se, a lo mejor buscar un espacio no se si aquí mismo dentro de la escuela en un determinado lugar para que se les impartiera historia de México y educación cívica.

EDVO.2

En esta propuesta subyace, la creencia de que en el movimiento migratorio de los escolares, existe una “pérdida” de conocimiento de su historia nacional y con ello un cambio de valores sociales necesarios para la incorporación de éstos. Se encontró una escuela de una región con alto índice de migración la cual plantea la actualización como estrategia para el apoyo del niño migrante, el

desarrollo de talleres de actualización y manifiesta que si resuelve un problema. La viñeta refleja este supuesto:

E. ¿Qué se te ocurre que ese programa o ese curso, o ese apoyo podrían tener?

D. Pues podría ser algún curso al inicio del ciclo escolar, como los cursos que tenemos de TGA, como en esas escuelas que tenemos ese problema, que fuera más o menos una orientación de cómo apoyar a ese tipo de alumnos, que tienen que ir a la escuela... como un programa, como los TGA que se hace en el ciclo escolar de diferentes, eh, temas, pues aquí, aquí nos gustaría o, bueno, al menos a mí se me ocurre que fuera, que nos apoyara la Secretaría en ese tipo de programas, de apoyos a niños migrantes, por el proceso que llevan, por la adaptación que se tiene siempre

E. ¿Y debería de tener algún contenido concreto?

D. Pues nada más en cuanto a la adaptación, en cómo manejarlos, cómo apoyarlos... porque, pues contenidos, pues a lo mejor, pudiera ser un poquito el inglés.

ED.VJ.DG

Otra de las propuestas y/o necesidades para los docentes es el conocimiento del inglés, situación que se presentan en dos escuelas que pertenecen a una misma región con un gran movimiento migratorio.

D. El maestro debe de tener mucha habilidad, y utilizar muchas estrategias para que el niño, se integre más rápidamente en el grupo, ¿verdad?

E. ¿Por ejemplo?

D. A lo mejor podría, saber algo de inglés, porque mucho de los niños que nos han llegado aquí pues, como que, porque es un cambio bien brusco la forma en que los tratan allá y con la forma en como los tratan acá; yo con eso no quiero decir en que los tratemos mal, sino que... el tipo de actividades que se realizan, ¿verdad? ED.Q.BJ

En una de las escuelas privadas de Guadalajara, utilizan como estrategia para la enseñanza del idioma inglés la integración de grupos especiales, y reconocen la necesidad de articular la enseñanza del idioma con la cultura como se evidencia en la viñeta.

D. Tener mucha imaginación, mucha creatividad y siempre es mezclar el idioma con la cultura, con ayudarles a integrarse bien en su nuevo hogar. Como por ejemplo en el salón de la ASAP es, bueno, en in... *as soon as posible*, así se entiende, ¿no? Pero también es, la "s", *socialization*.

E. O sea, socialización

D. Sentimos que es parte integral de lo que debe ser este programa. Sí, ayudarles a ser parte de lo que es la cultura de la escuela. Sí. ED.GDL.AS1

Un segundo tipo de propuestas se refieren a las capacidades, características que el director presume debe tener un docente para atender al niño migrante. Éstas parten del reconocimiento de los directores de las condiciones en que llegan los niños migrantes después de un periodo de estudios en los Estados Unidos, refiriendo a la adaptación y el lenguaje como las principales dificultades en su recepción, aun cuando no se implementan acciones para resolverlo.

La adaptación del niño migrante no sólo es vista como algo natural, sino como algo que tiene que resolver el niño migrante y no la escuela como parte de su compromiso de brindar las mejores condiciones para él y reconocer su diferencia, como se observa a continuación.

E. ¿Usted qué cualidades o capacidades cree que deba tener la maestra que atiende a estos niños?

D. Primeramente el maestro debe demostrarle al niño su confianza, primeramente la confianza y también la maestra debe tener la disposición de ayudarlo para que se adapte a los demás, para que se acomode a la forma de cómo está enseñando y también a los compañeros. ED.C.NH

Otra referencia más a la problemática de la adaptación, aunque en esta, pueden observarse valoraciones de parte del directivo, en cuanto a una supuesta superioridad e inferioridad del niño migrante con relación a los niños de la comunidad.

E. ¿Entonces hay niños que si tienen problemas para adaptarse?

D. A lo mejor los ven como superiores, ese niño que está hablando ella, un niño, bueno, dice que allá hizo primero y segundo, y tenía todo el tipo de gringo, sus ojos azules, muy bien parecido; como aquí la mayoría somos medio indígenas, yo creo que le tenían cierta mala voluntad a veces. EDVO3

Estas evidencias nos muestran las condiciones de desventaja de los niños migrantes, quienes tienen que hacer uso de sus capacidades propias para adaptarse. Así se expresa una directora “Simplemente nos adaptamos y hacemos también la adaptación del niño al sistema” (ED.GDL.AY). Tal pareciera que la recepción y adaptación del niño migrante es, en términos de Pérez Gómez, (1998), parte de la cultura institucional por considerarse una costumbre, una rutina de la escuela como institución burocrática.

La formación directiva para la atención a los niños migrantes en la mayoría de los casos se concretó en sólo un aspecto, el administrativo y en otros se desconoce, y es notable la inexistencia de formación pedagógica, situación que nos revela la nula importancia que se le otorga a la condición de ser migrante.

También encontramos casos en donde la información, al parecer no llega hasta el director que es quien finalmente aplica la norma nacional, ya que un directivo manifestó haber recibido él y sus directores la capacitación para el uso del documento de transferencia, sin embargo, los directores de su ámbito de influencia no sostienen esta afirmación, ya que en ambos casos dicen no contar con tal preparación, situación que refleja cierta inconsistencia es este aspecto fundamental para la atención de los niños migrantes.

Respecto a las propuestas la concerniente al programa de inglés en primarias públicas resulta relevante en virtud de que en el estado de Jalisco, únicamente se trabaja con el documento de transferencia y como fue referido en párrafos anteriores se demanda la enseñanza de inglés como factor para facilitar la recepción de los niños. Asimismo se recupera la necesidad de realizar

estrategias para la adaptación de los niños migrantes, definir espacios físicos, clases de educación de historia de México, educación cívica y el inglés.

## **6.2 Significados sobre educación, cultura y migración en la cultura experiencial de los agentes de la gestión**

Las instituciones determinan las acciones que orientan y favorecen su comportamiento en sentido estricto. Median entre el sujeto y la sociedad, eligiendo ciertos valores, referentes, supuestos y saberes por encima de otros, por lo que como cualquier otra institución, la escuela desarrolla, reproduce y protege la cultura específica que produce. (Pérez Gómez, 1998)

La institución es el marco en el cual la migración puede convertirse en una oportunidad para enriquecer el proceso educativo o para rechazar las diferencias entre las personas con la idea de conservar la igualdad entre los agentes que en ella interaccionan. Este marco se refiere a la cultura institucional conformada por las acciones y los significados de los que constituye la escuela y especialmente de los que ejercen la función de la gestión, ya que, como figuras de autoridad, tienen un mayor alcance en la definición de la cultura organizacional. En este sentido:

La escuela, no puede por tanto entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican. Las organizaciones sociales no pueden entenderse como instrumentos asépticos; el contenido de su funcionamiento, debido al sentido que los sujetos conceden al mismo, las especifica y peculiariza. (Pérez Gómez, 1998:159)

La organización en la escuela facilita y promueve un sentido de comunidad, de pertenencia a un proyecto cultural común donde adquieran sentido los aprendizajes académicos y donde se favorezcan los valores que se consideran educativos. Para acercarse a la cultura institucional, de las diferentes escuelas del estudio se analizaron las entrevistas y se identificaron regularidades que se constituyeron en categorías que sistematizan las evidencias proporcionando unidades de sentido que posteriormente se convierten en significados.

Las categorías que se despliegan a continuación son supuestos y creencias, diversidad cultural y del aula, discriminación, afectividad y resistencia. Son marcos de sentido, que son las interpretaciones subjetivas que los participantes elaboran acerca de las interacciones, roles y tareas que desempeñan, en función de sus intereses y expectativas. (Pérez Gómez, 1998)

Las interacciones significativas que se producen entre los sujetos en una determinada institución educativa, determinan sus modos de pensar, sentir y actuar. (Pérez Gómez, 1998) Son precisamente

en estas interacciones donde se realiza el acto más importante de una escuela, por lo que es significativo que un director afirme que “no tanto si la hizo como estudiante o no si paso reprobó ni nada más, sino como persona cómo se estuvo relacionando con los compañeros y los maestros.”  
ED.GL.LS

Las escuelas deben responder con mayor agilidad y apertura a los nuevos retos que presentan las condiciones educativas actuales porque en ese proceso “...casi vamos aprendiendo juntos” (ED.GDL.AS1) Uno de esos retos y el principal objetivo de este trabajo es la migración y sus implicaciones educativas. No es casual que este sea el primer foco de atención en las entrevistas.

En cuanto a la migración y a la diversidad cultural, el director cuya viñeta se muestra a continuación, la diferencia en cuanto a las normas y la violencia en la familia. Hace énfasis en el conocimiento que el hijo tiene de sus derechos.

No, la diferencia se la damos aquí nosotros, porque nuestras leyes, la manera de pensar de nosotros es bien diferente a allá, y ese también es problema, porque dije cosas positivas pero las negativas son, que allá los niños desde muy pequeñitos saben que los protege la ley, y que si les gritan o les quieren pegar aprietan un número en el teléfono, y viene la policía y castiga al papá si lo maltrata o algo, y eso en las escuelas se lo enseñan. El maestro tiene la obligación de detectar el maltrato de un niño, Si lo ve con una huella, inmediatamente a la policía y toman cartas en el asunto. Y aquí no, aquí sabemos que vienen, delante de nosotros los golpean. Mire este niño, no pues que sí reprobé, y le dan un sopapo delante de nosotros. No, no le pegue. Es mi hijo y yo se lo que hago con él. Ese tipo de educación es lo que cambia, entonces ya ven acá y los niños hablan de derechos y que al maestro le exigen más, sobre eso también se me hace bueno ¿no? En cuanto a que los niños saben sus derechos. EDVO4

En cuanto a la migración y sus efectos en sus estudiantes, los directores tienden a darle un sentido negativo a que la mayoría de ellos traen a cuenta las desventajas y consecuencias indeseables de la migración. Por un lado, pensar que su permanencia traería un beneficio a la comunidad donde viven, tal como lo dice uno de los directores.

Pues tiene sus ventajas y desventajas... pero que, pues se quedaran aquí, en su pueblo, su comunidad, pues a lo mejor tendría más progreso... así, a veces, nos hemos dado cuenta que no hay gente para cierto actividades que, que se realizan aquí porque no están; pues su idea es irse a Estados Unidos. ED.VJ.DG

Cuando se van, además de la discriminación, los niños y jóvenes se enfrentan a las drogas y al despertar temprano del sexo. Suponen que regresando a su lugar de origen, se repondrán los valores dejándolos fuera del riesgo que las drogas y el sexo tienen.

P. A raíces y valores, porque se les salen se les van de las manos por las adicciones en Estados Unidos, por la edad tan temprana en la que ellos despiertan a las relaciones sexuales si, entonces es esto a lo que la gran mayoría de los padres de quinto y sexto nos han manifestado de esta situación, que están enfrentando. ED.T.IET

Para mi es muy triste, el hecho de que nuestros conciudadanos estén en busca de mejores oportunidades y resulta más triste por lo que pasan nuestros niños y nuestros adolescentes con la discriminación, que se da a los migrantes ... por ir en busca de un sueño, se enfrentan a situaciones donde muchas veces o algunas veces pierden a sus hijos en las drogas o en situaciones más difíciles y cuando algunos padres, es lo que me han comentado, si muchos padres regresan porque quieren que durante la pubertad y la adolescencia sus niños vengan a su país a tomar las raíces y los valores para que no se pierdan como Estados Unidos porque allá no les podemos llamar la atención, ellos nos denuncian ...cuando estén más grandes, se hacen un poco más maduros, prefieren regresar. ED.T.IET

Este regreso para retomar valores, incluye la creencia de que no se les puede llamar la atención porque denuncian el maltrato a las autoridades. No asumen la diferencia entre violencia familiar y la disciplina. Por otro lado, suponen un proceso de adaptación primero en Estados Unidos y luego en su lugar de origen que produce “choques” y tratamiento confuso con sus maestras, esto afecta su desempeño en el aula, como se puede leer en la siguiente viñeta.

Es una situación traumática para los niños porque emigran a un país donde las costumbres son completamente diferentes cuando no manejan el idioma, resulta que empiezan allá ahora si a adaptarse y luego tienen que regresar y luego de que regresan aquí chocan, chocan con el maestro, con los compañeros porque no saben ni como, porque no saben si hablan inglés, si hablan español, entonces, al momento de ellos escribir o al momento de leer ya no lo hacen con la eficiencia que pudieran tener en el nivel que deberían estar. ED.T.IET

Sólo un directivo, considera a la migración como positiva, reconoce que el o la niña migrante se destaca porque dice y tiene cosas que el resto desea. Igualmente, valora como mejor a algunos aspectos de la cultura estadounidense, tal y como se muestra en la siguiente segmento de entrevista.

Hasta se hace líder por lo mismo, porque habla de juguetes, habla de programas de televisión, que son los mismos en EU, California es lo mismo, hay lo mismo, los mismos negocios, los mismos centros comerciales. Nada mas la diferencia es que allá no hay basura aquí si, allá hay mucha educación vial, aquí no. Allá hay mucho respeto humano, aquí no, allá hay corrupción, aquí hay mas corrupción. A nivel mundial hay corrupción, esta comprobado. EDVO4

Para la mayoría de los directivos y directores, la migración, entonces, es un fenómeno negativo en general, especialmente en relación con el contacto de los niños, niñas y jóvenes con las drogas y el sexo, la falta de disciplina y los problemas en las continuas adaptaciones a ambos lados de la frontera. Las dificultades en el aula, derivados del idioma los hacen ineficientes en el desempeño escolar, Pareciera que el problema y el esfuerzo por aprender es sólo responsabilidad del niño o niña migrante, no se menciona el esfuerzo docente para ponerle al alcance el conocimiento asumiendo estas dificultades. Uno de los efectos más graves de la migración lo describe un directivo. “Porque no lo inscriben en Estados Unidos, entonces van niños y vienen, y no traen ningún documento que hicieron la escuela allá, porque sus padres son ilegales. Muchos niños se van y (cuando) le pedimos al padre (los documentos), “no, es que estuvimos en Estados Unidos pero allá no lo pudimos meter a la escuela.” EDVO2 Aún teniendo como contrapeso estas cuestiones negativas, se ven ventajas que implican interaccionar con una cultura de bienes y servicios mejor que la mexicana.

Con estos supuestos la escuela brinda un servicio educativo que por norma deben aceptar a los niños y las niñas con estas condiciones. Una directora afirma que “yo creo que es un servicio que tenemos que brindar de cualquier forma (ED.GDL.AS1), o en otro caso un director afirma “Sí solicitaran el ingreso aquí en nuestra escuela les daríamos el apoyo. Porque, pues la escuela tiene que abrir las puertas a todo, todo niño que solicite su inscripción aquí en la escuela... sí lo recibiríamos. (ED.VJ.DG), y otro más “para integrarlo no hay ningún problema es una obligación de nosotros como mexicanos tratar de atenderlo sacarlo adelante.” ED.T.RPM Cuando menos en la última viñeta trasciende la norma y se ubica en la parte humana del que es “atendido”.

En esta labor, la institución educativa requiere de reconocimiento a su labor tal y como lo muestra la siguiente viñeta, donde la directora relata el agradecimiento de una madre de familia.

De hecho me hablo la señora para agradecerme, me dice maestra. Le agradezco mucho sus atenciones solo le hablo para comunicarle que mis niños están bien en la escuela que están muy bien vienen con los conocimientos que (requerían), su nivel de inglés es bueno, pero fue una satisfacción verdad porque pensamos que hicimos buen trabajo verdad porque ella lo hablo ella me hablo lo cual me da mucho gusto. ED.T.IET

Para que en la institución se realice el trabajo de apoyo, es fundamental que tanto como los y las niñas, como las madres de familia se sometan a las normas establecidas de la escuela. Si eso no sucede entonces, “simplemente la niña no se adapta”, como se lee en la viñeta siguiente, y en consecuencia se le separa de la escuela, segregándola.

Muy importante, porque llega el momento que suponga que el maestro tuvo el criterio, buscar la problemática de estos niños, y tratar de allanarla. Habrá algún lugar donde no se haga, simplemente la niña no se adapta, esta faltando a cumplir las normas de la escuela, respeto a los maestros, pues tú no estas conforme, y a la maestra no la sientes capaz, a la misma señora busque una escuela donde usted crea que va a llenar las necesidades, las aspiraciones que usted tiene para sus hijos, porque no todos son tan tolerantes. Con algunos maestros, si la maestra se esta quejando de que la señora no le gusta, se la admite la escuela, se le abren las puertas, se admiten sus hijos, no quiere cumplir, no quiere ni con lo de la escuela, ni los requisitos, ni la confianza a la maestra... ¿sabe qué? pues busque otro lugar, le doy la oportunidad, usted no la quiere aprovechar. No le parece. Pues encontraría un rechazo. Sin embargo un maestro preparado, a lo mejor lo sabría manejar de otra manera pienso yo. ED.GDL.AY

La cultura de la institución educativa, es esencialmente la cultura docente y se puede definir como el “conjunto de creencias, valores hábitos, y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Pérez Gómez, 1998:161) Es claro que la directora concede al docente mayor posibilidad de tratar de manera más pertinente el caso.

Las estrategias tienen que ver con los supuestos que subyacen en las prioridades de cada agente, puede ser un supuesto basado en la igualdad: “La estrategia que utilizamos es que, los niños se sientan igual que los de aquí, aunque estén en cortos periodos, periodos cortos más bien aquí en nuestra escuela, y que ellos se sientan bien, y los reciban como, los reciben a los demás”. (ED.Q.BJ) O una basada en la diferencia. “todo el mundo tiene... el que tiene alguna dificultad y el que no tiene ninguna dificultad tiene los mismos derechos a recibir la educación, a recibir atención educativa.” (ED.VJ.VG) Igual que como se analizó en el apartado anterior, la primera estrategia responde al tipo de educación inclusiva y la segunda, a la incorporación. Estos supuestos le dan sentido y razón a las acciones que se deriven de ella. (Besalú, 2006)

Igualmente se pueden identificar algunos supuestos que hacen la referencia a las acciones que se realizan con la intención de apoyar al niño o niña migrantes. Estos supuestos responden a la dirección del apoyo: la adaptación de quienes son “diferentes” al grupo escolar que funciona como parámetro de lo “correcto” y “adecuado” y, en el otro extremo: la interacción de los integrantes del grupo, todos como diferentes al recibir tratamiento adecuado para cada uno, en donde el niño o niña migrantes son uno más, diferente también, en el aula. (Besalú, 2006) El esfuerzo de adaptación es de los niños y niñas migrantes, como se observa a continuación:

Yo platico exclusivamente con quien trae al niño, y ya lo llevo, lo ubico, en el grupo que va a estar pero, yo lo único que le digo al maestro que lo reciba, que lo atienda lo mejor posible, que lo integre al grupo. ED.Q.BJ

El docente “debe tener un amplio criterio de la situación, porque no es caso especial el niño que viene de otro país, sino también el niño que viene de otra colonia o de otro sector de la ciudad. También es una ubicación tratar de ubicarlo y adaptarlo, integrarlo a cualquier otro niño, inclusive hemos tenido alumnos que vienen de un nivel superior, te puedo decir de colegios. ED.GDL.AY

En la siguiente viñeta se nota un esfuerzo por llegar a fomentar la interacción entre estudiantes en un espíritu multicultural. El esfuerzo del acceso al conocimiento no es de los niños y niñas sino de la docente.

Siento que un programa, nuestro *Special Spanish* o la cultura mexicana en grupos pequeños, con una maestra que es totalmente bicultural y que en realidad entiende de dónde vienen, figurativamente, este, y se puede poner en su lugar, y les ayuda a expresar sus dudas y compartirlo con otros, y sobre todo estar buscando sus fuertes, sus intereses. ED.GDL.AS1

Por esto, los supuestos y las creencias de los agentes educativos y, en este caso de los directivos y directores definen un tipo de gestión concreta que articula de manera predeterminada la relación entre los agentes y los artefactos. Esto genera un tipo de cultura de la organización institucional, los agentes están ligados a la forma en que esta gestión del aprendizaje se da. “El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la

institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional”. (Pérez Gómez, 1998:128)

En cuanto a los saberes sobre diversidad cultural que expresaron los directivos y directores en las entrevistas, se encuentran tres temas que los aglutinan: diversidad, educación bicultural y migración. Cada una de ellas constituye lo que estos agentes piensan acerca de los temas.

La diversidad, que es uno de los ejes que subyacen en todo el trabajo, y aunque se pueden encontrar expresiones y referencias de este aspecto en otros apartados y categorías, aquí se recogen aquellos que fueron más intencionados. Primero lo que implica el contacto con otras culturas y el beneficio que esto trae para cada una “estamos en un mundo en constante cambio, debemos de conocer en cuanto a las culturas no nomás de México y Estados Unidos, sino de todos los países; eso enriquece mucho la cuestión personal de cada uno de acuerdo a gustos.” ED.T.RPM

Se reconocen varias formas de encontrar grupos diversos, que en este caso, el director llama “minorías”, estos grupos pueden ser indígenas y niños con necesidades especiales, entre otros. Todavía subyace en esta viñeta la idea de etiquetar grupos, que invita a pensar que los supuestos de segregación y exclusión siguen presentes, es decir, perteneces o no a un grupo.

Este asunto de la diversidad cultural que tiene que ver también en dar atención a las minorías y las minorías son los grupos, los niños migrantes indígenas que también en muchas ocasiones son por supuesto migrantes internos porque son del mismo país pero también con una migración externa cuando ya salen del país vienen otros grupos de atención que serían los niños con necesidades especiales entonces bueno pues ahí entramos entre otros grupos, otras minorías tiene que ver con eso la diversidad, hablamos ya esos términos de o al menos es un término que ya estamos incorporando como una necesidad que es esto de la diversidad cultural y como hay que este reconocerla si es que la tenemos aquí en México y parece ser que si la tenemos aquí en México. ED.GDL.LS

En cuanto a los agentes y cómo se asume actualmente la diversidad, la siguiente viñeta muestra cómo esto es expresado a los ojos de una directora.

Pues ya no somos de una sola idea, de un solo pensamiento, sino inclusive desde otro país y de diversas generaciones. Antes era menos complicado porque nos avocábamos a algo mas general y ahora cada niño es un ser diferente inclusive se ve en los jóvenes la influencia (...) Igual también nosotros nos pasa en la escuela hasta las maestras, antes era un solo estilo de maestra ahora son diferentes formas de pensar hay una maestra muy moderna con sus alumnos y su sistema de trabajo hay una maestra muy tradicionalistas sin embargo los resultados son buenos, tanto de una como de otra. Había directores que querían un solo tipo de maestros y maestras. Ahora tienen que aceptar que somos muy diferentes todos. ED.GDL.AY

Una de las viñetas más significativas hace énfasis en no etiquetar, en comprender que cada quien tiene no sólo diferentes habilidades, sino intereses y que deben ser apoyados para que aprendan desde ahí a sentirse satisfechos con sus logros.

Una de las cosas que más me enorgullece de estar en esta escuela es que no los etiqueta, no es palito cuadrado en el agujero redondo, cada quién tiene diferentes habilidades y diferentes intereses y buscan retar a los alumnos, buscan ayudarles a seguir su interés, a preguntar y a buscar respuestas, y sentir algo de satisfacción, no nada más en sus logros, pero en lo que han aprendido, al proceso de aprendizaje. ED.GDL.AS1

Entender que no existen grupos de “iguales” y algunos diferentes que deberán hacer un esfuerzo por pertenecer, sino que todos somos diferentes, es un punto clave de la educación inclusiva, de una educación para la diversidad. Las ideas más relevantes asociadas a la diversidad son: que cada sujeto es diferente, que el enriquecimiento mutuo se da a partir de la interacción entre diferentes seres y culturas, y que en educación lo que se busca que cada uno logre su satisfacción como persona, desde donde está. “Ahí está un punto importante porque, todos “somos diversidad” (sic), de alguna forma interactuarnos en los diferentes ámbitos y ambientes que tiene nuestro entorno social”. ED.Q.BJ

Existen supuestos en los que coexiste la idea de diferencia y desigualdad, aunque se percibe un asomo de conciencia en cuanto a las diferencias individuales, no sólo de los niños y niñas migrantes sino de todos los estudiantes, se sigue pensando que de lo que se trata es de “igualarlo” como la estrategia más adecuada, tanto en México como en Estados Unidos.

Pienso que el mismo que nosotros también, lo maneja de la misma forma en cuestión académica, igual que cualquier niño que tiene alguna deficiencia o desigualdad en el programa, pues tratan de igualarlo, igual que cualquier niño que viene de otro plantel, pasa lo mismo, para que mas o menos tengan el mismo nivel que los niños que tienen. Imposible unificarlos a todos, cada niño avanza según capacidades, y en este caso pasa de la misma manera, no hay una excepción con ellos, esa parte, sino que tratan de integrarlo al resto del grupo. ED.GDL.AY

Es notorio que la directora asocia la desigualdad con la deficiencia, misma que debe ser resuelta integrando (es decir, igualarlo) las condiciones “regulares” del resto de sus compañeros. El tipo de educación identificada por las y los directores y directivos es la bicultural, casi no aparecen en las entrevistas conceptos o menciones sobre multiculturalidad o interculturalidad. Se observan saberes desde pistas y referencias ajenas...

He escuchado sobre la diversidad en niveles superiores como de preparatoria para adelante sobre todo en universidades privadas como el “Tec” que ofrece casi así se anuncia casi un bachillerato de tipo bicultural o sea yo entiendo por esto que tiene materias y estudios, específicamente en inglés en español, porque casi de otros países no de conocimiento de materias o de historia geografía o de los dos países y luego también, no sé que así sea exactamente, pero me imagino también que les ofrecen como un diploma en México y les vale en Estados Unidos que si están incorporados a alguna institución en los que les hacen válidos esos estudios que hacen aquí así como allá les

hacen los estudios valederos aquí se les hacen valederos los que hacen allá me imagino que es así, no sé si sea otra idea, educación bicultural. ED.T.IET

Hasta el caso de un modelo educativo explícito y establecido.

Ese es un debate, un diálogo que tenemos aquí mismo en la escuela. Hasta en nuestra misión y visión; y somos bilingües y biculturales. Pero somos más que biculturales y tenemos muchos países representados aquí en el colegio pero, supongo que al final de cuántos estamos hablando de enseñanza de dos diferentes países; estamos rentados en Estados Unidos, por lo tanto tenemos que enseñar historia de Estados Unidos, puedo decir; y acreditado en México y los niños tienen que entender historia, geografía, etcétera de México. Y a nivel “prepa” sí pueden estudiar literatura europea o historia europea, o algo, pero, a parte de sus clases de geografía mundial, no van a ver mucho de cultura en diferentes países, al menos que los mismos maestros ingenien la manera de hacerlo. En cuarto de primaria, por un decir, tenemos folclorama; es un evento, porque dura mes y medio, casi dos meses, los alumnos investigando otras culturas, se dividen en grupos, exploran su interés del grupo, así se forman, según interés, de otros países. Y aprenden, pero pues a un nivel bastante superficial, son niños. Este, y está autodirigido. Entonces este, bailan y comida y este, ropa típica, etcétera, de otras culturas. Pero, no hay horas en el día para tantos, logras excelencia en dos excelentes idiomas y dos diferentes culturas, tomando en cuenta la riqueza de tantas otras culturas que hay en la escuela, raspamos a penas la superficie. ED.GDL.AS1

Se pueden identificar varios asuntos relevantes, por un lado la insistente mención de los trámites administrativos en ambos casos, ya que implica un interés por contar con la certificación que eso puede proporcionar; por otro lado la mención de contenidos en ambos, como eje de comparación entre países. Sólo en la segunda viñeta se identifican estrategias y acciones concretas de intercambio y conocimiento mutuo. En esta última, se pueden reconocer parte de las características de interculturalidad.

En el caso de una institución situada en un espacio donde concurren grupos de migrantes internos indígenas, se describen cómo las fiestas indígenas se incorporan a la escuela. Punto interesante a profundizar.

A la gente le gusta la fiesta porque las comunidades indígenas hay un calendario como el calendario cívico que tenemos en todas las escuelas de México hay un calendario ritual en las comunidades indígenas, entonces ese calendario ritual es un calendario de fiestas, la fiesta del lote en todos los pueblos de México en los pueblos indígenas hay celebraciones de los primeros elotes que nos brinda la madre tierra, también hay festividades religiosas del patrón de la comunidad y no se puede dejar de lado sin celebrarse se tiene que celebrar. Entonces me dice usted. A la gente le gusta mucho las fiestas. Trasladan su visión de las fiestas tradicionales las trasladan hacia la escuela. De alguna manera eso demuestra riqueza cultural. ED.Z.EZ

Finalmente, como parte de la diversidad cultural se encuentra asociada la palabra “migración”, para un directivo “es un fenómeno social que se da mucho en nuestro país y principalmente en Jalisco y Michoacán, este... Aguascalientes son estados que se caracterizan por una mayor cantidad más que en otros estados de la República. Creo que Jalisco ocupa, sin equivocarme, el segundo lugar (de personas que se van a emigrar. Nosotros tenemos escuelas que se han cerrado porque los niños se van a Estados Unidos.” EDVO.2

El género se construye en la interacción cotidiana, entre hombres y mujeres, y en las entrevistas a directivos y directores identificamos algunas ideas en las que se infieren ciertas concepciones que nos hablan de su propia perspectiva de género. Ya que de acuerdo a Lamas: es la “simbolización o construcción cultural que alude a la relación entre sexos... que implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esas diferencia sexual (1996:15).

En el universo de los administradores educativos, participan 16 entrevistados, de los cuales dos mujeres y dos hombres son directivos. Mientras que directores de escuelas públicas son seis hombres y tres mujeres. Las tres escuelas privadas son dirigidas por mujeres. Esta especificación del género de los entrevistados, tiene su razón de ser en el hecho de que como sujetos sociales, cada uno tiene una concepción del ser hombre o mujer y esta es expresada implícita o explícitamente a través del diálogo, indagaremos si éstas nos refieren roles o estereotipos de género.

A partir de su análisis derivamos tres subcategorías, una que hemos llamado éxito escolar, estereotipo de género, rol de género y mujeres. La primera comprende las creencias en cuanto a la diferencia según el sexo de mayor o menor aprovechamiento escolar, la segunda son valoraciones en las que se confirma la diferencia que se atribuye a lo que debe ser un niño o una niña, la tercera es rol de género, a través del cual se develan qué actividades son asignadas socialmente según el sexo. Esta última subcategoría, presenta dos indicadores, el primero corresponde a lo que se expresa por los diferentes agentes educativos en cuanto a los roles de los niños y niñas y la segunda, al nuevo rol que esta asumiendo la mujer, en los procesos migratorios y su impacto en el desempeño escolar de sus hijos.

Una constante que prevalece tanto entre los directivos y directores es lo concerniente a que el éxito escolar no es atribuible al género, sino que este es igual, y que “el éxito que tienen depende muchísimo de los papás, cómo sienten estar aquí” (ED.GDL.AS1). Salvo una distinción en el aprendizaje del idioma en la comprensión lectora, donde las niñas migrantes o no, presentan más ventajas, tal como se refiere a continuación.

- E. ¿Has visto alguna diferencia de género entre niños y niñas en cuanto a su acceso al idioma? Esa situación o experiencia de logro ¿hay alguna diferencia?
- D. No en cuanto a su lenguaje oral, pero sin duda alguna las niñas, en cuanto a su comprensión de lectura, en dicción, siempre, no es bueno generalizar, perdón, muchas veces, casi siempre, mejor en dicción y los muchachos, su comprensión de lectura de no dicción. Pero no nada más con los niños que migran, con los de aquí también. ED.GDL.AS2

Las concepciones de lo que debe ser un hombre o una mujer socialmente, como tal se asumen de manera acrítica por diferentes vías y definen la manera en como percibimos a los otros y a nosotros mismos a partir del sexo (Torres, 2002). Estas nociones podemos verlas claramente en lo referido por un directivo al cuestionarle sobre la población escolar, la información que nos arroja es sumamente interesante en virtud de que abre posibilidades para describir lo que tiene interiorizado respecto al género.

- E. Y hablaba de población... ¿en todo su sector tiene más estudiantes niños que niñas?  
D....ahí parece estar equilibrado. Aunque nosotros, sin hacer con precisión, detectamos que hay más niñas que niños. En primer lugar porque parece ser que los niños desertan más que las niñas.  
E. ¿Por qué desertarán los niños?  
D. Bueno  
E. ¿Más que las niñas?  
D. Es que se incorporan a ayudarles a los padres. Es, es muy común que los niños se incorporen, sobre todo en el campo, los padres se los llevan, al campo, a ayudarles ¿sí? Y en cambio pues la niña tiene la oportunidad de asistir en la tarde.  
D. Y a demás porque es, parece ser que como que las niñas son más responsables.  
E. Más responsables  
D. Más responsables, más identificadas con la escuela ¿sí? Esto lo hemos visto nosotros  
EDVO2

Aquí observamos dos situaciones, por un lado un supuesto de que la deserción de los niños esta relacionada con el hecho de incorporarse al trabajo, ayudar al padre de familia y que las niñas permanecen en las escuelas por ser “más responsables”. Afirmaciones que nos develan dos posibles significados, el primero es la preconcepción del directivo en cuanto a que el trabajo es *un rol que debe ser asumido por el hombre*, para apoyar en el sostenimiento del hogar y por otro lado, lo define de manera indirecta como “irresponsables”, es decir se ratifica el rol del hombre como “proveedor de la casa”. El segundo significado radica en el hecho de que al permanecer la niña en la escuela, también permanece en el hogar y continúa reproduciendo el rol de “ama de casa”.

Otro aspecto relacionado con el éxito escolar es el señalado a través de algunas características “propias” del género, es lo que encontramos en la siguiente viñeta:

- E. ¿Ha notado en su amplia experiencia como docente diferencias si son más exitosos los niños o las niñas?  
D. En el nivel de primaria son casi a la par, si pero en ocasiones destacan más las niñas pero haga de cuenta que es por generaciones ED.T.IET  
D. Pero ya son mas responsables las niñas es lo que hace la diferencia  
E. ¿Responsabilidad en qué?  
D. Como en la presentación de sus trabajos en la dedicación en el cumplimiento de sus tareas en todo esto si, mientras que los niños son un poquito mas descuidados, menos dedicados, menos este como decirlo, ellos lo entienden lo captan y lo hacen pero no con la meticulosidad que lo hace usted como mujer, a usted le gusta tener un trabajo muy bonito bien limpio y los niños no en muchas ocasiones esto les resta. Porque estamos formando, entonces tienes que tener presentación en tu trabajo, buena letra, ortografía, todo pero esto si tengo los conocimientos, pero acuérdate que tienes que tener también estos aspectos, pero acuérdate que tienes que tener también estos aspectos entonces es lo que en ocasiones les baja. Es

decir es, en donde si ya vemos que las niñas despuntan es en secundaria, son más exitosas en cuestión de pero porque también ahí lo atribuimos porque se supone, bueno no se supone, realmente la mujer madura antes si y como los jóvenes están en plena adolescencia experimentando y todo es lo demás claro que su mente no esta en lo que es el aspecto académico ED.T.IET

Nuevamente aparecen concepciones en lo que debe ser un hombre o una mujer, la dedicación, la meticulosidad, la limpieza son rasgos de las “mujeres”, mientras que el descuido, la poca dedicación, son de los “hombres”. Además resulta relevante que aun cuando se asume el éxito escolar de manera equitativa en el nivel de primaria, en la secundaria “las niñas son más exitosas” debido al supuesto de una maduración, y que los niños tienen su atención en otros aspectos, distintos al escolar.

La participación de los padres de familia es una condición incuestionable para el éxito de los estudiantes, situación que puede observarse en quien toma el rol de ayuda tanto en las tareas escolares como en el proceso de incorporar o inscribir al niño migrante en la escuela, siendo esta última actividad asumida generalmente por la madre de familia “Pues sí, ahí es, pues generalmente la madre. El padre a veces por estar trabajando. La madre es la más responsable, indudablemente. El trato que tenemos nosotros es con las madres” (EDVO2). Aunque también encontramos situaciones en las que se cuenta con la participación de la familia, “Pues casi siempre la mamá es la más responsable, pero sí saben venir los papás. Sí se da que vienen los papás. La primera vez sí viene la familia completa. EDVO3

Estas afirmaciones nos conducen a presuponer que el calificativo de “responsabilidad” no sólo es atribuido a la mujer adulta, sino como mostramos en párrafos anteriores es una cualidad que también se le atribuyen a los niñas en edad escolar ¿será este un estereotipo de género?

El último aspecto que analizamos, es la relación que guarda el fenómeno migratorio y la participación de la mujer en éste, descrita por los directivos y directores entrevistados y que hemos denominado mujeres y migración. Es relevante lo que al respecto se evidencia en la siguiente viñeta:

- D. Muy distinto es el status para una mujer, y vaya que aquí hay las diferencias de género. Si una muchacha del área rural se va al norte y regresa exitosa y todo eso dicen, esta ya la hizo, pero de otro modo, o sea, la manera de conseguir para la mujer es hasta con detrimento.
- E. ¿Ahora la migración femenina ha sido?
- D. Ha aumentado significativamente, CONAPO lo registra perfectamente y hay estadísticas muy claras de que la migración a aumentado y estamos ya casi al 50 o 51% de mujeres. EDVO1

En esta encontramos no sólo una referencia de la creciente migración femenina, sino una apreciación en cuanto al “detrimento” de la mujer por ser migrante. El papel de la madre en la conservación de los valores de la familia y el éxito en la educación básica es reconocido por un directivo que al respecto señala:

E. ¿Y qué cosas buenas traen los niños que van y vienen?

D. Pues yo creo que los niños siempre se caracterizan porque tienen valores. Generalmente el niño y la niña que vienen de una comunidad la mueve más su influencia de la familia, de la madre principalmente. Principalmente, yo soy de las personas que reconozco que si no es por la madre estaríamos con problemas muy graves aquí en, en la educación básica. EDVO2

Aunque la tendencia es el incremento de la migración femenina en la población adulta, esta situación se ve reflejada también en los escolares, ya que del total de casos, quince son niñas y once niños, de las cuales, cuatro niñas corresponden a una zona de alto índice de migración, sin que esto represente una correlación precisa, sino pudiera marcar una tendencia en cuanto a que la niña migrante de hoy, sea la futura mujer que emigra, debido a su experiencia previa y por ser parte de la cultura de la comunidad en la que se encuentra inmersa, situación que se vive en zonas de alta migración como lo observamos en lo siguiente.

E. ¿Y son más niños o niñas migrantes en el tiempo que ustedes tienen, o son más o menos la misma proporción; o es más fácil que se lleven a los niños varones, que a las niñas y son los que tienen la situación o por igual?

D. No, es por igual, se van por familia. Ya cuando se van los varones, son muchachos que van a trabajar, ya grandes.

E. Cuando ya están grandes, pero chiquitos se va la familia completa.

D. Sí efectivamente, yo creo que hace 15 años, no, unos 12 años, una escuela rural tenía aproximadamente 30 alumnos, y actualmente tiene 7. Se han ido las familias completas. EDVO.3

Por tratarse de un aspecto “interiorizado” las verbalizaciones realizadas por los entrevistados, permitieron recuperar aspectos que evidencian que aun cuando su papel no es directamente en el aula, tienen una visión de género particular, destacando sus creencias en cuanto los estereotipos de género, con expresiones tales como “las niñas son más responsables” los “niños son un poquito más descuidados” (ED.T.IET) Otra de las recuperaciones importantes es la asignación de roles de género, relacionadas con la deserción escolar, atribuible a la necesidad de “trabajar del hombre”.

Por tratarse de un aspecto “interiorizado” las verbalizaciones realizadas por los entrevistados, referidos al género, permitieron recuperar aspectos que evidencian que aun cuando su papel no es directamente en el aula, tienen una visión de género particular, destacando sus creencias en cuanto los estereotipos consideran que las niñas son más responsables y los niños son más descuidados. Otra de las recuperaciones importantes es la asignación de roles de género, relacionadas con la deserción escolar, atribuible a la necesidad de “trabajar del hombre”. Igualmente la discriminación, como supuesto cultural, está asociada a los mexicanos que emigran a Estados Unidos. Se habla de discriminación en forma de hostigamiento a sujetos que vienen de otro país, en ámbitos escolares y laborales, especialmente causado por el idioma.

En todos los casos, los y las directivos y las directoras asocian la discriminación con las experiencias de los niños y niñas en Estados Unidos y no con las escuelas mexicanas. Por un lado reconocen una discriminación social en cualquier ámbito y el rechazo que eso les provoca.

Hay mucha discriminación, así es, demasiado, yo invitado a nunca jamás a vivir allá jamás, a lo mejor de paseo pues si pero hay tanta diversidad de diversión y es tan barato porque la gente no tiene tiempo de ir a divertirse allá le ofertan *Disney* una semana casi regalada pero no puede ir, la gente vive trabajando en la mañana en la tarde en la noche y si puede hacer otra cosa no hay tiempo. ED.T.RPM

Al estar allá pues, nos hemos dado cuenta de, de personas que nos cuentan que no es, no es como cuentan, como dicen, Estados Unidos... enfrentan muchos problemas, mucha discriminación en el trabajo, en la escuela. ED.VJ.DG

La discriminación es el principal problema porque, eh, los que van para allá pues siempre, pues no, no tienen los mejores trabajos, los mejores empleos... aquí sí hay una maestra que estuvo allá en Estados Unidos y un tiempo aquí, un año, estuvo como un año y pasadito, estuvo allá en Estados Unidos y trabajó en el área educativa y... pero sí le costó trabajo... y ella por su preparación que tiene... ED.VJ.DG

Distinguen que una de las “situaciones en donde allá se sienten discriminados es por el idioma. Antes tenían maestros que les daban las clases en español, ahora tienen prohibido darles clases en español”. EDVO.4 Otra forma de discriminación es el hostigamiento social:

Esos papás que tenemos aquí en la escuela me dicen que hay, la palabra que usan en inglés es discriminación contra sus hijos (mexicanos). Obviamente no de parte de la escuela pero, que según esto lo sienten, de alguna manera, de los otros alumnos. (...) Que los ponen en ridículo o los hostigan de cierta manera y hay un enfoque tremendo en esta escuela contra el hostigamiento. (...) Pero se me hace interesante que todavía oímos esto. Y esto de, del hostigamiento, el problemas sociales, ah, si lo observamos o existe una percepción, aunque sea chiquita, pequeña, no grande aquí en la escuela, ha de existir mayormente en otros lugares. ED.GDL.AS1

En contraste, se narra cómo en México no se observa ningún tipo de discriminación, pareciera que se les acoge demasiado bien, como se puede observar en la siguiente viñeta.

Afortunadamente no he tenido información de que algún niño que venga de Estados Unidos o de Canadá, de seguro que hay varios del Sur, de Centro América, no tengo el dato con precisión pero tiene que ver, no he visto que haya un rechazo a los niños. Al contrario. Parece ser que tenemos una gran disposición de platicar y tratar a los niños que vienen de Estados Unidos por las preguntas que se hacen ¿verdad? Entonces, eh, yo nunca he visto que haya una, una segregación para, para los niños. Al contrario, se incorporan inmediatamente, inmediatamente. EDVO.2

Por lo anterior, se puede decir que la discriminación como supuesto cultural está asociado a los mexicanos que emigran a Estados Unidos, se habla de discriminación en forma de hostigamiento en ámbitos no sólo escolares, sino laborales. Las refieren especialmente en la escuela, causado por el idioma. Esta discriminación no percibe que pase en México, sino por el contrario, existe una gran disposición para incorporar a los niños y niñas que vienen de otro país.

Como se ha identificado a lo largo del trabajo, la efectividad es un elemento que es determinante para el éxito escolar de los y las niñas migrantes, y son muy pocas las instituciones que hacen referencia a este aspecto tan relevante.

Como dice Pérez Gómez, (1998:235) “en la práctica y mediante la vinculación afectiva con intereses y propósitos pragmáticos, se reconstruyen y transforman los esquemas de conocimiento que también surgieron en el transcurso de experiencias vitales afectivamente contaminadas.” Esto se observa en la recepción que es el primer contacto de la familia con la institución, una actitud acogedora es fundamental para que sientan que la escuela es el espacio donde van a encontrar el apoyo que requieren. “Es un cambiazco. Sí se nos olvida, como maestros a veces, lo difícil que es para una familia reubicarse. Y, pues les daremos apoyo por un mes y ya, así, como que ya pasamos a otra cosa y ahí están los pobres muy desubicados, muchas veces.” (ED.GDL.AS1) Tal y como describe un director.

Se acompañan, para venir a la escuela ya viene gente que ya ha estado con nosotros, que ya nos tiene confianza porque afortunadamente si nos han tenido confianza, no hemos defraudado su adaptación vienen y esperan pues un mundo terrible para ellos que no conocen, y es un choque cultural, donde piensan, no se como los hayan tratado sus autoridades allá. Pero llegan temerosos de que no les de servicio, o se valen de otro que ya ha estado aquí, poco a poco le van agarrando confianza, porque nosotros los hemos tratado igual, entonces ellos van adquiriendo confianza.  
ED.Z.EZ

Los padres y madres de familia requieren una recepción abierta, respetuosa y flexible, con la idea de facilitarles los trámites, el acceso a la institución y el apoyo a sus hijos e hijas. Estas concepciones deben estar planeadas y planteadas a los miembros de la institución de modo que se convierta en la manera en que se recibe a la familia.

No creo que los papás anticipen tanto apoyo cuando vienen. Tiendo a observar una sorpresa agradable de parte de los papás, cuando ven lo cariñosos y nuestro enfoque tan, pues tan fuerte, en darles la bienvenida y buscar ayudarles a adaptarse. ED.GDL.AS1

Las y los directores y directivos tienen diversas formas de acercarse afectivamente a quienes son migrantes, puede ser desde un acercamiento informal a través de una preocupación traducida en mayor atención, como se observa en la siguiente viñeta. Pero para comprender la significación real de los intercambios en cada situación es imprescindible entender la trama de conceptos, teorías, estrategias, afectos y hábitos que cada uno de los participantes ha acumulado en su experiencia histórica y que ahora activa en los intercambios actuales, Pérez Gómez, 1998:243.

En algunas ocasiones me comentaron o yo les preguntaba como se iban adaptando especialmente en el caso de C. porque como dije antes me preocupaba el hecho como yo les dije que era muy callada, (...) me dijeron que era así callada contestaba con monosílabos si o no y no se esfuerza no veían que se esforzara ella entonces eso si me preocupo un poquito mas de ella. ED.GDL.LS

Para las directivas de la institución la afectividad es una prioridad en la atención y el proceso formativo del niño y niña migrante está presente de manera relevante. “Lo académico, muchas veces, puede ser lo de menos. Lo social es tan, tan, tan difícil para algunos. Pero cuando un alumno siente éxito académicamente, entonces todo lo demás fluye. (ED.GDL.AS1) Esta consideración pone por delante al ser humano. “Conviene no olvidar que el nivel de expectativas sobre el éxito o fracaso de las actuaciones futuras en la escuela y en la sociedad es uno de los factores clave de la determinación del éxito académico y profesional.” (Pérez Gómez, 1998:229) Esta especial atención a la afectividad puede llegar a ser un factor de cambio y eventualmente de éxito como se observa en las dos viñetas siguientes.

Pero, a final de cuentas, bueno, un muchacho piensa que el maestro, me dicen: “Es que, mis maestros me quieren, les importo”, ellos progresan más, regresa más una actitud positiva. Y si piensan que no, no avanzan. ED.GDL.AS1

He visto cambios en alumnos que vienen y el cambio, mucho es de esta cultura, que es cariñosa, que abraza y que dice “bien hecho, ¿ves que sí puedes? Yo sabía que sí”. Los, lo que oigo, aunque no me consta, pero lo que oigo de los papás cuando van a Estados Unidos, si no están en un ambiente así, cariñosa, sufren más los niños. ED.GDL.AS1

El afecto, entonces, acoge a los atribulados padres, apoya a las personas, más que a estudiantes que necesitan lograr cierto aprendizaje para aprobar el año, favorece su autoestima y facilita el éxito escolar, pero sobre todo pone por encima de todo a la persona.

Como ya se ha venido mencionando, se entiende la diversidad cultural como las diferencias particulares de grupos sociales que conviven en espacios comunes, la convivencia de tales diferencias crea generalmente actitudes de “defensa” de las características del grupo a que se pertenece, constituyéndose así una resistencia a la modificación o incorporación de las “otras” formas de vida.

La resistencia al cambio es inherente al ser humano, modificar las percepciones acerca del mundo o de “mi mundo” significa dar cabida a nuevas formas de concebirlo, implica incorporar nuevos significados a los propios, lo cual puede llegar a ser amenazante, al ver modificada su identidad. En este sentido, los directores entrevistados refieren su percepción en torno a cómo viven los padres de familia y sus hijos esa resistencia a la incorporación de la cultura a la cual se insertan.

Muchos padres regresan porque quieren que durante la pubertad y la adolescencia sus niños vengan a su país a tomar las raíces y los valores para que no se pierdan como Estados Unidos porque allá no les podemos llamar la atención, ellos nos denuncian.....se va a perder haya entonces mejor cuando estén mas grandes, se hacen un poco mas maduros, prefieren regresar (a sus) raíces y valores, porque se les salen se les van de las manos por las adicciones en Estados Unidos, por la edad tan temprana en la que ellos despiertan a las relaciones sexuales si, entonces

es esto a lo que la gran mayoría de los padres de quinto y sexto nos han manifestado de esta situación que están enfrentando. ED.T.IET

P. No pierden su identidad ellos; pero los niños si, ¿Por qué? Porque el medio les jala si entonces al ver que sus hijos están yéndose, siendo jalados por ese medio en el que están viviendo regresan. ED.T.IET

El anterior, es un fragmento de entrevista que evidencia lo dicho, el rescate de los valores propios de la cultura de origen se pondera sobre todo en la edad adolescente, existe la necesidad de retornar para inculcar en sus hijos tales valores, en donde la enseñanza además del discurso esté avalada con la convivencia entre “iguales”.

Entre las formas de resistencia encontradas se agrupan para su estudio en dos vertientes; aquellas que tienen que ver con situaciones de fondo: valores, ideas y creencias como las citadas en las viñetas anteriores y otras que son más de forma y tienen que ver con preferencias respecto al vestuario, comidas, lenguaje etc. Es claramente identificable que ambas vertientes obedecen sin duda a los significados introyectados por el individuo acerca de su cultura, sin embargo, se dividen de esta manera con fines únicamente didácticos. Respecto a las segundas formas de resistencia, se rescataron aquellas que tienen que ver con la no aceptación de las costumbres y tradiciones del “otro diverso” llegando incluso a existir actitudes discriminatorias para quienes no comparten los mismos elementos de cultura, en los siguientes fragmentos de entrevista se observa lo dicho:

Pero hay gente que más no se acostumbran a comer algo diferente, no tienen facilidad para otros idiomas y no les podría importar menos aprender sobre diferentes culturas. Yo creo que no hay nadie que puede ayudar mucho a ellos. ED.GDL.AS1

D. Y tiene mucho reto la maestra del salón, ella (inaudible 44:32), porque son cosas que uno no esperaría. Los, dices bueno, por favor no pongas esto en las palabras idénticas pero, los coreanos, muchas veces, huelen mucho a ajo...

E. Por la alimentación que tienen

D. Y hay muchísimo, sí y puede ser muy difícil para otros alumnos estar en el mismo salón con ellos, porque lo encuentran, este, repugnante, a veces. A veces que ha venido familias que lo único que quiero es abrir ventanas y reconozco que es una diferencia cultural, pero sí existen otras cosas, eso es muy interesante y se tiene que concientizar tanto el personal docente, que los mismos alumnos que lo reciben. Entonces, no es nada más labor de los alumnos migrantes que vienen adaptarse a la escuela, pero la escuela adaptarse a ellos. ED.GDL.AS1

Analizar lo revelado por la directora en el fragmento anterior, implica necesariamente rescatar la frase en la que refiere la concientización tanto de los docentes como de los alumnos que reciben a los niños y niñas migrantes, esto sugiere que tanto en la concepción de la directora acerca del fenómeno migratorio como en su experiencia, existen esas actitudes de discriminación las cuales requieren ser modificadas a través de la reflexión de tales conductas, se entiende entonces que la propuesta será desde la perspectiva de esta directora el respeto a la diversidad y a la diferencia de los otros.

La diversidad observada en el campo de investigación y que como se ha dicho, lleva a la resistencia y esta a su vez a la discriminación, ha llegado a tener connotaciones incluso violentas, la no aceptación de otras culturas ha generado condiciones difíciles en la convivencia al interior de algunos centros escolares.

A lo mejor esa rebeldía la manifestaban de diferentes maneras pero ahora es físicamente, no se dejan de nadie, de nadie ni dejan del maestro porque yo en los recreos los vigilo es muy -inaudible-, uno y más son el turno matutino yo he separado niños de primero segundo que están así como "asquiles" no se sueltan y agarro y los suelto por un lado y todavía por abajo se están tirando por eso san Juan diario sale en la nota roja. Mucho pandillero, -inaudible- eso sería interesante estudiarlo si se deba a la cruz de razas o a la gente que ha llegado, no nomás indígena, San Juan se ha llenado de mucha gente que no es de aquí, que no es ni de Jalisco, tenemos una población muy grande que centroamericanos, nicaragüenses, hondureños salvadoreños, pero digo aquí como alumnos, que nosotros hemos visto su proceso, entonces esos traen todo otras costumbres, entonces se ha mezclado, imagínese viviendo en una comunidad como san Juan.  
ED.Z.EM

Esta viñeta se presenta por separado de las dos categorías mencionadas por tener rasgos totalmente distintos a las anteriores, se rescata una situación de contacto físico mismo que no había sido manifestado y que otorga características diferentes. En términos del director se tipifica como rebeldía, la cual se infiere que obedece además de la población tan diversa a situaciones de precariedad económica y a la falta de alternativas adecuadas para el manejo de la negociación.

Muy compleja y diversa es la información encontrada en la cultura institucional. Aunque se podría esperar que las entrevistas de los agentes de gestión aporten sólo a los procesos administrativos, la información que se vierte aporta a diferentes rubros, tanto a las acciones como a los significados. Se encuentran elementos suficientes para construir la cultura institucional a través de la cultura experiencial de los agentes de gestión.

En cuanto a los procesos administrativos, el meollo de la cuestión en estos directivos y directores, que se refieren a la recepción de los niños y niñas migrantes, se considera primero la boleta de calificaciones o una carta de la escuela de procedencia, y en seguida un examen de conocimientos. Cuando la madre o el padre de familia entregan el Documento de Transferencia, entonces ingresan al grado actual o siguiente, dependiendo del tiempo de recepción. Tanto el Documento de Transferencia como los exámenes se convierten en las mediaciones culturales necesarias para los agentes de gestión, legitiman las decisiones de ubicación de estos niños y niñas. Y como un artefacto legitimador, afecta de manera importante el proceso educativo y socialización, discriminando y segregando a los niños y niñas que no logran el desempeño que se espera en esos exámenes basados en contenidos. Es común, que a partir del desempeño que presenten, se les ubique en un cierto grado escolar que puede llegar a ser hasta dos años más abajo que al que le correspondiente, se convierten en repetidores porque tienen dificultades temporales en la comprensión oral y escrita en español.

En este sentido, es fundamental unificar los criterios que siguen los directores o el docente al interior de la escuela para ubicar al niño y niña migrante donde le corresponde. Es prioritario usar de manera generalizada el Documento de Transferencia para facilitar el proceso y evitar la discriminación. El examen, además, tiene un efecto segregador, ya que permiten establecer las posibles estrategias de “nivelación” curricular de los niños y niñas con la intención de igualarlos a los demás. Esto se inscribe en la estrategia de gestión de especialización, que su principio es a *personas diferentes, desarrollos curriculares diferentes*.

Finalmente, se recuperan las preguntas que surgen en el análisis ¿cómo se puede lograr un tratamiento más equitativo en su recepción? ¿Cómo hacer visible a esta población para establecer estrategias que unifiquen una recepción diferenciada y equitativa? ¿Cómo lograr la flexibilización curricular para incrementar la accesibilidad de los contenidos a estos niños y niñas en el lugar en que se encuentren y en cualquier tiempo?

Las propuestas de los directivos y directores, en el discurso se refieren a los contenidos curriculares, a las condiciones de los y las docentes que atienden a los niños migrantes y la problemática de adaptación, sin embargo, no se asumen ellos como los responsables de desarrollar propuestas de formación específicas, situación que pudiera ser derivada del hecho de que ellos no enfrentan el trabajo cotidiano con los niños migrantes, sino que su cargo es eminentemente administrativo y por tanto distante del proceso pedagógico de éstos. En esta propuesta subyace, la creencia de que en el movimiento migratorio de los escolares, existe una “pérdida” de conocimiento de su historia nacional y con ello un cambio de valores sociales necesarios para la incorporación de éstos. Un segundo tipo de propuestas se refieren a las capacidades, características que el director presume debe tener un docente para atender al niño migrante, referido a la adaptación y al lenguaje como las principales dificultades en su recepción, aun cuando no se implementan acciones para resolverlo.

La formación directiva para la atención a los niños migrantes en la mayoría de los casos se concretó en sólo un aspecto, el administrativo y en otros se desconoce, y es notable la inexistencia de formación pedagógica, situación que nos revela la nula importancia que se le otorga a la condición de ser migrante. La información al parecer no llega hasta el director que es quien finalmente aplica la norma nacional para el uso del documento de transferencia, sin embargo, situación que refleja cierta inconsistencia es este aspecto fundamental para la atención de los niños migrantes. Asimismo se recupera la necesidad de realizar estrategias para la adaptación de los niños migrantes, definir espacios físicos, clases de educación de historia de México, educación cívica y el inglés.

En cuanto a los aspectos educativos, los agentes de gestión les asignan a los padres y madres de familia un papel preponderante en el éxito escolar de sus hijos e hijas; la intensidad de la presencia, la cantidad de afecto de los padres, la apertura y la flexibilidad mostrada ante la nueva experiencia en la institución educativa son factores determinantes. Se identifican al inicio de su incorporación dificultades especialmente en el idioma, la adaptación y el ajuste ante las diferencias del contexto. Los niños y niñas migrantes proyectan un mejor estado económico y provocan en sus compañeros respeto y reconocimiento. Es importante hacer notar la relación que se establece entre las diferencias culturales y las necesidades educativas especiales, y cómo este grupo acepta como estrategia un apoyo de un docente especial.

Para que en la institución se realice el trabajo de apoyo es fundamental que tanto como los y las niñas, como la familia se sometan a las normas establecidas por la escuela. Si eso no sucede entonces, “simplemente la niña no se adapta”, y en consecuencia, se le separa de la escuela, segregándola.

Las estrategias que se plantean en la recepción y retención de los niños y niñas migrantes tienen que ver con los supuestos que subyacen en las prioridades de cada agente, puede ser un supuesto basado en la igualdad. Además se pueden identificar algunos supuestos que están en la referencia a las acciones que se realizan con la intención de apoyar al niño o niña migrantes. Estos supuestos responden a la dirección del apoyo: la adaptación de quienes son “diferentes” al grupo escolar que funciona como parámetro de lo “correcto” y “adecuado” y, en el otro extremo: la interacción de todos los integrantes del grupo como diferentes todos y tratamiento adecuado para cada uno.

La diversidad cultural está asociada a que cada sujeto es diferente, que el enriquecimiento mutuo se da a partir de la interacción entre diferentes seres y culturas, y que en educación lo que se busca es que cada uno logre su satisfacción como persona, desde donde está. Existen supuestos en los que coexisten la idea de diferencia y desigualdad, aunque se percibe un asomo de conciencia en cuanto a las diferencias individuales, no sólo de los niños y niñas migrantes sino de todos los estudiantes, se sigue pensando que de lo que se trata es de “igualarlo” como la estrategia más adecuada. La diversidad está relacionada, de acuerdo a estos agentes, con el contacto entre culturas, y cómo esta interacción puede ser beneficiosa, es importante superar la idea de minoría y vulnerabilidad, de segregación y exclusión. Igualmente, aunque se pueden encontrar ideas referidas al respeto e intercambio en un esbozo de interculturalidad, es necesario avanzar hasta modelos educativos inclusivos e interculturales.

### **6.3 Acciones y estrategias de los agentes educativos**

En cuanto a la estrategia de gestión, los directivos y directores, existe un rompimiento entre los dos niveles, el directivo tiene concepciones más determinadas acerca de los y las niñas migrantes, definiéndolos como un problema que tiene la obligación de atender. En cambio los y las directoras incorporan a los estudiantes migrantes, sin dejar de ser una obligación, lo ven como una parte relevante de su función.

Las minorías son vistas con respeto y el enriquecimiento en la interacción con otras en el caso de los directivos, pero la experiencia más directa de los agentes de gestión incluye un elemento de discriminación y evitación de conductas indeseables en la interacción con las culturas dominantes. La diferencia en ambos casos debe ser considerada como algo que debe ser superada para “igualarse a los demás” y el esfuerzo debe ser realizado por el propio niño o niña. En el caso de los y las directoras, se hace presente en el discurso elementos conceptuales acerca de la diferencia como una característica humana que le pone nuevos retos a la gestión.

Se identifica como la estrategia de gestión dominante del grupo de directivos y directivas es la incorporación con algunos atisbos de integración, siempre desde la multiculturalidad. En el caso de los y las directoras de instituciones educativas, la estrategia de gestión predominante es la integración multicultural con esbozos de inclusión intercultural. Independientemente de que las autoridades educativas tengan una estrategia de gestión de incorporación, los directores empiezan a gestar una estrategia de integración, y posiblemente, con el tiempo, de inclusión. Se observa, igualmente cómo los docentes se acercan más a la integración intercultural. Es decir, conforme los agentes se acercan más a la práctica directa con los y las estudiantes, la estrategia de gestión se desplaza hacia modelos más equitativos.

En los trámites de recepción, la mayoría de los y las docentes desconocen el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA, así como la normatividad para su aplicación. Con la escasa información de que se dispone en el medio, se toman decisiones de ubicación del niño y o niña migrante únicamente con base a la gestión administrativa y no con criterios académicos. Los niños y niñas migrantes tienen derecho al ingreso a las instituciones educativas y a que sean accesibles los contenidos, haciendo efectiva la educación como un derecho y no tan solo como un servicio. Las instituciones jamás le negarán el ingreso, inclusive hasta un mes antes de terminar el ciclo escolar, pero la incorporación definitiva está condicionada a los trámites y niveles de desempeño preestablecidos.

Los documentos más comunes para recibir a las y los niños migrantes en los centros escolares al hacer los trámites de admisión suele ser la boleta de calificaciones acompañada de un examen diagnóstico para verificar el nivel del estudiante con el que ingresa. Por consiguiente, la asignación del grado escolar se depende de la presentación de la boleta de calificaciones y los resultados del examen diagnóstico, los docentes toman la decisión junto con el director de ubicar al estudiante uno o dos grados abajo del grado correspondiente con que ingresan, según éstos “para propiciar su nivelación”.

Al igual que los directores y directivos, para los docentes el examen diagnóstico se convierte en el sustento para la segregación, legitima las decisiones para someter a los niños y niñas a un proceso de nivelación o los mantienen como “oyente” si su situación no se “legaliza” y los ubican, como ya se mencionó en grados inferiores. Por esta razón, el examen se convierte en un instrumento cultural, en una mediación para ejercer ciertas decisiones con respecto al ingreso condicionado no explícito. Se identifica información consensuada de los y las profesoras que suponen que el nivel de las niñas y niños migrantes está por debajo del nivel académico que ellos esperan.

Esto se puede confrontar con las dificultades que describen los niños y las niñas en cuanto al idioma español. Ya que no es que tengan conocimientos en un nivel deficiente, sino que la comprensión del español es limitada. Someterlos a exámenes en situaciones adversas origina decisiones injustas y segregadoras.

La nivelación académica es parte del proceso de incorporación del niño migrante a una escuela distinta a la de procedencia, y potencialmente discriminadora, directores de las escuelas públicas y privadas consideran relevante el proceso de socialización. Por ello, la integración al grupo así como la nivelación en cuanto al idioma español es fundamental para alcanzar los objetivos del programa de acuerdo al grado escolar correspondiente, por tanto, la intención primaria es que los niños y niñas migrantes se igualen al resto de los compañeros del grupo, lo más rápido posible.

La adaptación del niño migrante, entonces, no se verá como algo natural, sino como algo que hay que retomar y reconocer de acuerdo a su diferencia, dar a los estudiantes lo que necesita para lograr un proceso académico de acuerdo a las capacidades y habilidades de cada uno de ellos. La realidad, que se vive hasta el día de hoy, es que la escuela no se adapta al niño y niña migrantes, sino ellos son los que deben adaptar a ella.

La experiencia que cada docente ha tenido con niños migrantes, no ha sido sistematizada, no se han puesto en común, ni se han retroalimentado entre sí éstas vivencias; mucho menos compartido con

maestros y colegas de la institución. El o la docente afronta de manera independiente y aislada, sin la ayuda de otros docentes o del director, las problemáticas y necesidades surgidas en torno a la incorporación de un niño migrante, relativas a su integración al grupo y su nivelación académica incluido lo concerniente al idioma. Estos agentes suponen que el hecho de que el niño y niña sean migrantes afecta su proceso educativo y lejos de enriquecerlo con base a los procesos vividos por ellos, bloquea algunas veces el proceso académico, volviéndolo más lento, incómodo o difícil, para el docente y para el estudiante.

Excepcionalmente los profesores recurren a la ayuda de compañeros docentes o del director pero sólo cuando se tiene confusión en el llenado de documentos de tipo administrativo, de gestión, y las interacciones de padres de familia, no tanto de índole pedagógica.

De cualquier manera, es deseable intentar hacer menos escabroso para el y la estudiante migrante el tránsito de un sistema educativo a otro, se requiere plantear reestructuraciones curriculares que mantengan la coherencia y continuidad entre los programas de diferentes niveles educativos (Mancera 1991b) y más allá de ello, entre programas educativos de diferentes naciones, tal es el reto que actualmente plantea la globalización a la educación. Flexibilizar el currículo de manera que pueda ser cubierto en cualquier tiempo y lugar, que pueda ser accesible por diversas vías, *Internet*, entre otras.

Es un gran desafío el que tienen nuestras autoridades educativas frente a la atención de los migrantes en edad escolar: transformar la educación, para que en las escuelas se incluya la atención de niñas y niños tan diversos y especiales como lo es la condición humana de los agentes que habitan este planeta.

#### **6.4 Significados culturales de los agentes educativos**

El origen de la migración está asociado, según la cultura docente, a factores económicos. Los entrevistados refieren experiencias no exitosas de migración, como que el “sueño americano” es un mito. La situación económica de las familias que emigran, finalmente no se resuelve, y además de enfrentar la discriminación, ponen en riesgo su vida. Un apoyo o un aliciente para emigrar, radica principalmente en que se tienen familiares establecidos en Estados Unidos y éstos los invitan a instalarse al vecino país en busca de mejores oportunidades de vida. Algunas veces sólo lo hacen por tradición familiar, “por tener allá al resto de la familia”.

Por lo tanto, los padres de familia son los promotores de los procesos migratorios, motivados por razones económicas y en otras por tradición cultural familiar. Aunque esta no sea reconocida

explícitamente, resulta importante destacar la necesidad de conservar la identidad nacional como mexicanos, reconociendo el valor de la cultura mexicana y distinguiendo que Estados Unidos “carece de cultura”. Esto último nos lleva a pensar en una defensa ante la tensión que representa ser “latino” y la discriminación que se vive como tal.

Este proceso de migrar repercute, principalmente en las madres de familia y en los hijos de éstas, que son los que ordinariamente se quedan, hasta que el padre consigue algún trabajo seguro en la unión americana, la integración en la relación de cada uno de los agentes al interior del seno familiar se ve afectada, por la ausencia del “jefe del hogar”. Igualmente sufren al ser mayor la migración de las mujeres como jefas de familia. Es igual que el proceso educativo de los estudiantes con la migración temporal, es decir, por permanecer periodos cortos de tiempo en cada país respectivamente, Estados Unidos y México, haciendo difícil su adaptación en el ámbito educativo y en las relaciones interpersonales al interior de las escuelas con sus iguales.

La diversidad cultural, fue recuperada en muy pocas entrevistas, lo que hace suponer el poco dominio del tema o bien la confusión del término, ya que está relacionado con la enseñanza de “valores”, y la adquisición de otras costumbres. La diversidad cultural, es frecuentemente asociada a las diferencias entre sujetos, entre etnias, valores, costumbres, a partir de la interacción entre diferentes seres y culturas el enriquecimiento se vuelve mutuo. De acuerdo a estos agentes, está relacionada con el contacto entre culturas, cómo estas interaccionan y cómo puede ser beneficiosa esa relación. Esta mezcla de culturas supone cambios, evolución y, para el niño o niña migrante, maduración.

Conservar el idioma español, como medio para fortalecer su presencia en los Estados Unidos, es otro de los aspectos que se enfatizan en las entrevistas. Se confirma también la participación de la mujer en el proceso educativo del niño en ese país y el papel que representa, ya que es ella principalmente quien en su actuar cotidiano con los hijos, hace que no se sientan marginados por la cultura estadounidense.

En cuanto al género, en el aula se continúan promoviendo la formación de roles y estereotipos de género, mismos que están interiorizados por el docente. Se establece esta red de significados compartidos con relación al género, ya que a pesar de pertenecer a escuelas de diferentes con intensidades diferenciadas de migración en la interacción cotidiana del aula se construyen estereotipos y roles de género.

La escuela favorece la desigualdad entre los géneros, pero es paradójico el hecho de que el mayor número de características concedidas a las niñas y que develan significados culturales, las

características de los niños generalmente se expresaron de manera subordinada o implícita a lo que se decía de las niñas, quedando éstos en un segundo plano.

La discriminación está presente en el discurso de los y las docentes de manera implícita que obliga a tomar decisiones y expresar opiniones a veces segregadoras. Sin embargo siempre se refirieron explícitamente que la discriminación se daba en Estados Unidos que perciben como superior. Asocian de manera inversa el nivel académico con la posibilidad de segregación, a mayor nivel académico menos probabilidad de segregación.

La resistencia es una acompañante de la anterior, ya que resguarda la identidad y por lo tanto a los “iguales” evitando la discriminación. Los y las docentes se resisten a la influencia cultural que se pudiera generar del niño y a niña migrante con la justificación de la preservación de las costumbres locales. Las experiencias extranjerizantes son rechazadas sin que se conozcan y se valoren.

Un aspecto clave surgido del análisis de las entrevistas es la relevancia de la afectividad, que es un factor determinante para su recepción y posterior incorporación al sistema, esto se observa en las aulas, donde el niño o niña migrante logra adaptarse al nuevo contexto con la ayuda de sus compañeros.

Los y las directores y directivos tienen diversas formas de acercarse afectivamente a quienes son migrantes, puede ser desde un acercamiento informal a través de una preocupación traducida en mayor atención. El afecto, entonces, acoge a los atribulados padres, apoya a las personas, más que a estudiantes que necesitan lograr cierto aprendizaje para aprobar el año, favorece su autoestima y facilita el éxito escolar, pero sobre todo pone por encima de todo a la persona.

Algunos profesores y padres y madres de familia ignoran que el enfrentamiento con diversos contextos, no siempre positivos, causa tensión, angustia e incertidumbre, soslayan los procesos de exigencia y sometimiento académico por los cuales pasan los niños y niñas migrantes cada vez que van o vienen de México a Estados Unidos, no toman en cuenta las emociones y los sentimientos buenos y malos que llevan consigo y que trascienden en la creación de significado y en la construcción de la realidad de cada estudiante. Este elemento ignorado es dejar de lado el elemento más humano y más importante para el auto concepto y la autoestima de los niños y las niñas.

Los niños migrantes que regresan a México, aluden a emociones de tristeza y miedo, éstos asociados a la añoranza de los familiares y amigos que dejaron y a la falta de amigos al llegar. El miedo también está relacionado con las dificultades que enfrentan para llevar a cabo las tareas encomendadas. Los

procesos migratorios trajeron como consecuencia pérdidas temporales o definitivas de interacciones afectivas y la necesidad y oportunidad de buscar otras en sustitución.

Por supuesto, que muchos directores y docentes se acercan a los niños y las niñas, igual su relación está llena de afecto y es acogedora. Sin embargo no está considerado como una estrategia indispensable, como una acción necesaria para la total inclusión, se ve como una reacción voluntaria y derivaba del modo de ser de cada quien. El afecto es un asunto privado.

Hasta aquí, se han descrito componentes culturales de las instituciones educativas con respecto a los efectos de la migración. Los hallazgos no sólo se circunscriben a la migración sino que despliegan esa serie de supuestos presentes la gestión escolar que determinan la posición desde la cual asumen o rechazan los modelos de educación inclusiva. Enseguida se plantea la construcción conceptual derivaba de las descripciones anteriores.

# **Significados, acciones y estrategias de los agentes de gestión educativa.**

## **A modo de conclusión**

En este estudio ha sido evidente cómo en cualquier institución educativa, más que una cultura, se observa un cruce de culturas que provocan tensiones, conflictos, restricciones y contrastes en la construcción de significados, situaciones que coexisten con la flexibilidad y apertura. Es decir, se muestran significados compartidos y al mismo tiempo contradicciones propias del intercambio humano.

Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio institucional, le dan sentido a las interacciones entre los agentes desarrollando intersecciones en la construcción de significados de cada sujeto, sea estudiante, académico o administrativo. Aunque se pueden distinguir de acuerdo a Pérez Gómez (1998) cinco formas de cultura que constituyen el cruce donde la institución educativa se desarrolla, la cultura crítica, la cultura académica, la cultura social, la cultura experiencial y la cultura institucional, son estas últimas las que constituyen la cultura viva y cotidiana de los agentes educativos, en ellas se encuentran imbricadas las demás.

La cultura en las instituciones educativas se despliega en el trabajo diario a través de los significados de los directivos y directores escolares, docentes, las madres y padres de familia, y sobre todo de los y las estudiantes, aunque en este caso se despliegue solamente lo que corresponde al personal directivo y a los y las directoras. Estos significados, incluidos los referentes de las acciones, se muestran en las narraciones de estos agentes educativos y conforman una red compleja de símbolos que proveen de significados compartidos en la cultura institucional y experiencial de las escuelas. La red de significados aporta una base de intercambio cultural comunicable que define las acciones de los agentes frente a los efectos educativos del fenómeno migratorio, y a partir de ello, determina la práctica y las estrategias para la incorporación de los niños y niñas migrantes a sus escuelas.

Los agentes participantes en la cultura experiencial e institucional comparten todos los niveles de las manifestaciones culturales e interaccionan desde sus propias teorías implícitas. Ambas formas de

cultura se corresponden: la cultura experiencial de cada director y directivo, en su conjunto, constituyen la cultura institucional.

La cultura institucional está conformada por las acciones y los significados de los agentes que constituyen la escuela y especialmente de los que ejercen la función de la gestión, ya que, como figuras de autoridad, tienen un mayor alcance en la definición de la cultura organizacional. En el estudio, los y las directoras responden a la necesidad de incorporar a personas distintas a las instituciones educativas, pero perciben como una obligación de la institución el dar servicio a los que son diferentes, en este caso los niños y las niñas migrantes. Se deja entrever un dejo de incomodidad ante el trámite tardío que se genera por la incorporación de niños y niñas migrantes durante el año.

La cultura institucional determina las condiciones de ingreso de los niños y niñas migrantes a las escuelas. Es común, que a partir del desempeño que presenten se les ubique en un cierto grado escolar que puede llegar a ser hasta dos años más abajo del que les corresponde. Las mediaciones o artefactos culturales que tienen la función de ubicar, desde el criterio de igualdad, a estos estudiantes son la boleta de calificaciones o constancia y el examen de admisión o ubicación. A veces, aún a pesar de que los niños y niñas migrantes proporcionan los documentos necesarios, se les hace un examen, ya que “la evaluación es igual para todos los niños, no hay diferencia”. Esta estrategia daña severamente el derecho a una educación equitativa que reconoce las diferencias, ya que estos estudiantes presentan una dificultad temporal en las competencias lingüísticas. Entonces, la segregación de estos niños y niñas tiene su base en el supuesto de que la igualdad es equidad, justificada a través de mediaciones culturales originadas en el mismo principio inequitativo.

La tolerancia que manifiestan los gestores se genera en la tensión que produce, por un lado, entender la diferencia como una dificultad pero al mismo tiempo aceptar que “los diferentes” tienen los mismos derechos que sus compañeros. Sin embargo, esa tolerancia a la diferencia tiene un límite normativo, ya que para cumplir con los parámetros establecidos por las autoridades es necesario, finalmente, “igualar” al diferente para que logre “los requisitos mínimos” exigidos. De acuerdo a esto, las diferencias pueden ser toleradas hasta un límite... este límite es lograr los parámetros establecidos por un currículo formal e inflexible, implica “alcanzar” a los demás.

Las condiciones de tolerancia limitada y el principio de igualdad, como valor, son dos de las grandes creencias que impiden el paso de la educación intercultural e inclusiva en la cultura institucional de las escuelas primarias del estudio. No son intrascendentes estas creencias, tienen un efecto discriminador y segregador en los niños y niñas migrantes. Como dice Pérez Gómez (1998), la institución educativa puede facilitar el fracaso escolar por su carácter resistente a la cultura de origen

de algunos de sus estudiantes, esto puede colaborar a la clasificación social y eventualmente la segregación, ya que el fracaso escolar “orienta” voluntariamente a una fracción de sus estudiantes a determinadas actividades o inclusive a continuar la migración.

En esta cultura institucional juegan los significados compartidos de los agentes educativos. El significado y las referencias a la acción, de cada uno y posteriormente en su conjunto, son las categorías que constituyen la cultura experiencial. Desde ahí, cada agente decide las acciones y las estrategias que son pertinentes para enfrentar los efectos educativos de la migración, estas decisiones están compartidas por otros en el cruce de culturas. Independientemente de lo que la cultura académica, social o crítica determine, es el agente, compartiendo la cultura institucional, el que decide. Con esto, se reconoce la voz de cada uno como ente individual en su condición de compartir una cultura.

Todo proceso educativo está imbuido de significados a través de los cuales necesariamente el educador y el educando interpretan y mediatizan toda su experiencia. Sin ello no es posible la educación, ni comunicación humana alguna. El significado, como constitutivo de la cultura experiencial, se construye analizando la narración de los agentes a partir de sus creencias, valores, supuestos, afectos y saberes compartidos relacionados con la intención educativa frente a la migración.

Los valores que subyacen en las narraciones de los agentes están referidos, en primera instancia a la igualdad, con ella a la tolerancia, y en seguida, el respeto a las diferencias. La igualdad es el principio fundamental que guía las acciones docentes, a los niños y niñas migrantes se les acepta y trata igual que a los otros, como si no hubiera diferencias; responden tratando de solventar las diferencias asumiendo, con la mejor intención, que esa es la mejor manera de ser equitativos.

Esta disposición es producto de una tradición histórica educativa que contiene una concepción negativa de las diferencias, lo que trae como consecuencia que el agente educativo valore la tolerancia del que es distinto, como si ser tolerantes fuera un signo de equidad. Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo se le respeta, sino es con quien se cohabita y se construye un destino común. De acuerdo a esto, Besalú, (2000:39) afirma de manera determinante que “sin la educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad compleja y planetaria.”

Como efecto de lo anterior se identifican dos condiciones características: la resistencia y la discriminación. La resistencia ante el otro diverso se presenta de dos formas, una es la que se refiere

a situaciones de fondo ante valores, ideas y creencias distintas, y otra que es más de forma que tienen que ver con la no aceptación de las costumbres y tradiciones diferentes, ambas, en el extremo llegan incluso a generar discriminación para quienes no comparten los mismos elementos de cultura.

Los supuestos y creencias asociadas a la discriminación son otros de los factores fundamentales que determinan las estrategias y tratamiento docente a los niños y niñas migrantes. El contacto personal con personas de diferentes cultura, raza, género o religión genera ciertos comportamientos y actitudes que pueden ir desde la tolerancia a lo diverso o hasta al rechazo, ya sea de forma abierta o encubierta. Cuando se presenta esta última entonces se cataloga como discriminación.

Coincidiendo con Besalú (2002), el nivel de reflexión de los profesionales de la educación en cuanto a cuestiones culturales, son simplistas; sus concepciones reflejan que la cultura es un conjunto de productos, un capital que puede poseerse o que puede adquirirse y acumularse. La cultura, de la misma manera, es homogénea, por lo que la diversidad cultural es una excepción o una anomalía.

La afectividad aparece como un elemento fundamental con niños y niñas migrantes. Es claro que los valores, las creencias y los supuestos están imbricados con los factores emocionales, en todas las narraciones es muy evidente que los significados tienen un fuerte componente afectivo que les confiere una dirección y un color determinado. Esto determina que no sólo la apropiación del saber educa, son las relaciones afectivas las que determinan, finalmente, el significado. De acuerdo a Pérez Gómez (1998:228) los aspectos afectivos no se pueden dissociar de los procesos mentales, ya que la tonalidad afectiva tiñe, orienta, potencia, distorsiona o restringe los significados.

A partir de todo lo anterior, es posible situar en una cultura específica las estrategias que los directivos y directores utilizan para la incorporación de los niños y niñas migrantes a la escuela. Cada uno de los agentes en su narración, despliega los significados y con ellos refiere las acciones y estrategias educativas que le son relevantes para enfrentar la situación. La acción significada incluye en el contenido referencias a actos concretos y se describe acompañada del sentido en una cultura institucional dada. La estrategia, de acuerdo a Monereo (1998) se refiere al encadenamiento de acciones en los procesos de toma de decisiones conscientes e intencionadas en la que el agente educativo elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Así, se describen las estrategias como acciones intencionadas situadas.

Las estrategias utilizadas por los gestores educativos se basan en los procesos administrativos, que son la secuencia de acciones con todos los documentos o trámites legales que los acompañan y que

el alumno debe realizar para ser admitido en un plantel escolar. En estos procesos, las mediaciones materiales o artefactos culturales (Bolívar, 2002) tienen sentido en la cultura institucional y forman parte sustancial de la estrategia de incorporación de los niños y niñas a las instituciones, que, como ya se describió, juegan un papel significativo para crear y conservar la cultura institucional. Las mediaciones son el Documento de Transferencia Binacional, las boletas de calificaciones y los exámenes de ingreso o ubicación de los niños y niñas migrantes.

La niña y el niño migrante son admitidos en la escuela sin importar si cuenta o no con un documento que certifique sus estudios, sin embargo, es reiterado que no puede permanecer en la institución si no es utilizada alguna de las mediaciones mencionadas. Si se cuenta con el Documento de Transferencia Binacional, en general se ubica sin problemas. A veces aún cuando tenga ese documento, o una boleta de calificaciones, es común que los sometan a los niños y niñas migrantes a evaluaciones “iguales para todos” para “ubicarlos adecuadamente”. Ya se ahondó de manera suficiente en las primeras páginas sobre los efectos segregadores que esto puede traer.

Finalmente, como resultado de la relación entre diversos significados, estas redes que conformaron las teorías implícitas son aquellas a partir de las cuales los agentes interpretan y actúan educativamente en relación con la incorporación educativa de los niños y niñas migrantes. Modificar los significados sobre la diversidad, implica mover los esquemas básicos culturales de toda una comunidad. Esto ha sido evidente durante todo el proceso de investigación donde es claro que los agentes educativos se detienen frente a los que son diferentes con sorpresa, descubriendo que tienen virtudes que aportan al enriquecimiento de la escuela. Igualmente, perciben que no les alcanza lo aprendido hasta este momento para dar cabida de manera respetuosa, pero dentro de la norma, a esta población que demanda una educación distinta.

Ese pasmo tiene su origen en la cultura dominante del sistema educativo estudiado, que supone que la igualdad es negar las diferencias, que igualdad es equidad. Este supuesto básico genera una serie de estrategias, fundamentalmente administrativas, que contrario a la expectativa y al deseo de las y los agentes educativos, da pie a la segregación y la discriminación.

La evaluación, como mediación cultural es una medida de control. El examen se convierte en un instrumento cultural, en una mediación para ejercer ciertas decisiones con respecto al ingreso condicionado no explícito, ya que los y las docentes suponen que el nivel de las niñas y niños migrantes está por debajo del nivel académico que ellos esperan.

La adaptación del niño migrante no se ve como algo natural, sino como algo que hay que retomar y reconocer de acuerdo a su diferencia, dar a los estudiantes lo que necesitan para lograr un proceso académico de acuerdo a las capacidades y habilidades de cada uno de ellos. La realidad, que se vive hasta el día de hoy, es que la escuela no se adapta al niño y niña migrantes, sino ellos son los que deben adaptarse a ella.

La oportunidad que ofrece el reflexionar acerca de una educación que incluya a niños y niñas migrantes y a sus familias con una cultura experiencial intercultural, es romper los moldes desde los que se ha pensado educar. En este sentido, la escuela debe ser una escuela para todos en donde se valoren las diferentes experiencias y conocimientos de cada estudiante desde su contexto. Las diferencias que no deben ser vistas como deficiencias, son el punto de partida para que cada uno aprenda recuperando sus saberes y reafirmando la identidad cultural a través de su contacto con otras culturas en un ambiente de respeto y equidad.

## Sugerencias y recomendaciones

México el país que más exporta migrantes a Estados Unidos, y son los jaliscienses los que conforman uno de los grupos más abundantes. Texas es uno de los estados en donde más se asientan mexicanos. Por esta razón, los resultados y las recomendaciones derivadas serán invaluable para la toma de decisiones acerca de la atención que demandan los niños migrantes.

Los flujos migratorios son una realidad en los países en el mundo entero, en la mayor parte de ellos se dan de los menos desarrollados a los más desarrollados. Aunque existen corrientes de grupos dominantes que se resisten a tratar de frente esta situación, esta investigación evidencia que esta problemática es potencialmente crítica, por lo que es urgente atender la educación de los niños que están en diversas situaciones migratorias.

Se propone el diseño de una política educativa sobre migración, que incluya todos los aspectos legales, derechos humanos, educativos y culturales que de manera especial, atiendan y den paso a la inclusión de niños migrantes a las escuelas, con personal capacitado, presupuesto suficiente y eliminando duplicidades de funciones dentro del sistema educativo propiciando con ello la integración coherente de equipos de trabajo que realicen un proyecto de mediano y largo plazo para dar cobertura de calidad.

Queda en manos de las autoridades competentes el generar una dinámica organizada y participativa entre directivos, directores, docentes y padres de familia que reivindiquen la educación como derecho fundamental, base de la dignidad humana; en condiciones de equidad, permanencia y pertinencia, posibilitando la formación de niñas y niños en edad escolar, como agentes de cambio social con un proyecto de calidad. Una sana revisión de las normas escolares e institucionales y sus procesos de definición y ejecución, en aras de un mejor servicio a la comunidad educativa. Que todos los agentes y funciones sociales adquieran responsabilidades propias, que se enmarcan en los propósitos, principios, programas y proyectos educativos de calidad.

Fortalecer los acuerdos bilaterales de migración y poner en marcha nuevos programas en donde cuidar, respetar y tolerar las diferencias sea el objetivo principal de la gestión educativa para no intentar generalizar el currículo nacional. La sociedad es culturalmente diversa. Su creación, constitución, recreación y afirmación de lo propio se realiza a través de procesos inherentes propiciados por interacciones entre individuos o grupos. Actualmente, las sociedades se constituyen debido, precisamente, a la diversidad cultural. Ya Lévi-Strauss decía que las culturas jamás están solas, que “la única tara que puede afligir a un grupo humano e impedirle realizar su naturaleza, es el estar solo” Lévi-Strauss: (1976: 334). En efecto, en nuestros tiempos, grupos humanos diversos están más que nunca en contacto estrecho.

Es urgente establecer una amplia campaña de difusión acerca de la migración como fenómeno social vigente y relevante, así como acerca de sus repercusiones en el ámbito educativo. Esta difusión debe hacer énfasis en la realidad multicultural y la necesidad de proveer condiciones para mejorar la calidad del servicio educativo que reciben los niños y niñas migrantes, así como en la necesidad de construir una educación intercultural.

Es necesario realizar un trabajo colegiado entre las diferentes autoridades educativas de la Secretaría de Educación, (tomadores de decisión, jefes de sector, directivos, directores, tomadores de decisiones y docentes) para buscar las estrategias que favorezcan la inclusión de los alumnos migrantes a los planteles educativos del nivel primaria.

Promover investigaciones que permitan integrarse a procesos de mejora acerca de la gestión y organización escolar, así como de las prácticas y formación docente centrada en el desarrollo de los estudiantes en general, y los migrantes. A partir de los resultados de la investigación deben hacerse propuestas específicas en diversos planos, como en las políticas educativas, la formación y desarrollo profesional docente, la gestión y la organización escolar y los procesos y prácticas educativas centradas en el desarrollo educativo de los estudiantes.

Comprender que la gestión propicia el desarrollo institucional y que éste, siempre se encuentra ligado al desarrollo de los agentes que participan en el proyecto educativo y, viceversa, el crecimiento de las personas hacia un fin compartido provoca el crecimiento institucional. Si esto está acunado por una cultura crítica, académica y social pertinente, entonces se podrá presenciar una transformación educativa plena que tendrá resultados evidentes a corto plazo.

Apoyar las iniciativas particulares que propicien el cambio en las concepciones y la práctica de los docentes para transformar la práctica hacia estrategias que tomen en cuenta la diversidad en el aula, a través de un tipo de gestión institucional que apoye, propicie y consolide estas propuestas.

Algunas de las expresiones de los directivos dan la pauta para identificar esbozos del modelo de integración ya que parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa como una manera de lograr una educación para todos.

Directivos, directores, docentes y padres de familia, proponen que se ofrezcan las mismas oportunidades, a todos, sin distinción, pensando que se reduce la desigualdad, negando la diferencia. Se requieren recursos para propiciar la equidad y formar escuelas interculturales cerca de los asentamientos indígenas en las ciudades. Para construir una verdadera educación intercultural, se deben proteger los derechos, la capacidad de decidir su futuro y los derechos lingüísticos de los diferentes grupos indígenas en las ciudades.

Hacer uso de materiales educativos para educación primaria (CONAFE) para que los niños migrantes, continúen en cualquier lugar donde se encuentren su educación y que al retorno, no sufran el cambio radical que les implica el tránsito de un sistema educativo a otro y que puedan ser integrados en el grado que les corresponde.

Es importante que asuman la obligatoriedad del documento de transferencia, no para restringir la entrada de los niños migrantes, sino como el recurso que garantice la equidad y su adecuada incorporación al sistema educativo. La obligatoriedad de documento condición para las escuelas y no para los niños migrantes.

A partir de la necesidad reconocida de una ausencia de formación para dar atención a los niños migrantes, es recomendable que los directores sean autogestores de procesos de capacitación para la atención de la diversidad, como factor de transformación de una cultura de integración o incorporación hacia la cultura institucional se oriente hacia la equidad y la educación inclusiva intercultural



## Bibliografía

- ACKER, Sandra. (1994) Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea, Madrid
- AGAR, M. (1996). Hacia un lenguaje etnográfico. En Carlos Reynoso, Comp., *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona.
- AGUADO Odina, Ma. Teresa. (2000) "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En Carlos Rojas Castellanos (compilador) Antología temática. "Educación intercultural." SEP, México.
- ALBA, Francisco (2003). "A tres años de las negociaciones migratorias: Una retrospectiva", en *VII Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México*, SOMEDE, Guadalajara, 2 al 5 de diciembre de 2003.
- ALDÁMIZ, BASSEDAS Y MASALLES (s/f) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Graó: Barcelona.
- ALISON y PRATT (s/f). *El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*, Barcelona, Paidós
- ANTÓN, A. JOSÉ y Cols. (1995) *Educación desde el Interculturalismo*. Valencia.
- ARMENGOL C. (2001). *La Cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Editorial La Muralla, Madrid.
- ÁVILA, FUENTES Y HUIRÁN (2002b) *Migración temporal de adolescentes y jóvenes, 1993-1997*, México, CONAPO.
- BAUMANN, Gerd (2001) *El enigma multicultural*, Paidós, España.
- BEORLEGUI Carlos. (1995) *Lecturas de Antropología filosófica*. 2ª edición, Editorial Desclée de Brouwer, España
- BERGER y LUCKMAN (1998) *La construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Amarrortu.
- BERTELY Busquets, María, (Coord.) (2003) *Educación, Derechos y Equidad*, Tomo I, Educación y diversidad cultural, Educación y medio ambiente, México, COMIE
- BERTELY Busquets, María, coord. (2003) *Educación, Derechos y Equidad*, Tomo II, Educación y Género, Educación de jóvenes y adultos, México, COMIE
- BESALÚ, Xavier (2002) *Diversidad cultural y educación*. Síntesis, Madrid, Graó, pp. 253.
- BOLÍVAR, Antonio (2000) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*, Madrid, La Muralla, pp. 252.
- BONAL Xavier (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona Paidós.
- BRUNER, J. (1963) *El proceso de la educación*. UTEHA, México.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Aprendizaje Visor. España.
- BRUNER, J. (1998) *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Psicología y educación, Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (2004) *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, Barcelona.
- CABRAL, Almícar (1985) "La resistencia cultural" en *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, Varela Berraza (comp.) El caballito, pp. 84-93.
- CARRACEDO, Rubio. Estatuto Agustiniiano, 12 (1977). En Beolegui, Carlos. *Lecturas de Antropología filosófica*. 2ª edición. Editorial Desclée de Brouwer, 1995. Bilbao España.
- CASTILLO, Manuel Ángel (2002) *Migración y derechos humanos*, El Colegio de México, México, CONAPO.
- CASTLES, S. (1999). "International migration and the global agenda: reflections on the 1998" en *UN Technical*. United Nations.

- CLÉMENT, G. (1999). *Le Jardin Planétaire*, Paris: Albin Michel.
- CONAPO (1997) "Síntesis del Estudio Binacional México-Estados Unidos sobre Migración", Boletín *Migración Internacional*, Año 1, Núm. 4 / noviembre-diciembre, México, Consejo Nacional de Población.
- CONAPO, (2000), *Migración Internacional, Mujeres en la migración a los Estados Unidos* Boletín no. 13, México.
- CONAPO (2000) *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*. México, [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)
- CONAPO (2005) *Examen de las tendencias, políticas y programas en materia de población: observación de las tendencias y políticas mundiales en materia de población (1995)* Comisión de Población del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. México, [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx).
- CONAPO (2005b), *International Migration 2002*, United Nations, Population Division Department of Economic and Social Affairs, New York. [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx).
- CORONA Y TUIRÁN (2002a) *Fuentes mexicanas para el estudio de la migración México-Estados Unidos*, El Colegio de la Frontera Norte / Consejo Nacional de Población, México, CONAPO.
- CORONA Y TUIRÁN (2002b) *Dimensión de la migración a Estados Unidos desde la perspectiva de los hogares*, El Colegio de la Frontera Norte / Consejo Nacional de Población, México, CONAPO.
- CORONA, Rodolfo (2002a) *Características del flujo laboral: patrones de continuidad y cambio*, El Colegio de la Frontera Norte, México, CONAPO.
- CORONA, Rodolfo (2002b) *Estimación del número de emigrantes permanentes de México a Estados Unidos 1850-1990*, EL Colegio de la Frontera Norte, México, CONAPO
- CORONA, Y TUIRÁN (2002c) *Medición directa e indirecta de la migración mexicana hacia Estados Unidos 1990-1995*, El Colegio de la Frontera Norte / Consejo Nacional de Población, México, CONAPO.
- COULON A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Educador. Barcelona
- DE LA GARZA L. Yolanda et al. *La docencia en escuelas bilingües: experiencias de trabajo con niños mexicanos en Estados Unidos*, ponencia presentada en Expo Texas Jalisco, Congreso Internacional de Educación y Diversidad Cultural, Jalisco-México, junio 2001.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1995) *La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo*. En "Revista Internacional de Filosofía Política".
- DEAN Joan, *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Temas de educación España, Paidós
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO el París, 2 de Noviembre de 2001
- EDWARDS y MERCER (1994) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós, Barcelona,
- ESSOMBA, Miguel Ángel (1999) "Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza", en Miguel Ángel Essomba (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó, colección biblioteca de Aula.
- ESSOMBA, Miguel Ángel (2005) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, España, Graó
- ESSOMBA, Miguel Ángel (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos de directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, Barcelona, Graó.
- INEGI (2003) *Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Datos nacionales*, INEGI, México, [www.inegi.gob.mx](http://www.inegi.gob.mx),
- ESTEVE, José M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Apodos, pp. 262.
- FERREIRO Emilia, *Alfabetización teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- FITZGERALD, J. (1995). English as a second language reading instruction in the United States: A research review. *The Journal of Reading Behavior* (27) 115-152 .

- FUENTES. J.L.1991. Gramática moderna de la lengua española en Precisiones en torno al concepto de cultura [www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm](http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm)
- FURLAN, Alfredo. "El campo de la intervención Pedagógica" en Díaz Barriga et al. *El discurso pedagógico, análisis, debate y perspectiva*. Edit. Dilema, México.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (2000) *La globalización imaginada*. Paidós, México.
- GARCÍA CASTAÑO y GRANADOS MARTÍNEZ (1999) *Lecturas Para educación intercultural*. Madrid.
- GEERTZ, Clifford (1986) *Los usos de la diversidad*. Paidós. Barcelona.
- GEERTZ, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona, España, 1ª.1973.
- GEERTZ, Clifford. 1987. La interpretación de las culturas. Gedisa, en Precisiones en torno al concepto de cultura [www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm](http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm)
- GIDDENS, TURNER, y otros. (1990) *La teoría social hoy*. Alianza Editorial y CoNaCultA. México.
- GIMÉNEZ, Gilberto. "La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos" en González y Galindo Cáceres. *Metodología y cultura*. Coord. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Seminario de Estudios de la Cultura de la Dirección General de Culturas Populares, México, 1994.
- GIMÉNEZ, Gilberto (1994). "La teoría y el análisis de la cultura: problemas teóricos y metodológicos" en *Metodología y cultura*. Jorge A. González y Jesús Galindo Cáceres (coordinadores) C. N. C. A. México.
- GIMENO SACRISTÁN (1998) *Poderes inestables de la educación*, Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN (2000) "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas" en *Atención a la diversidad*, Laboratorio educativo, Barcelona Graó.
- GIMENO SACRISTÁN J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GIOVANNI Sartori (2001) *La sociedad multiétnica*. Pluriculturalismo, multiculturalismo y extranjeros, Madrid, Taurus.
- GIROUX, Henry (1990) *Los profesores intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- GOFFMAN, Erving. (1997) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- GÓMEZ-HERAS, José María (2002) *Ética en la frontera*, Madrid, Biblioteca Nueva. pp. 315 .
- GONZÁLEZ y GALINDO CÁCERES (1994). *Metodología y cultura*. Coord. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Seminario de Estudios de la Cultura de la Dirección General de Culturas Populares, México
- GORDON, J. A. (1993). Why students of color are not entering the field of teaching; Reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education*, 45, 346-353.
- GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, José I. (2001) "La formación de valores ecológicos interculturales en los centros educativos" en *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Su contexto educativo de Soriano Ayala (Coord.). Muralla, Madrid, pp. 187-219.
- GUTMAN, Amy (1993) El multiculturalismo y "la política del reconocimiento" Fondo de Cultura Económica, México.
- HAMMERSLEY y ATKINSON (1994) *Etnografía*. Métodos de investigación. Paidós, básica. Barcelona
- HARRIS, Marvin. *El desarrollo de la teoría antropológica*. Siglo XXI, México, 1988.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio. "Identidad y proceso de identificación" en Téllez Galván, Sergio (Ed.). *Estudios Interculturales y Educación*. Bases Teóricas (Antología). Xalapa, SEC/SIGOLFO/UV, 1999.
- HELLER, Agnes (1970) *Historia y vida cotidiana*, España, Península.
- IBAÑEZ Tomás, (1994) *Psicología Social Construccionalista*, Ed. U. de G., Guadalajara,
- ILLÁN y GARCÍA (1997) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*, Aljibe, Málaga.
- INEGI (2000) XII Censo de población y Vivienda, Tabulados de la muestra censal, México.
- IRASTORZA Vaca, Pedro, *La atención educativa a los inmigrantes en la comunidad de Madrid* en <http://en.clave.mec.es/exito2001/conferencias/pon17123002.htm>
- JORDÁN, José Antonio. (1999) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, México.
- KYMLICKA Will (1996) *Ciudadanía multicultural*. Piados, España.

- La atención educativa en zonas de migración y para niños de grupos migrantes.* Secretaría de Educación Pública, en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/Normal/>
- LAMAS Marta (1996) La perspectiva de género en Revista La Tarea, No. 8 Género y Educación, enero-marzo, SNTE
- LÉVI-STRAUSS, Claude. (1990) "Raza e historia". En *Antropología estructural*. Siglo XXI, México.
- Ley de Educación Pública del Estado de Jalisco* Gobierno del Estado de Jalisco, Periódico Oficial del Estado 6 de septiembre de 1997. Jalisco
- Ley General de Educación.* Publicada en el Diario Oficial el 20 de marzo de 1997.
- López, Laura (2003) "Te asusta el feminismo" en *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, Instituto Nacional de las Mujeres, (2005), México, INM. SEP
- MAALUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ-CASAS, Regina (2000). *La presencia indígena en Guadalajara: los vendedores de la Plaza Tapatía*. En Rojas y Hernández (Coords.) "Rostros y palabras". El indigenismo en Jalisco. Instituto Nacional Indigenista, México.
- MARZANO, R. (1992) *Dimensiones del aprendizaje*. Ediciones ITESO, México.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000) *Un mundo nuevo*, Barcelona, UNESCO: Círculo de lectores.
- MCLAREN, Peter (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España, Paidós.
- MCLAREN, Peter (1998a) *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI, México.
- MCLAREN, Peter (1998b). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores ante el multiculturalismo*. Homo Sapiens.
- MEJÍA y SANDOVAL (1996) *Interacción Social y Activación del Pensamiento. Transformando el estilo docente*. ITESO, Guadalajara, México.
- MONEREO Carles (Coord), (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación de profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor. (2000) "Los objetivos de la educación intercultural bilingüe y sus implicaciones en la propuesta curricular de las escuelas indígenas." En Antología temática. *Educación intercultural*, SEP, México.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio (2000) "Fundamentación teórica. La educación multicultural e intercultural." En Carlos Rojas Castellanos (compilador) Antología temática. *Educación intercultural*, México, SEP.
- NCES. (1997). *A profile of policies and practices for limited English proficient students: Screening methods, program support, and teacher training*. Estados Unidos.
- NEWBY, SWIFT Y NEWBY (2000). Encouraging and recruiting students of color to teach. *Multicultural Education*, 8, 8-14.
- SEP (2001) *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para las Escuelas Primaria Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Educativo Nacional Período Escolar 2000-2001*. México, Secretaría de Educación Pública,
- O'BRIEN, J. (2001). Hispanics Census. Latino population. (s/ed)
- OGBU, John U. (1999) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple" en Velasco, García y Díaz, García y DÍAZ (Eds.) *Lectura de antropología para educadores*, Trotta, Madrid, pp. 145-174.
- OROZCO, Graciela, "Estudiantes mexicanos inmigrantes", en <http://www.fsma.com.mx/>
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1989) *El pensamiento práctico del Profesor: implicaciones en la formación del profesorado, Problemáticas y perspectivas de la formación docente*, en Villa Aurelio Coordinador, Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1997) Prólogo. "El valor de la educación en el diálogo cultural. El legado de Lawrence Stenhouse" en *Cultura y Educación* de L. Stenhouse, Ediciones MCEP, Sevilla, pp. 9-28.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2005) *Ensayos sobre docencia*. Jalapa, Veracruz, México. Gob. Estado de Veracruz.
- Plan Estatal de Desarrollo Jalisco 2001-2007*, Gobierno del Estado de Jalisco, 2001.

- Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006*. En Diario Oficial. 30 de mayo de 2001. Gobierno de la República. México.
- PONCE, Víctor ( 2002) "Educación Multicultural", en Revista Educar, Jalisco, SEJ.
- Population Reference Bureau, Inc., (1991) *Guía Rápida de Población*, Segunda edición, Washington, D. C. 1991.
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Secretaría De Educación Pública,
- RICOEUR, Paul. (1987) *Freud: una interpretación de la cultura*, Siglo XXI, (1ª. 1970) México, pp. 483.
- RICOEUR P. (2003). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Editorial siglo XXI, Madrid.
- RICOEUR, Paul (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, México.
- RITZER, George. (1993) *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw Hill. México.
- SACRISTAN, Gimeno (1998) *Poderes inestables en educación*, Editorial Morata, Madrid.
- SACRISTÁN, Gimeno (2002) *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata
- SALAZAR, Francisco (1991) *El concepto de cultura y los cambios culturales*. Revista Sociológica, año 6 número 17, septiembre-diciembre. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.
- SANMARTÍ, Neus (2000) *Aprender ciencias desde la diversidad ¿fuente de problemas o fuente de riqueza en Atención a la diversidad*, Laboratorio educativo, Barcelona, Graó.
- SANTIBÁÑEZ, Jorge (2002) *Características recientes de la migración mexicana a Estados Unidos*, El Colegio de la Frontera Norte, México, CONAPO.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000) (Coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó.
- SAÑUDO, Lya (2006) "Una experiencia de Intervención de la Práctica" en Campechano et al. *En torno a la Intervención*, Guadalajara, (1ª. 1997) Centro de Estudios de Posgrado, Secretaría de Educación Jalisco.
- SAÑUDO, Lya (2006) "La significación de la práctica como sistema complejo" en Perales (Coord.) *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós.
- SARTORI, Giovanni. (2001) *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. España, Taurus.
- SCOTT Joan W. (1997) "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Miguel Ángel Porrúa/PUEG.
- SCHMELCKES, Silvia (2001) "Política educativa para un país multicultural". Ponencia presentada en el Diplomado en Educación intercultural bilingüe vía medios, UPN, DGEI, CIESAS, CONACULTA, México.
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2003) *Migración mexicana en Estados Unidos* ser.gob.mx/ime/pdf/mexicanoseneva.pdf.
- SINGH, N. N. (1996). "Cultural diversity in the 21<sup>st</sup> century: Beyond e pluribus unum". *Journal of Child and Family Studies*, 5(2), 121-136.
- SPINDLER, George D. (1999) La transmisión de la cultura en Velasco, García y Díaz, García y Díaz (Eds.) *Lectura de antropología para educadores*, Trotta, Madrid, pp. 205-242.
- STENHOUSE, Lawrence (1997) *Cultura y Educación*, Ediciones MCEP, Sevilla.
- SUBIRATS, Marina (1999) "Género y Escuela" en *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguajes y educación*, Barcelona, Paidós.
- Symposium in International Migration, en *Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*, 37, 1, pp. 5-19.
- TANNER Deborah, (1996) *Género y discurso*, Ed. Paidós, Barcelona España
- TAYLOR Charles (1993) *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. F.C.E.
- TEXAS EDUCATION AGENCY. (2000). *Pocket Edition, 1999-2000 Texas Public School Statistics*.
- TORRES SAN MIGUEL, Laura (2002) <Mujer y filosofía> en *Mujer y educación, Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Grao.
- TOURAINÉ, Alan (1999) *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Brasil. F. C. E.
- TOVAR, Marcela (1999) *Identidad Indígena, Nacionalidad y Educación. La racionalidad pedagógica y política del Pueblo Maya Q'eqchi' de Guatemala*, Tesis para obtener el grado de Maestra en

- Educación, en el Departamento de Educación, Universidad Iberoamericana, México.
- UNFPA. (2002) *Estado de la Población Mundial*, New York, INEGI 2006.
- UNITED NATIONS (2002), *International Migration Report 2002*, New York. [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx).
- VAN MANEN, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad, España, Idea Books, S.A.
- VELASCO, GARCÍA Y DÍAZ, (1999) *Lectura de antropología para educadores*, Madrid, Trotta.
- VERDUZCO, Gustavo (2002) *La migración mexicana a Estados Unidos Estructuración de una selectividad histórica* El Colegio de México, México, CONAPO.
- VIGOSTSKI L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Grijalbo, Barcelona
- VILCHES, A. y GIL, D. (2003). *Construyamos un futuro sostenible. Diálogos de supervivencia*. Madrid: Cambridge University Presss.
- VILLORO, Luis (1995) "Igualdad y diferencia: un dilema político" en *Básica, Revista de la escuela y del maestro*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, Año II, noviembre-diciembre, México.
- WEBER, Max. (1964) *Economía y sociedad*. FCE 2ª edición en español.
- WILCOX, Kathleen (1999) "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela" en Velasco, García y Díaz, *Lectura de antropología para educadores*, Trotta, Madrid.
- ZÚÑIGA, Víctor (2000) "Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales" en *Migración México-Estados Unidos, Opciones de política*, México, SG, SRE, CONAPO. [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)
- [www.comie.org.mx](http://www.comie.org.mx)
- [www.conaliteg.gob.mx](http://www.conaliteg.gob.mx)
- [www.conapo.gob.mx](http://www.conapo.gob.mx)
- [www.edusat.ilce.edu.mx](http://www.edusat.ilce.edu.mx)
- [www.eric.gov.us](http://www.eric.gov.us)
- [www.ilce.edu.mx](http://www.ilce.edu.mx)
- [www.inea.gob.mx](http://www.inea.gob.mx)
- [www.mec.es/cide/](http://www.mec.es/cide/)
- [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- [www.sep.gob.mx/dgri/](http://www.sep.gob.mx/dgri/)
- [www.sre.gob.mx](http://www.sre.gob.mx),
- [www.sre.gob.mx/ime/](http://www.sre.gob.mx/ime/)

## **Índice de anexos**

**Anexo 1. Documento de Transferencia del Estudiante Migrante binacional  
México-EUA / Primaria**

**Anexo 2. Folleto explicativo del Documento de Transferencia**

**Anexo 3. Concentrado de escuelas por municipio, región y casos**

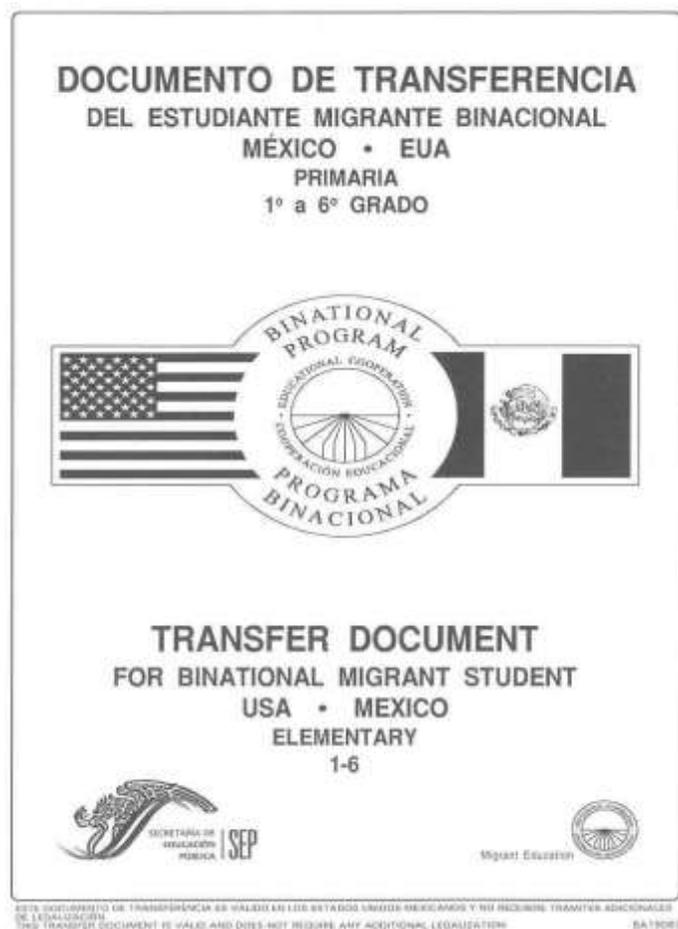
**Anexo 4. Distribución de la población por municipio e intensidad  
migratoria**

**Anexo 5. Distribución de la población del estudio por etapa y municipio**

**Anexo 6. Boleta de calificaciones de una institución estadounidense**

## **Anexo 1. Documento de transferencia binacional México USA / primaria**

UNIDAD DE PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS  
DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN, INCORPORACIÓN Y  
REVALIDACIÓN  
INSTRUCTIVO DE LLENADO  
FILLING INSTRUCTIONS



## **Anexo 2. Folleto explicativo del Documento de Transferencia**

### **OBJETIVO**

Proporcionar en forma ordenada la información que permita el correcto llenado del Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA de Educación Primaria.

### **IMPORTANTE**

- Para el caso de alumnos de educación primaria provenientes de los Estados Unidos de América, el comprobante de escolaridad podrá ser el “Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA” (Transfer Document for Binational Migrant Student USA-Mexico). ***Este documento será aceptado sin ninguna restricción por las escuelas y las áreas de control escolar y la ubicación del alumno se realizará de inmediato, conforme al grado que indique el documento (éste no requiere de legalización).***
- La reinscripción de los alumnos que presenten el Documento de Transferencia se efectuará en cualquier momento del año escolar, sujetándose a lo establecido en el documento de normas de control escolar de educación primaria.
- El Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA no es requisito indispensable para la reinscripción de los alumnos, en caso de no contar con éste, se procederá a su ubicación con base en el documento probatorio que presenten o mediante la aplicación del método de ubicación que se establece en las normas respectivas.
- **El Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA es equiparable a la Boleta de Evaluación del Sistema Educativo Nacional**, por lo tanto no se requiere la Resolución de Revalidación de Estudios para trámite alguno.
- **Los responsables de la expedición del Documento de Transferencia en México serán: el Responsable del Área de Control Escolar, de los Servicios Regionales o el Director de la escuela; en los Estados Unidos de América, el Consulado de México o el Director de la escuela, según sea el caso.**
- **La distribución podrán efectuarla en México, el Área de Control Escolar o el Coordinador del PROBEM en las entidades; en los EUA, los Coordinadores del PROBEM, así como aquellas instituciones a las que la autoridad educativa en México haya confiado formatos del Documento de Transferencia.**

## INDICACIONES GENERALES

- Lea completamente el presente instructivo antes de llenar el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA.
- **Expedir por cada grado de educación primaria un Documento de Transferencia.**
- Preferentemente utilice máquina de escribir con cinta de color negro. Si el llenado es en forma manual utilice bolígrafo de tinta negra.
- Utilice sólo letras mayúsculas y números arábigos.
- No se permiten borraduras, tachaduras ni enmendaduras.
- La firma del responsable de su expedición debe ser autógrafa con tinta negra. Al escribir el nombre omita su profesión.
- En caso de error en el llenado cancele el Documento de Transferencia y elabore uno nuevo, ***no lo destruya y resguárdelo para demostrar el uso dado a todos los formatos asignados.***
- **Los espacios no utilizados se deberán cancelar con una línea.**
- **La numeración contenida en el ejemplo corresponde a la secuencia que debe seguir el responsable para su llenado.**

## EJEMPLO DE LLENADO

INFORMACIÓN ACADÉMICA/ACADEMIC INFORMATION									
GRADO GRADE	(1) 4°		(2) 2002-2003		PERIODO ESCOLAR SCHOOL YEAR				
PERIODO QUE REPORTA REPORTING PERIOD	DE FROM	21	08 DÍA DAY	2002 (3) 20	DE MONTH	05	2003 AÑO YEAR	MES MONTH	AÑO YEAR
NOMBRE NAME	(4) RUBÉN DARÍO								
DOMICILIO ADDRESS	(5) CRUZ VERDE NÚM. 86 DISTRITO FEDERAL LA MAGDALENA CONTRERAS				CIUDAD CITY	MUNICIPIO COUNTY			
ESTADO STATE	DISTRITO FEDERAL 212 10000			ZONA ESCOLAR DISTRICT	CÓDIGO POSTAL ZIP CODE				

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE/STUDENT INFORMATION	
NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE COMO SE UTILIZA EN MÉXICO PUPIL'S NAME AS USED IN MEXICO	CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACION (CURP)
(6) NIXMA JIMENA ROSALES ORTIZ	
FECHA DATE	(7) 09/10/2007 (AÑO) (ROON931027MDFSRX01)
SEXO SEX	(9) FEMENINO
NOMBRE DEL PADRE O TUTOR (APELLIDO-NOMBRE) FATHER'S NAME/GUARDIAN (LAST-MIDDLE-FIRST)	(8) 27-10-93
NOMBRE DE LA MADRE O TUTORA (APELLIDO-NOMBRE) MOTHER'S NAME/GUARDIAN (LAST-MIDDLE-FIRST)	(10) ROSALES GONZÁLEZ ARTURO

PARA OBTENER INFORMACIÓN ADICIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL O DE SALUD DEL ESTUDIANTE FAVOR DE COMUNICARSE CON: FOR ADDITIONAL INFORMATION ON PUPIL'S SPECIAL EDUCATION OR HEALTH NEEDS CONTACT:		
NOMBRE/NOME	TELÉFONO/TELEPHONE	INFORMACIÓN ADICIONAL/ADDITIONAL INFORMATION
(11) ORTIZ AYALA SOCORRO		<input type="checkbox"/> SALUD HEALTH <input checked="" type="checkbox"/> EDUCACIÓN ESPECIAL SPECIAL EDUCATION

VALIDACIÓN/VALIDATION
UBALDO DE LA CRUZ VELÁSQUEZ 55-88-00-03 (12) (13) NORA CASTILLO GONZÁLEZ
NOMBRE Y FIRMA DEL PROFESOR O DIRECTOR TEACHER'S OR PRINCIPAL'S NAME AND SIGNATURE

SE RECOMIENDA SE TOMÉ EN CUENTA LA OPINIÓN DEL TUTOR O PADRES DE FAMILIA Y LA DE LAS AUTORIDADES DE LA ESCUELA PARA DETERMINAR SI EL ALUMNO REQUIERE ATENCIÓN ESPECIAL

IT IS RECOMMENDED TO CONSIDER GUARDIAN OR PARENTS AND SCHOOL STAFF OPINION IN ORDER TO DECIDE IF THE PUPIL NEEDS SPECIAL ATTENTION

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO.  
ANYONE WHO REPRODUCES PARTIALLY OR TOTALLY THIS DOCUMENT FOR ANY BUSINESS PURPOSE WILL BE PROSECUTED

## INSTRUCCIONES DE LLENADO ANVERSO

### **Anote:**

- (1) El grado en el que está inscrito el alumno.
- (2) El periodo escolar correspondiente, de acuerdo al siguiente ejemplo: 2002-2003.
- (3) Con dos dígitos el día y mes, y con cuatro el año del periodo que reporta hasta el momento de su tránsito o traslado.
- (4) El nombre oficial de la escuela.
- (5) El domicilio donde se encuentra ubicada la escuela.
- (6) El nombre completo del alumno, copiándolo fielmente de la copia certificada del Acta de Nacimiento o **Documento Legal Equivalente**<sup>1</sup>, en el siguiente orden: Nombre(s), primer apellido y segundo apellido.
- (7) La Clave Única de Registro de Población (CURP), en caso de contar con ella.
- (8) Con dos dígitos (día, mes y año) la fecha de nacimiento del alumno.
- (9) El sexo que corresponda al alumno (masculino o femenino).
- (10) El nombre completo del padre o tutor, iniciando por sus apellidos.
- (11) El nombre completo de la madre o tutora, iniciando por sus apellidos.
- (12) El nombre y número telefónico de la persona que puede proporcionar mayor información sobre la salud o necesidades de educación especial del alumno, enseguida anote una "X" en el cuadro correspondiente.
- (13) El nombre completo del responsable de expedir el Documento de Transferencia sin mencionar su profesión y recabe su firma, ésta deberá registrarse hasta el momento de la expedición del Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA.

CUALQUIER DUDA EN EL LLENADO DEL DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA DEL ESTUDIANTE MIGRANTE BINACIONAL MÉXICO-EUA FAVOR DE COMUNICARSE A LA DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN, INCORPORACIÓN Y REVALIDACIÓN AL TELÉFONO 52-31-16-74 Y A LA LÍNEA GRATUITA DE ATENCIÓN TELEFÓNICA EXCLUSIVA PARA CONSULTAS RELACIONADAS CON EL DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA 01 800 767 42 61.

1 Documento que es expedido a los extranjeros en su país y es el equivalente al Acta de Nacimiento en México.

ASIGNATURAS SUBJECTS	PROMEDIO DEL PERIODO QUE REPORTA PARTIAL GRADE OF AVERAGE	OBSERVACIONES OBSERVATIONS	SUGERENCIAS SUGGESTIONS
ESPAÑOL SPANISH <b>(14)</b>	<b>(15)</b> ;FELICIDADES, SIGUE ADELANTE!		
INGLÉS ENGLISH <b>10</b>			
MATEMÁTICAS MATHEMATICS			
HISTORIA HISTORY <b>9</b>			
GEOGRAFÍA GEOGRAPHY <b>8</b>			
EDUCACIÓN CÍVICA CIVICS <b>6</b>		<b>(16)</b> REFORZAR ESTUDIO DE UBICACIÓN DE CONTINENTES Y OCEANOS	
CIENCIAS NATURALES NATURAL SCIENCES			
EDUCACIÓN FÍSICA PHYSICAL EDUCATION <b>8</b>			
EDUCACIÓN ARTÍSTICA ARTISTIC EDUCATION <b>8</b>			

8 ESCALA DE CALIFICACIONES GRADING SCALE	
NOTACIÓN NOTATION	INTERPRETACIÓN INTERPRETATION
D	NO PASÓ DID NOT PASS
C	NO SATISFACITORIO NOT SATISFACTORY
B	BIEN GOOD
A	MUY BIEN A VERY GOOD
10	EXCELENTE EXCELLENT

**FOLIO E 111943**

6A19063

AL TRANSITAR  
A LOS ESTADOS  
UNIDOS DE AMÉRICA  
SE RECOMIENDA  
ACOMPANAR AL PRESENTE  
DOCUMENTO CON LA  
CARTILLA NACIONAL DE  
VACUNACIÓN

WHEN TRAVELING  
THROUGH THE USA IT IS  
RECOMMENDED TO BRING  
THE NATIONAL  
VACCINATION CARD

INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE  
INFORMATION ABOUT THE NATIONAL PROGRAM FOR MIGRANT STUDENT

EN MÉJICO: EN EL ÁREA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN U ORGANISMO PÚBLICO QUESE  
ENCARGUE DE LA EDUCACIÓN EN LA CAPITAL DE CADA ESTADO.  
EN EL EXTERIOR: OFICINA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE REGISTRO, INCORPORACIÓN Y REEVALUACIÓN DE ESTUDIOS  
EN LA CIUDAD DE MEXICO, CALLE JUÁREZ, S/N, SEDE DEL CONVENIO, TEL. 52-51-16-14, FAX 52-51-19-15  
EN LA CIUDAD DE GUAYMAS, CALLE DE LA ATENCIÓN TELEFÓNICA EXCLUSIVA PARA CONSULTAS RELACIONADAS CON EL  
DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA, 51-150-3100

IN MEXICO: IN THE SCHOOL ADMINISTRATION BY THE STATES CAPITAL CITIES.  
IN THE EXTERIOR: OFFICE OF THE GENERAL DIRECTOR OF REGISTRATION, INCORPORATION AND REEVALUATION OF STUDIES  
IN THE CITY OF MEXICO, CALLE JUÁREZ, S/N, SEDE DEL CONVENIO, TEL. 52-51-16-14, FAX 52-51-19-15  
IN THE CITY OF GUAYMAS, CALLE DE LA ATENCIÓN TELEFÓNICA EXCLUSIVA PARA CONSULTAS RELACIONADAS CON EL  
DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA, 51-150-3100

EL DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA DEL ESTUDIANTE MIGRANTE NACIONAL MEXICANO ES EQUIVALENTE A LA BOLETA DE  
EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, POR LO TANTO NO SE REQUIERE LA RESOLUCIÓN DE REEVALUACIÓN DE ESTUDIOS  
PARA TRÁMITE ALGUNO.  
SINCE THE TRANSFER DOCUMENT IS EQUIVALENT TO A "BOLETA DE EVALUACIÓN" IT DOES NOT NEED A "RESOLUCIÓN DE  
REEVALUACIÓN DE ESTUDIOS" NOR ANY ADDITIONAL REQUIREMENTS.

ESTE DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA NO ES VÁLIDO SI PRESENTA EMENDATURAS O ENMIENDAS  
THIS DOCUMENT IS NOT VALID IF IT HAS BEEN ALTERED

## REVERSO

- (14) El promedio del periodo que se reporta de acuerdo a la Escala de Calificaciones contenida en el Documento de Transferencia.
- (15) Las observaciones sobre el aprovechamiento del alumno.
- (16) Las sugerencias al Profesor receptor y a los padres de familia o tutores para retroalimentar el aprendizaje del alumno.

### Anexo 3. Concentrado de escuelas por municipio, región y casos

Municipio	Región	Escuelas			Total de la población escolar	Total de migrantes reportados	Niños y niñas migrantes			Docentes			Directivos / Directores			Madres y padres de familia		
		Públicas	Privadas	Total			F	M	T	F	M	T	F	M	T	F	M	T
Arandas	Altos Sur 3	1	1	2	854	12	2	1	3	1	1	2	2	2				
Colotlán	Norte 1	1		1	392	3		1	1	1		1	2		2	1	1	
Guadalajara	Centro 1	4	2	6	885	8	3	3	6	9		9	3	3	6	4	1	5
Tlajomulco (Santa Anita) / Zapopan (San Juan de Ocotán)	Centro 2	2		2				2	2	2	1	3		2	2			
Tonalá (Puente Grande)	Centro 3	1	1	2	259	8	3	5	8	5		5	1	2	3	5	2	7
Tuxpan / Cd. Guzmán (Huescalapa)	Sur 6	3		3	534	3	3		3	3		3						
Valle de Juárez / Quitupan	Sureste 5	2		2	180	12	4	1	5	6	2	8		2	2	6	1	7
<b>TOTAL</b>		<b>14</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>3104</b>	<b>46</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>4</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>4</b>	<b>20</b>

#### Anexo 4. Distribución de la población por municipio e intensidad migratoria

Municipio	Clave del municipio	Escuelas	Total de hogares	% Hogares con emigrantes de 1995-2000	% Hogares con migrantes circulares	% Hogares con migrantes de retorno	Grado de intensidad migratoria
Jalisco	9 municipios	18	1 457 326	6.5	1.8	1.7	
Arandas	008	2	15 429	15.8	5.5	4.1	ALTO
Cd. Guzmán (Huescalapa)	023	1	21 057	5.8	.93	1.1	BAJO
Colotlán	14	1	4 134	15.2	2.3	2.4	ALTO
Guadalajara 2 etapas (Huentitán)	039	6	390 643	3.6	1.2	0.93	BAJO
Tlajomulco (Santa Anita)	097	1	26 845	5.9	1.1	1.5	MEDIO
Quitupan	069	1	2 792	20.9	4.7	5.1	MUY ALTO
Tonalá 3 etapas (Tonalá, Puente Grande)	101	2	72 070	3.38	1.37	0.89	BAJO
Tuxpan	108	2	7 664	1.5	1.4	.37	BAJO
Valle de Juárez 3 etapas	112	1	1 530	24.1	6.6	4.4	MUY ALTO
Zapopan (San Juan de Ocotán)	120	1	238 927	3.2	1.1	0.95	BAJO

Fuente: CONAPO, 2000.

**Anexo 5. Distribución de la población del estudio por etapa y municipio**

Municipio	Sector y Zona Escolar	Escuela	Población escolar total	Sujetos del estudio	Niños migrantes reportados	Niños y niñas migrantes			Docentes			Directivos / Directores			Padres y madres de familia			
						M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
Tuxpan	S.20 ZE 054	Ramón Corona	299	2		1		1	1		1							
Tuxpan	S.20 ZE 054	Manuel López Cotilla	235	2		1		1	1		1							
Arandas	S. 24 ZE. 094	La Salle	382	5	11	1	1	2	1	1	2		1	1				
Arandas	S. 24 ZE. 094	José González Martínez	472	1	1	1		1					1	1				
Huescalapa (Zapotlán el Grande)	S. 20 ZE. 054			1		1		1	1		1							
Santa Anita (Tlajomulco)	S15			1			1	1	1		1							
Tonalá	S 22 ZE 149	Instituto Educativo Tonalá	259	1	7	1		1	1		1	1			1			
		Supervisión											1	1				
Valle de Juárez	S15 ZE 66	Esc. U. 408 Donato Guerra	180	2	12	2	1	3	2		2		1	1	1	1	2	
		Jefe de Sector		2									1	1				
<b>TOTAL</b>	<b>6 Municipios</b>	<b>7 Escuelas</b>	<b>1 827</b>	<b>17</b>		<b>31</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Municipio	Sector y Zona Escolar	Escuela	Población total	Sujetos del estudio	Niños migrantes reportados	Niños y niñas migrantes			Docentes			Directivos / Directores			Padres y madres de familia		
						M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T
Guadalajara	S. 14 ZE 111	Escuela La Salle	382	4	11	1		1	1		1		1	1	1	1	2
Guadalajara (Huentitán)	S.14 ZE. 111	U. 624 Perla sobre la Arena	383	2	7		1	1	1		1						
Zapopan (Sn. Juan de Ocotán)	S. 25 ZE 179	Esc. Emiliano Zapata	500	1	3		1	1		1	1		1	1			
Tonalá	S. 22 ZE. 149	Instituto Educativo Tonalá	259	2	7	1	1	2	2		2	1		1	1	1	2
Valle de Juárez	S.15 ZE. 66	Esc. Urb. 408 Donato Guerra	180	2	12	1		1		1	1		1	1			
		Dir ProBEM		1								1		1			
<b>TOTAL</b>	<b>4 Municipios</b>	<b>5 escuelas</b>	<b>1 704</b>	<b>12</b>	<b>40</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>

Etapa 3

Municipio	Sector y Zona Escolar	Escuela	Población total	Sujetos del estudio	Niños migrantes reportados	Niños y niñas migrantes			Docentes			Directivos / Directores			Padres y madres de familia		
						M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T
Guadalajara	S.14 ZE.111	U. 888 " Primaria Jalisco"	266	4		1		1	1		1	1	1		1		1
Guadalajara	S. 2 ZE. 146	Esc. "Cristóbal Colón" Urb. 141	236	3			1	1	1		1	1					
Tonalá (Puente Grande)	S. 22 ZE. 149	U. 628 TM "Rita Pérez de Moreno"		4			2	2	1		1	1	1	1	2		2
Tonalá	S.22 ZE.149	"Instituto Educativo Tonalá"	259	4	3	1	2	3	2	2	1		1	2	1		3
Guadalajara	S. 3 ZE. 108	U. 48 "Agustín Yañez"		3	8	1	1	2	3	3	1		1	2		2	
Guadalajara	S.20 ZE.76	"American School"		3					2	2	3		3				
Valle de Juárez	S.15 ZE. 66	Esc. Urb. 408 "Donato Guerra"	180	1	12	1		1		1	1		1	1	1		1
Quitupan	S.15 ZE.66	Esc. Urb, 354 "Benito Juárez"			9				4	4		1	1	4		4	
Colotlán	S. ZE.65	Esc. Prim. Estatal "Niños Héroes"	392	1	3		1	1	1		1		1	1		1	
		Supervisión		1							1		1		1		
		Jefe de Sector		1								1	1				
<b>TOTAL</b>		<b>9 Escuelas</b>	<b>1 074</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>14</b>

Anexo 6. Ejemplo de boleta de calificaciones de una institución estadounidense

<b>Student Name</b> Galaviz, Jennifer O.						<b>Stu#</b> 1683		<b>Grade Sex</b> 7 F		<b>Birthdate</b> 7/5/1992		<b>Perm ID Number</b> 001101698		<b>Counselor</b> Sherard		<b>Transcript of Student Progress</b>  August 23, 2005 Washington Middle School 716 E La Habra La Habra, CA 90631 (562) 690-2374			
<b>Parent/guardian name, address, telephone</b> Mr Galaviz/Ms Jauregui 11 W Mountain View #102 La Habra, CA 90631 (562) 266-1704																			
<b>Crs-ID</b>			<b>Course Title</b>			<b>Mark</b>		<b>Att/Cmp</b>		<b>Crs-ID</b>			<b>Course Title</b>			<b>Mark</b>		<b>Att/Cmp</b>	
<b>Grade 6 Spring 2003-2004</b>										1570 P.E. 7 C 5.00 5.00			1770 Science 7 B 5.00 5.00			1857 Yearbook B+ 5.00 5.00			
0011			Homeroom			NM		0.00 0.00		1970 Homeroom 7th			NM		0.00 0.00		8170 Langl A7 B- 5.00 5.00		
0166			Language1 A6			A		5.00 5.00		6270 Langl B			B		5.00 5.00		Credit Att: 35.00 Cmp: 35.00 AGPA: 2.43		
0167			Language1 B			A		5.00 5.00								<b>Grade 7 Summer 2004-2005</b>			
0362			Soc St Plus			NM		5.00 0.00		1386 ELD/SS			B		5.00 5.00		1470 Math 7 Skills A- 5.00 5.00		
0462			Math Plus			NM		5.00 0.00		1570 P.E. 7			A		5.00 5.00		1770 Science 7 A- 5.00 5.00		
0560			PE 6			C+		5.00 5.00		1895 Woodshop			A-		5.00 5.00		1970 Homeroom 7th NM 0.00 0.00		
0666			Enrichment			A		5.00 5.00		6170 Langl A7			B+		5.00 5.00		6270 Langl B A- 5.00 5.00		
0774			Science Plus			A+		5.00 5.00		Credit Att: 35.00 Cmp: 35.00 AGPA: 3.71									
<b>Grade 6 Summer 2003-2004</b>										1386 ELD/SS			B		5.00 5.00		1470 Math 7 Skills A- 5.00 5.00		
0011			Homeroom			NM		0.00 0.00		1570 P.E. 7			A		5.00 5.00		1770 Science 7 A- 5.00 5.00		
0166			Language1 A6			A		5.00 5.00		1895 Woodshop			A-		5.00 5.00		1970 Homeroom 7th NM 0.00 0.00		
0167			Language1 B			A		5.00 5.00		6170 Langl A7			B+		5.00 5.00		6270 Langl B A- 5.00 5.00		
0362			Soc St Plus			A		5.00 5.00		Credit Att: 35.00 Cmp: 35.00 AGPA: 3.57									
0462			Math Plus			B		5.00 5.00		<b>Grade 7 Fall 2004-2005</b>									
0560			PE 6			C+		5.00 5.00		1386 ELD/SS			C		5.00 5.00		1470 Math 7 Skills B 5.00 5.00		
0666			Enrichment			A		5.00 5.00		1570 P.E. 7			A		5.00 5.00		1770 Science 7 B 5.00 5.00		
0774			Science Plus			A		5.00 5.00		1880 TA			A+		5.00 5.00		1970 Homeroom 7th NM 0.00 0.00		
<b>Grade 7 Fall 2004-2005</b>										1570 P.E. 7			A		5.00 5.00		1770 Science 7 B 5.00 5.00		
1386			ELD/SS			C		5.00 5.00		1880 TA			A+		5.00 5.00		1970 Homeroom 7th NM 0.00 0.00		
1470			Math 7 Skills			B		5.00 5.00		6170 Langl A7			B		5.00 5.00		6270 Langl B A- 5.00 5.00		
1570			P.E. 7			A		5.00 5.00		Credit Att: 35.00 Cmp: 35.00 AGPA: 3.29									
1770			Science 7			B		5.00 5.00		<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>									
1880			TA			A+		5.00 5.00		1386 ELD/SS			C-		5.00 5.00		1470 Math 7 Skills D+ 5.00 5.00		
1970			Homeroom 7th			NM		0.00 0.00								* Non Academic Courses      + Honors Course (GPA is weighted)      p = College Prep Course      r = Repeated Course			
6170			Langl A7			B		5.00 5.00								Academic GPA      Weighted      Non-Wgtd 3.3030      3.3030			
6270			Langl B			A-		5.00 5.00								Total GPA      3.3030      3.3030			
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1386 ELD/SS			C-		5.00 5.00		Credit Attempted:      175.00		
1386			ELD/SS			C-		5.00 5.00		1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Credit Completed:      165.00		
1470			Math 7 Skills			D+		5.00 5.00								Class Size:      377			
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Class Rank:      120		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Ranked by Weighted Total GPA		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Competency Examinations      CAHSEE		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Reading:      ELA: Not Taken		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Writing:      Math: Not Taken		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Mathematics:		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		This transcript is unofficial unless signed by a school official.		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Signature: <i>Jessica Gallego</i>		
<b>Grade 7 Spring 2004-2005</b>										1470 Math 7 Skills			D+		5.00 5.00		Date: 8-23-05		