

Universitat Autònoma de Barcelona

**FORMÁNDONOS INTERCULTURALMENTE EN JALISCO, MÉXICO
“Condiciones y Alternativas Educativas de los Niños Migrantes”**

T E S I S

**QUE SE PRESENTA PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
EL PROGRAMA DE TEORIA DE LA EDUCACION Y PEDAGOGIA
SOCIAL**

**ANA CECILIA DE LA INMACULADA MARÍN GONZALEZ
BARCELONA, ESPAÑA, SEPTIEMBRE 2004**

*Dedicado a mi hija
Ana Eliza, a mis
Padres, y a mí tía
Ana Rosa.*

INTRODUCCIÓN.	I
---------------	---

**PRIMERA PARTE
REALIDAD Y MIGRACIÓN EN MÉXICO**

**CAPÍTULO I
LAS MIGRACIONES**

1.1	MIGRACIÓN EXTERNA.	4
1.2	MIGRACIÓN INTERIOR.	8
1.3	LA MIGRACIÓN EN JALISCO.	10
1.3.1	MIGRACIÓN DE JALISCIENSES A ESTADOS UNIDOS.	10
1.3.2	MIGRACIÓN ENTRE MEXICANOS.	12
1.4	RETOS DE LA MIGRACIÓN BINACIONAL MÉXICO - ESTADOS UNIDOS.	14
1.4.1	EL PLAN DE ACCIONES DEL PROGRAMA BINACIONAL.	19
1.4.2	LOS RETOS FUTUROS DEL PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACION MIGRANTE.	20
1.5	RETOS DE LA MIGRACIÓN INDÍGENA.	22
1.5.1	HUICHOLES.	23
1.5.2	LA EDUCACIÓN INDÍGENA.	24
1.5.3.	LA ORGANIZACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS.	28
1.5.4.	HISTORIA DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS.	31

**CAPÍTULO II
LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MIGRATORIAS EN MÉXICO Y JALISCO**

2.1	LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO.	35
2.2	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006.	39
2.3	LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN MIGRANTE EN JALISCO.	51
2.4	PLAN ESTATAL DE EDUCACIÓN 2001-2007.	56
2.5	LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE PROPONEN LOS INDÍGENAS.	70

**SEGUNDA PARTE
SUSTENTOS TEÓRICOS
ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA INTERCULTURALIDAD**

**CAPÍTULO III
EDUCACIÓN INTERCULTURAL, SUS BASES Y EXPERIENCIAS**

3.1	EDUCACIÓN Y CULTURA.	79
3.1.1	CULTURA.	79
3.1.2	EDUCACIÓN.	82
3.2	DIVERSIDAD, MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD	84
3.3	INTERCULTURALISMO.	90
3.4	EXPERIENCIAS DE MULTICULTURALIDAD, PARA LLEGAR A LA INTERCULTURALIDAD.	91
3.4.1	ACULTURACION.	93
3.4.2	ASIMILACIÓN.	94
3.4.3	INTEGRACIONISMO.	95
3.4.4	PLURALISMO.	97
3.5	MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL.	99
3.6	ASPECTOS A CONSIDERAR PARA UN PROGRAMA INTERCULTURAL.	104
3.6.1	EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.	108
3.6.2	EDUCACIÓN PARA LA COMUNIDAD GLOBAL.	109
3.6.3	UNA PROPUESTA TEÓRICA ESTADOUNIDENSE: TEORÍA DE BLUM.	110
3.6.4	LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA .	112

**CAPÍTULO IV
LAS IMPLICACIONES DEL CURRÍCULO INTERCULTURAL**

4.1	CURRÍCULO.	114
4.2	EL CURRÍCULO TRANSVERSAL.	123
4.3	CONSIDERACIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO.	128
4.4	PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO.	130
4.5	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	132
4.6	ESTRATEGIAS ACTITUDINALES.	137

**TERCERA PARTE
SUSTENTOS METODOLÓGICOS**

**CAPÍTULO V
EL CAMINO RECORRIDO EN LA INVESTIGACION**

5.1.	LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.	146
5.1.1	MÉTODOS CUALITATIVOS.	150
5.1.2	INSTRUMENTOS.	153
5.1.3	TÉCNICAS SELECCIONADAS.	157
5.1.4	LA MUESTRA.	163
5.1.5	ANÁLISIS DE DATOS.	164
5.1.6	LOS RESULTADOS.	165
5.2	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.	166
5.2.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	167
5.2.2	MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.	171
5.2.3	METODOLOGÍA CUALITATIVA APLICADA AL TRABAJO DE CAMPO.	175
5.2.4	LA OPERATIVIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS.	181
5.2.5	DISEÑO DE LOS RESULTADOS.	187

**CAPÍTULO VI
RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO**

CONDICIONES EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN EL ESTADO DE JALISCO, MÉXICO

6.1	RESULTADOS PARCIALES DE LA PRIMERA ETAPA DE INVESTIGACIÓN.	189
6.1.1	RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS MAESTROS.	199
6.2	RESULTADOS SEGUNDA ETAPA.	205
6.3	RESULTADOS PARCIALES TERCERA ETAPA.	224
6.4	RESULTADOS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.	242

**CAPÍTULO VII
FORMACIÓN DE DOCENTES PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

7.1	ANTECEDENTES DE LA FORMACION DE DOCENTES EN MÉXICO.	257
7.1.1	PROYECTOS DE CAPACITACIÓN PARA MAESTROS INDÍGENAS Y ATENCIÓN DE DOCENTES EN LA FRONTERA NORTE.	262
7.1.2	EDUCACIÓN INICIAL PARA LOS FUTUROS DOCENTES.	264
7.1.3	EDUCACIÓN CONTINUA PARA LOS MAESTROS EN SERVICIO.	265
7.2	LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA COMO ESTRATEGIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	267
7.2.1	DIAGNÓSTICO: REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.	268
7.2.2	ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.	273
7.2.3	APLICACIÓN DE LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA, EN UNA ESCUELA INTERCULTURAL.	281
7.2.4	REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS.	285
7.3	TALLER DE FORMACIÓN INTERCULTURAL.	295
7.3.1	JUSTIFICACIÓN DEL TALLER DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL.	296

CAPÍTULO VIII

**UNA PROPUESTA CURRÍCULAR PARA LA IMPLEMENTACIÓN
DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

8.1	DOCUMENTO CURRÍCULAR (PLANES Y PROGRAMAS 1993).	314
8.2	ORGANIZACIÓN POR ASIGNATURA.	320
8.2.1	ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL.	321
8.2.2	MATEMÁTICAS.	338
8.2.3	CONOCIMIENTO DEL MEDIO.	346
8.2.4	ÁREAS CIENCIAS SOCIALES.	359
8.2.5	CIENCIAS NATURALES.	365
8.2.6	EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	369
8.2.7	ÁREA TECNOLÓGICA.	372
8.2.8	ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS.	372
8.2.9	ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.	373
	CONCLUSIONES.	375
	BIBLIOGRAFÍA	385

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad se caracteriza por los constantes cambios e innovaciones. El tiempo se vuelve algo efímero, nos da la oportunidad de detenerse a pensar en uno mismo, o en el otro, en medio de ese caos actual se educa al futuro responsable del siglo XXI al niño.

La economía es el eje que determina las formas de vida en nuestro planeta junto con los avances tecnológicos. Ante estos retos, la escuela como institución formadora debe estar preparada para encarar con responsabilidad, calidad y justicia todas estas demandas. La educación tradicional va quedando en la historia y el futuro exige de los docentes, nuevas formas para poder educar acorde a las necesidades reales de los alumnos.

México y Jalisco dentro de todo este proceso enfrentan los problemas y retos educativos con todos sus habitantes: locales, migrantes e indígenas. En los últimos diez años, se ha incrementado el fenómeno migratorio como una constante social, en la ciudad de Guadalajara capital de estado de Jalisco. Por lo que muchas personas han emigrado a este estado; tanto extranjeros, como mexicanos, dentro del mismo país.

En los procesos de migración los niños requieren de ciertas atenciones, que les permitan incorporarse a las escuelas de una forma equitativa y justa, evitando cualquier tipo de discriminación; es en este punto donde radica el problema actual.

En la zona del occidente de México existe gran población mestiza, se refleja mucho la influencia del país vecino Estados Unidos. Jalisco se encuentra geográficamente ubicado dentro esta zona, y es un punto de paso para los grupos que vienen del sur (en la zona sur de México prevalece más la población indígena). Contando con este contexto los jaliscienses debemos estar preparados para y ofrecer una educación a los niños migrantes.

México como una nación joven, tiene aún muchos aspectos nacionales y culturales que consolidar y la justicia para los grupos indígenas es uno de ellos; ya que estos grupos se siguen sintiendo despojados de sus tierras y no tomados en cuenta en el respeto a su cultura.

Bajo este escenario comprendemos la urgente necesidad de implementar un proyecto de educación intercultural, que sirva de medio para poder ofrecer a los niños, migrantes-indígenas, México-estadounidenses y a sus familias una educación que satisfaga sus demandas.

La presente tesis doctoral surge de todo este panorama, preocupándose: primero por conocer cuáles son las realidades de estos procesos migratorios, y en segundo lugar sobre las características de atención escolar que le son necesarias a estos niños.

Durante el proceso de investigación tanto documental, como de campo, nos asombramos; al ver lo urgente que es, buscar soluciones para la educación de los niños migrantes en el estado de Jalisco. Ya que este tipo de educación no es conocida, o valorada, dentro de este contexto; no se le considera como una necesidad. Esto se debe más al desconocimiento del “fenómeno migración” que generalmente se reprime; es decir, los migrantes se asimilan para poder coexistir en estos lugares, donde no se cuenta, con conciencia de la situación, y mucho menos con algún tipo de infraestructura.

La educación bilingüe en Jalisco, es considerada por los maestros y por la sociedad en general, como la enseñanza de los idiomas del inglés, francés, alemán, italiano entre los más comunes, a lo que generalmente asisten los niños que cuentan con más posibilidades económicas. Estando en el otro extremo los indígenas bilingües con menos posibilidades, porque su lenguaje es considerado como dialecto o lengua muerta. Transformar y validar a todos los idiomas y culturas es algo inminente.

Nuestra sociedad, en Guadalajara Jalisco por su historia, cultura propia y religión es sumamente conservadora, resistente al cambio; por eso queremos soñar. Sonar... con la utopía de una educación intercultural como respuesta a una sociedad de “unión en culturas” multicultural, que requiere urgentemente que demos atención a sus grupos.

Comprendiendo que este sueño puede ser una utopía alcanzable, como tantos retos anteriores, que ha enfrentado la humanidad. Una utopía esperanzadora, por esto elaboramos el presente trabajo. Lo dividimos en cuatro partes medulares con dos capítulos cada una: la primera parte la llamamos “Realidad y Migración en México”, en ella se incluyen los capítulos de “Las Migraciones” y “Las Políticas Educativas Migratorias en México y Jalisco”. En la segunda parte los “Sustentos Teóricos” son los que apoyan y consolidan todo el trabajo tesis, se integran dos capítulos, el tercero “La Educación Intercultural, sus Bases y Experiencias” el cuarto capítulo “Las Implicaciones del Currículo Cultural”. En la tercera parte del trabajo se da cabida a los “Sustentos Metodológicos” por medio de los capítulos quinto y sexto “El Camino Recorrido en la Investigación” y en el siguiente se presentan los resultados del trabajo campo “Las Condiciones Educativas de los Niños Migrantes en el Estado de Jalisco”. la cuarta y última parte es la denominada “Propuestas Para la Implementación de un Proyecto de Educación Intercultural en Jalisco, México”, el séptimo capítulo se llama “Formación de Docentes Para un Proyecto de Educación Intercultural”, el capítulo ocho es una “Propuesta Curricular Para la Implementación de la Educación Intercultural en Jalisco, México”

En el primer capítulo se presentan los problemas de la migración mundial y más específicamente los de México y Jalisco, así como sus consecuencias en los niños migrantes frente a su proceso educativo, Tanto con la población: de la migración exterior e interior: migrantes-indígenas y México-estadounidenses.

El segundo capítulo trata de las políticas educativas que rigen al país. Poniendo el énfasis en las metas y logros a tener en materia de atención a las diversidades culturales y población y las propuestas de los grupos indígenas.

A lo largo del tercer capítulo se abordan las conceptualizaciones de educación, cultura, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad. Presentando los modelos multiculturales, sus límites, sus alcances y las experiencias del multiculturalismo como camino para llegar al interculturalismo.

En el capítulo cuatro se hará mención a la importancia que juega el currículo en la educación intercultural, se presenta al currículo transversal como una opción para poder integrar por medio de las adaptaciones curriculares un proyecto intercultural. También se reflexiona sobre los libros de texto y el material didáctico, exponiendo algunas reflexiones que apoyen los procesos educativos de los niños migrantes, elementos para sistematizar las acciones por medio de los Proyectos Educativos de Centro y Curriculares. Junto con las estrategias didácticas y estrategias actitudinales aportando elementos para el trabajo en el aula para los docentes y la selección de valores que se puedan implementar dentro del interculturalismo.

El capítulo quinto, se divide en dos partes, en la primera se exponen los apoyos teórico metodológicos y los elementos que se deben de incorporar en un paradigma de metodología cualitativa. En el segundo, los diseños metodológicos y su aplicación en el trabajo de campo, relatando todo el proceso, desde la pregunta de investigación hasta los resultados.

El sexto capítulo muestra la metodología cualitativa y su implementación en el trabajo de campo. Las condiciones y necesidades de los niños migrantes y el trabajo que realizan los maestros con relación a estos niños. Este trabajo se divide en tres etapas. La primera abarca los grupos de primero y segundo de primaria teniendo una muestra dentro del estado con ocho casos, la segunda etapa se compone de tres casos en la zona metropolitana y se aplica en los grupos de tercero y cuarto grado. La tercera y última etapa en los años escolares de quinto y sexto grado, con dos casos también de la zona metropolitana. Estas tres etapas fundamentales y un último aspecto aborda los resultados generales, divide el capítulo en cuatro aspectos sustanciales.

Los resultados se presentan por medio de textos descriptivos, que se elaboran de diferente manera en cada etapa, respondiendo a los avances propios de la investigación y a la información obtenida procesándola por medio de la sistematización, análisis y lógica interna para obtener los informes finales.

En el capítulo séptimo, el primer punto habla sobre la educación de las Normales y las instituciones encargadas, de la formación de los docentes y sus implicaciones. El segundo rubro describe la formación que se imparte en el país, a los maestros que inician su educación para el magisterio, y los que ya la ejercen. El tercer espacio trata de una propuesta de formación docente que se sitúa en un modelo reflexivo como un medio de inserción de capacitación y esperanza para la

implementación de un proyecto intercultural

En el último capítulo se presenta una propuesta curricular basada en los planes y programas actuales, para que los docentes cuenten con un apoyo desde la planeación de los contenidos oficiales y puedan trabajar con los alumnos, las articulaciones curriculares por medio de los temas transversales, como se sugiere desde el cuarto capítulo. Así se menciona una serie de consideraciones que faciliten el trabajo del docente y la inclusión de un proyecto de educación intercultural en el estado de Jalisco.

Por medio de este trabajo trataremos de llegar a una educación para los niños migrantes donde no nada más sea “cara a cara” como dijera Shutz, ya que este “cara a cara” nos puede dejar solo en una mirada... y ésta puede ser una mirada de compasión, Levinas dirá “yo soy responsable del otro como de mí mismo”, lo que nos lleva a reflexionar con mayor profundidad en el niño migrante, también es mi responsabilidad, no solo recibirlo y mirarlo sino interactuar, apoyar, realizar, es mi compromiso y no nada más del otro, juntos asumimos la responsabilidad y cumplimos con un mandamiento que es el “amar a tu prójimo como a ti mismo”.

PRIMERA PARTE REALIDAD Y MIGRACIÓN EN MÉXICO

CAPÍTULO I

LAS MIGRACIONES

En este primer capítulo se presentarán los problemas de la migración mundial y más específicamente en México y Jalisco, así como sus implicaciones en el sistema educativo. Poniendo de manifiesto a los grupos migrantes indígenas y México-estadounidenses y las características de su proceso, de migración y por último las acciones que implementa el gobierno.

1. LAS MIGRACIONES FENÓMENO MUNDIAL

Los ideales actuales después de la ruptura del muro de Berlín y la caída de la URSS, el giro sociopolítico con la "guerra contra el terrorismo", el ecumenismo que promueve el Vaticano, ponen de estandarte a la democracia como la meta a seguir, dejando en la historia los modos de producción y socialización del siglo XX. De ese modo se da paso a uno de los más importantes retos del siglo XXI.

En las últimas décadas el mundo ha presenciado una liberación importante de los intercambios de bienes y servicios, así como de los flujos de capitales. El movimiento de personas, sin embargo, sigue estando sujeto a restricciones importantes, marcadas por los gobiernos.

Los movimientos migratorios, por ejemplo, comportan flujos de remesas entre países. El comercio internacional de algunos servicios y la internalización de los procesos de producción están sujetos a la migración de los proveedores de servicios y de los consumidores.

El <boom> de la comunicación y del transporte junto con la mayoría de los estudios sobre la globalización admiten que en las últimas décadas ha existido "una aceleración de los movimientos migratorios", a pesar de las barreras existentes. No obstante, existen pocos estudios sistemáticos y exhaustivos de las tendencias migratorias. La escasez y cuestionable calidad de los datos existentes dificultan tales análisis, que a menudo se basan en información puntual o en hipótesis y en las tendencias migratorias. En el ámbito mundial es una tarea compleja por varias razones:

- En primer lugar muchos países todavía carecen de sistemas de registro de los movimientos migratorios.

- En segundo lugar, los países que producen informaciones utilizan diferentes criterios, por lo que tales informaciones son variadas.

Marta Roig Vila (2002) dice: "No existe uniformidad de criterios para definir a un migrante internacional". Para tratar de estudiar los fenómenos migratorios y su aceleración mundial se necesitaría disponer de un recuento completo de flujos anuales y que la mayoría de los países, especialmente los que están en desarrollo, contaran con una información confiable y ésta se pudiera estandarizar desde criterios mundiales. Sin embargo, los censos que se realizan en casi todos los países reportan datos significativos.

Las estimaciones indican que el número de migrantes internacionales aumentó de 75 millones en 1965, a 120 millones en 1990, es decir creció a una tasa del 1.9 % anual, tasa un poco superior a la del crecimiento total de la población mundial, que fue del 1.8 % anual durante el mismo período (Naciones Unidas, 2001).

El aumento del número total de llegadas internacionales de turistas ofrece otro punto de comparación. La Organización Mundial de Turismo (1994) estima que el número de turistas pasó de 69 millones en 1960, a 454 en 1990 (una tasa de crecimiento del 6.3% anual). El número total de movimientos a corto plazo, en este caso para turismo, ha sido bastante superior al de migrantes internacionales, captados en los censos.

Los datos disponibles de la ronda de censos del 2000 sugieren que esta aceleración ha continuado durante los años noventa. Por ejemplo, en los principales países receptores (Australia, Canadá, Estados Unidos y los de la Unión Europea, excepto Francia) el aumento del número de inmigrantes fue superior durante la década de los noventa que durante los ochenta. En Estados Unidos, el número de inmigrantes aumentó a una tasa anual de 3.7% entre 1990 y 2000, mientras que en la década anterior lo hizo un 3%. El aumento también se aceleró en varios países iberoamericanos, con datos disponibles. Por ejemplo; para el 2000 México pasó "de 2.4% en los ochenta, a 3.6 % durante los noventa".

Otros indicadores de la evolución de los movimientos migratorios podrían ser los de la diversificación de orígenes y destinos, y la mundialización de los movimientos migratorios. Los datos disponibles muestran efectivamente que el número de países que cuenta con una proporción de inmigrantes elevada ha aumentado. Mientras que en 1965 el 90% de inmigrantes vivía sólo en 32 principales países receptores, en 1990 el 90% de inmigrantes se repartía en 51 países. En 1965, 12 países tenían más del 15 % de la población nacida en el extranjero, en 1990 el total había pasado al 26%. Los orígenes de estos migrantes, sin embargo, no se han investigado suficientemente (Naciones Unidas, 2001). Como veremos a continuación, esta falta de sistematización e imprecisión sobre los datos de migración mundial se dan también en el ámbito nacional,

estatal y regional. Lo que sí resulta muy claro es que el fenómeno migratorio se da en todo tipo de localidades.

Si bien existen diversas versiones sobre la etiología de este fenómeno y considerando que los motivos de expulsión son distintos en cada lugar, sólo se puede generalizar que el incremento de las tendencias mundiales se ve favorecido con la globalización, por lo que, hoy nos limitaremos a definir que siempre han existido migrantes. Lo que ha variado es el contexto y el momento histórico que los caracteriza.

Europa es el mejor ejemplo actual ante los procesos de globalización; en el orden económico y el rompimiento de fronteras en lo humano. La Comunidad Europea y sus políticas de unificación en varios ámbitos como el monetario y su mercado respecto a las culturas ponen de manifiesto la posibilidad de un mundo más justo, donde la migración se vea favorecida. Pero no en todos los continentes es lo mismo y marcadamente lo contrario es lo que sucede en América. Y concretamente en México: la migración se ha convertido en un verdadero conflicto social.

Por lo que este problema cobra cada día más relevancia para las autoridades y gobiernos; ya que las migraciones se originan principalmente por poderosas tendencias de absorción económico-social 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 obligados a moverse hacia las grandes ciudades dentro del país y hacia los Estados Unidos, en busca de mejores oportunidades de vida.

México, influido por estos fenómenos se enfrenta a la migración interna y externa. La primera, sobre todo, con la expulsión del campo a la urbe y la segunda por perseguir el sueño "americano". De acuerdo al Censo del 2000, en México la población es de 97,483,412 millones de personas, población que comprende dos grupos: mestizos e indígenas. Los primeros son la mayoría, y los últimos, minoría.

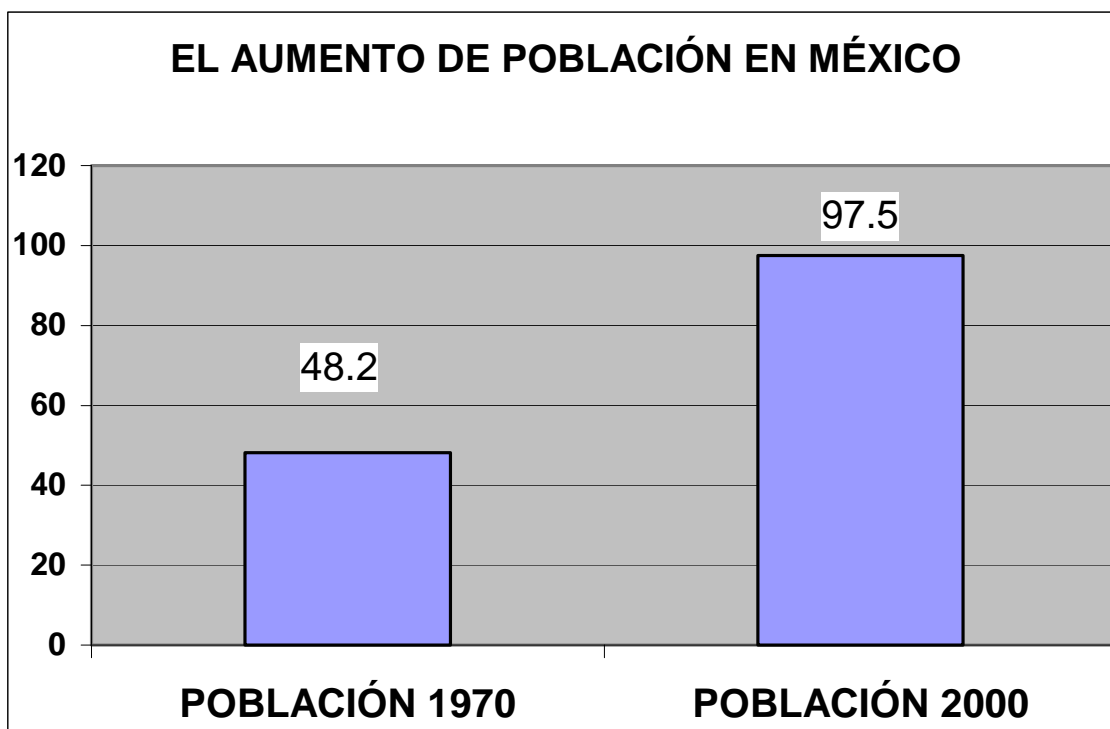
En las dos modalidades de migración se ven afectados los habitantes, aunque como característica; la migración interna está formada mayormente por indígenas y la externa; por mestizos. Esto obedece a las características propias de dicha población, como se podrá ver a continuación. Si bien es cierto que México es un país de migraciones constantes, esto se agudizó en las últimas décadas del siglo pasado, lo que se atribuye a factores que tienen que ver con el desarrollo e historia tanto de México como de los Estados Unidos.

1.1 MIGRACIÓN EXTERNA

En la actualidad, pese a las bajas tasas de mortalidad y fecundidad; persiste, la migración internacional hacia los Estados Unidos. Esta contribuye significativamente a la disminución del ritmo de crecimiento de la población en México. Tan sólo entre 1995 y 2000 emigró a los Estados Unidos un promedio anual de 310 mil individuos. Si esta población hubiera permanecido en México, la tasa anual de crecimiento hubiese sido del 1.9, y no de 1.6; como lo es actualmente.

Esta importante migración de la población de mexicanos a Estados Unidos (que el buró de censos de ese país estimó en 8.8 millones de personas en el año 2000), ha contribuido a la economía de México, ya que existe un incremento considerable del dinero que envían los migrantes a sus familiares. De acuerdo con cifras del Banco de México, en el año 2001 ingresaron a México 8,895 millones de dólares, cantidad muy superior a los ingresos provenientes del turismo extranjero.

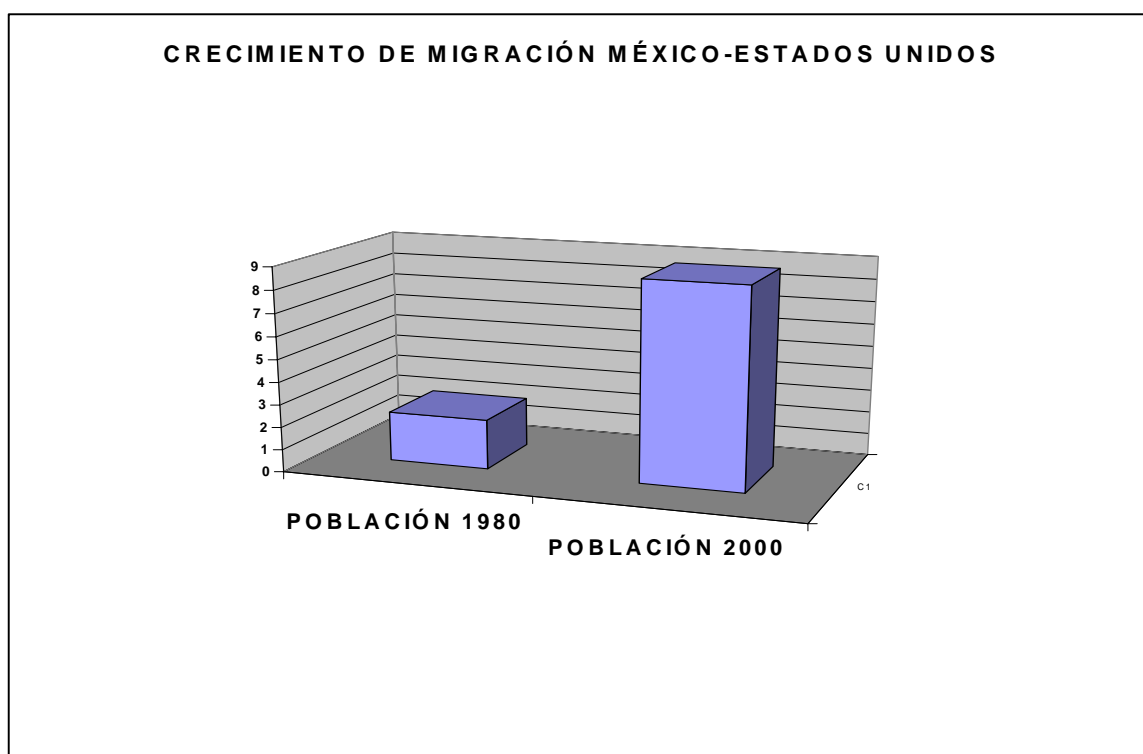
Durante las últimas tres décadas del siglo XX, la población de México prácticamente se duplicó, al pasar de 48.2 millones de personas en 1970 a 97.5 millones en el año 2000.



De acuerdo con las cifras del censo estadounidense, en 1960 vivían en los Estados Unidos un poco más de medio millón de mexicanos (576 mil), alcanzando

la cifra de 760 mil en 1970. Con un ligero crecimiento entre 1960 y 1970 se indicaba que la emigración internacional hacia los Estados Unidos era fundamentalmente de carácter temporal, es decir, los trabajadores acudían por temporadas a laborar en la agricultura y la industria estadounidense para después retornar a su país de origen.

Sin embargo, a partir de 1970 y más claramente a partir de 1980, la emigración mexicana empieza a ser más marcadamente definitiva. Así vemos que para 1980 la población de mexicanos residente en aquel país alcanza la cifra de 2.2 millones de personas, tres veces más que la población que había en 1970. A partir de 1980 podríamos decir que la migración mexicana a los Estados Unidos entra en una fase de acelerado crecimiento, pues la población mexicana residente (con o sin documentos legales) alcanza las cifras históricas de 4.3 millones en 1990 y 8.8 millones en el año 2000 (Buró de Censos Norteamericanos del 2000).



En determinadas etapas como en el Cardenismo (1934-1940), la emigración internacional fue considerada como la pérdida del recurso más importante de la nación, es decir, su mano de obra. Era un momento en que la emigración internacional contravenía los intereses del desarrollo de México, pues se trataba de colonizar al país, a partir de un intenso proceso de reforma agraria. Sin embargo, esta política anti-emigrante tuvo un giro radical con la puesta en marcha del “Programa Bracero” (1942-1965), política que coincidió con la etapa

del fin del reparto agrario en México, en donde la presión sobre la tierra fue sustituida por las migraciones torrenciales hacia los Estados Unidos.

Con la conclusión del "Programa Bracero". México entra a una etapa conocida como la era del trabajo indocumentado; caracterizada por la ausencia de una política migratoria explícita por parte del gobierno mexicano, aunque implícitamente se reconocían las ventajas de la calidad de los migrantes a los Estados Unidos, por los recursos económicos generados por las familias de mexicanos.

Durante las décadas de los ochenta y noventa, la política del gobierno mexicano es de mucha mayor atención a este fenómeno: se incrementan las acciones de protección consular en territorio estadounidense, se organiza la dirección de Atención a Comunidades Mexicanas en el Exterior, "se instauraron políticas como el Programa Paisano", se impulsan comisiones binacionales (académicas y gubernamentales) para el estudio del fenómeno migratorio, entre otras muchas acciones.

La administración de Vicente Fox ha asumido como bandera la necesidad de establecer un acuerdo migratorio con la administración de George Bush, de tal suerte que este acuerdo permita la regulación de la migración temporal y promueva una "amnistía" para millones de residentes mexicanos sin documentos.

En el fondo, el gobierno de Fox reconoce el papel estratégico que los migrantes mexicanos están jugando en la economía y la sociedad mexicana. Una forma de evaluar la importancia de esta emigración es a partir de considerar el flujo de divisas, generado por esta población, como ya se mencionó.

Si bien es indudable el beneficio económico que recibe el país con las remesas que se envían del extranjero. Las situaciones de migración y ventajas en otras vertientes no se consideran como óptimas. Por ejemplo, la mayoría de los migrantes son jóvenes en las edades más productivas, por lo que se ha llamado "bono demográfico", al hecho de que anualmente México "pierde" 310 mil individuos (posiblemente más), en edad laboral, por efecto de la emigración internacional. En este sentido, la emigración internacional de mexicanos estaría atentando en contra de la ventaja de oportunidades transitoria para México y favoreciendo el bono demográfico de los Estados Unidos, toda vez que ese país recibe precisamente población en edades más productivas.

La lógica del funcionamiento del mercado transnacional de trabajo entre México y los Estados Unidos obliga a examinar este problema desde una perspectiva más amplia, más global. Entre ambos países se ha creado una estrecha relación de dependencia laboral. Por un lado en Estados Unidos se ha establecido una demanda histórica de mano de obra inmigrante y, por otro, la emigración internacional para México ha permitido solventar presiones

demográficas, económicas sociales, que de otra forma hubieran dificultado el desarrollo de su proyecto nacional.

Otro de los grandes problemas a este respecto es la falta de un acuerdo migratorio entre ambos países; lo que origina el paso de la frontera de manera ilegal, exponiendo a los migrantes a múltiples peligros; entre ellos a la muerte, ya que se considera que diariamente muere una persona al intentar ingresar al país citado, como consecuencias de disparos de las patrullas fronterizas y hasta organización de cacerías de los migrantes, y otras causas.

Por esto el gobierno federal está promoviendo un acuerdo binacional, el que tendrá como objetivo promover una convención de acuerdos migratorios, donde se evite la indefensión de los trabajadores migratorios y de sus familias. En un mundo donde las fronteras son cada vez más tenues y más relativas, se hace indispensable reconocer y dar un trato justo a los migrantes (Creel 2003).

Para el gobierno mexicano es inaceptable que el migrante sea objeto de maltrato, persecuciones inhumanas y actos de xenofobia. La fortaleza de la Convención Internacional y su capacidad para alcanzar los objetivos que se han planteado, estriba en que su acción se propague a todos los territorios en que incidan, transiten y terminen los flujos de trabajadores migrantes.

En esta era de globalización no hay prosperidad sin migración. Proteger al migrante y a sus familias es mantener a las personas como eje central de las preocupaciones del gobierno mexicano. Es, también, pensar en el interés nacional, es apostar por un desarrollo mundial pleno, por un desarrollo con rostro humano.

Otro de los factores negativos es la falta de identidad que se genera entre los migrantes. En estudios recientes (Gendreau, M 1999, Alba, F. 1999, Castillo, Lates y Santibáñez 1998) sobre identidad y migración, en el estado de Puebla (que abarca cinco municipios), los resultados arrojan datos interesantes en torno a pérdida territorial y los de procesos sociales y una pérdida de identidad regional en aquellas comunidades con altos índices migratorios. Esto es la movilidad de cientos y miles de migrantes que son portadores simultáneamente de dramas personales y regionales, dejando una secuela de desequilibrios sociales y culturales, a causa de las migraciones temporales y definitivas, pues los migrantes ilegales no pueden regresar a México, sin correr los riesgos de volver a pasar la frontera de manera ilegal.

Un factor más, sería la dependencia de la migración¹, ya que si este proyecto no es autosustentable, entonces la familia se convierte en dependiente

¹ Toda la información vertida en estos aspectos de migración se obtuvo de diferentes fuentes, como revistas de migración prensa y documento de Internet que se pueden verificar en la bibliografía.

de la migración, con el objetivo de mantenerse y sobrevivir, siendo éste el caso de muchos poblados pequeños, donde sólo habitan personas adultas o pequeñas. Existe el peligro que la migración se convierta en una estrategia de dependencia económica.

Es de vital importancia que los gobiernos federales y estatales desarrollen una política que apoye a los grupos, familias y personas a enfrentar los cambios por los que atraviesan, desde la perspectiva de un trato humano que trascienda al discurso, y se encarne en acciones.

1.2 MIGRACIÓN INTERIOR

En el caso de la migración interior los factores etiológicos por orden de importancia son: la baja productividad de la tierra, los fenómenos climatológicos, sequías, heladas y huracanes, así como la degradación de los suelos por la introducción de productos comerciales. Los tiempos muertos con el ciclo agrícola de las temporadas son los factores ecológicos. El problema de la posesión de la tierra genera conflictos, como la carencia de tierras para sembrar y los conflictos agrícolas por despojos, ganadería intensiva y la construcción de presas, vías de comunicación y plantas industriales. Otro bloque pertenece a la baja en los precios de productos comerciales como el café, henequén, azúcar, tabaco, cacao, tomate, naranja y otros; la baja demanda en los productos artesanales de cerámica, palma, madera, etc. La recolocalización y expulsión de algunos integrantes de los grupos indígenas por la mala asignación de los terrenos en donde se prioriza la obtención para los mestizos, los conflictos étnicos entre los mismos grupos indígenas y la ocupación militar a partir de 1994, con el levantamiento en Chiapas del sub-comandante Marcos. Y por último los factores sociodemográficos en la carencia de servicios. En Jalisco los dos problemas más severos son la baja de los precios comerciales en los productos agrícolas y los despojos de las tierras.

En 1980 se registraron 548,000 indígenas (10.6% del total), asentados en diversos estados de la República. Esta proporción no incluye a los que vivan fuera del país, sobre todo los que se habían ido a los Estados Unidos de América. Si bien estos últimos constituyen un grupo creciente, no puede cuantificarse con rigor.

La migración temporal es la más usual entre la población indígena y que está ligada al ciclo agrícola, se da en dos momentos: el primero después de la cosecha, según las regiones indígenas, es decir, cuando concluyen las ceremonias religiosas relacionadas con la agricultura; el segundo, luego en la siembra. Las ciudades de atracción para este tipo de migración temporal son aquellas que cuentan en sus cercanías con campos agrícolas, cafetaleros, azucareros y otras ramas agropecuarias. Los estados con mayor migración

temporal son: Distrito Federal, Veracruz, Estado de México, Sinaloa, Campeche, Baja California, Quintana Roo, y con el octavo lugar, Jalisco (INI 1996).

El mercado laboral para los indígenas es diverso: algunos de los trabajos que realizan son: jornaleros agrícolas, servicios varios como domésticos o empleados en cuestiones de aseo, comercio informal, generalmente, venta en las calles o carreteras, empresas agroexportadoras de hortalizas en los estados del norte como Sinaloa, Sonora y Baja California; en la cosecha de tabaco, caña de azúcar, café, plátano, naranja, frutas en los estados de Veracruz, San Luis Potosí, Nayarit, Oaxaca, Chiapas, Hidalgo. En las ciudades se dedican a la construcción, jardinería, trabajo doméstico y también recurren a la mendicidad.

Otra variante de la migración tiene que ver con aquellas personas que migran de manera definitiva o un largo período de años: en 1990 (450,000) hablantes de lengua indígenas, vivían en otro lugar diferente al que habían nacido, por lo general en las ciudades, es decir, un 8.7 por ciento del total nacional el flujo más cuantitativo es el que corresponde a los 71,000 indígenas, nacidos en Oaxaca principalmente.

Para ello utilizan varias rutas de migración como al centro del país; al noroeste donde se inicia con el corte de caña en Morelos y Puebla hasta la ciudad de México y continúan hacia el Bajío y de ahí a Guadalajara, siguiendo al norte en Zacatecas, Durango hasta llegar a Ciudad Juárez frontera con Estados Unidos. En estas zonas se dedican al trabajo marginal o informal urbano, mientras pueden pasar la frontera a Estados Unidos.

La migración definitiva es poco significativa, si se compara con la temporal. Por lo general se dirigen a los centros turísticos de la costa y a capitales estatales, donde establecen colonias (barrios) que conforman los cinturones de miseria. Las ciudades donde se concentra la mayor parte de la población migrante indígena son: la Ciudad de México, Guadalajara y Tijuana.

En la actualidad, la población indígena se ha incrementado en las ciudades del norte de México, según estadísticas recientes del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). De los 241,081 migrantes que viven en la zona fronteriza, 72,000 son indígenas, es decir, el 30 por ciento. En estas ciudades la población indígena ha creado campamentos ubicados en los márgenes de las ciudades, con redes sociales que mantiene 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.

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. Los que logran pasar el río Bravo se introducen en California, Estados Unidos, por la ruta de San Diego y se comunican con las organizaciones indígenas, establecidas principalmente en las ciudades, como la comunidad de los mixtecos, que es la más grande, y la que le sigue es la de los purépechas. Casi siempre entran en los Estados Unidos de manera ilegal, lo que les trae múltiples problemas, y en ocasiones su permanencia es larga debido a la imposibilidad de retornar.

Todas estas migraciones favorecen de manera directa a los grupos indígenas, ya que el impacto económico es positivo por el envío de remesas de los indígenas a sus familias y comunidades. Al observar únicamente las cifras de giros postales; captadas por la comisión de planeación de desarrollo, es la más alta en todo el país.

1.3 LA MIGRACIÓN EN JALISCO

1.3.1 MIGRACIÓN DE JALISCIENSES A ESTADOS UNIDOS

El impacto de la migración externa para Jalisco representa un equivalente a 4.15% del Producto Interno Bruto del estado se obtiene del país vecino, a través de 1.94 millones de migrantes jaliscienses que trabajan sobre todo en los estados de California, Illinois y Texas. Pero el Producto Interno Bruto podría ser equivalente al 83% de la riqueza que se genera en Jalisco.

Así el conteo realizado por la Secretaría de Promoción Económica para Jalisco para el 2001 consideraba que el envío anual de dinero de los migrantes a Jalisco era de 1,200 millones de dólares y el total producido por los jaliscienses en Estados Unidos era de 24,000 millones de dólares. Siendo así que los jaliscienses generan un ingreso *per cápita* en Estados Unidos de 12,444 dólares y el ingreso *per cápita* de jaliscienses en Jalisco es de 4,822 dólares.

MAPA DE MIGRACIÓN A LOS ESTADOS UNIDOS



A partir de los datos anteriores se sabe que Jalisco es uno de los estados con mayor número de migraciones, datos que varían de acuerdo con los estudios realizados sea de índole política, social o económica. De lo que sí se tienen más datos exactos es sobre los estados a los que emigran los jaliscienses (se mencionaron en la parte superior) dos de estos estados se encuentran en la frontera y el estado de Illinois, se sigue frecuentando por la tradición y las redes de migración.

Del lado inverso, Jalisco tiene municipios que dependen económicamente del fenómeno migratorio; éstos se encuentran en las regiones norte y norte altos principalmente, aunque también se presenta migración en otras regiones.

El estado de Jalisco se encuentra dividido en 12 regiones principales, dentro de las cuales se encuentran los 124 municipios. Los principales municipios expulsores de migrantes a los Estados Unidos son: Huejuquilla el Alto, Huejúcar, Santa María de los Ángeles, Colotlán, Totatiche, Villa Hidalgo, Teocaltiche, Encarnación de Díaz, Lagos de Moreno, San Juan de los Lagos, Jalostotitlán, Mexxicacán, Cañadas de Obregón, Valle de Guadalupe, San Miguel el Alto, Unión de San Antonio, San Julián, San Diego de Alejandría, Arandas, Tizapán el Alto.

MAPA DE LOS MUNICIPIOS EXPULSORES



Los municipios del norte del estado son los de mayor migración, pero también en el sur cerca del estado vecino de Colima la migración se agudiza. Las regiones norte y sur tienen la característica común de pertenecer a los asentamientos indígenas, aunque no sólo viven los nativos, también hay habitantes mestizos; por lo que la migración a los Estados Unidos se realiza por ambos grupos culturales.

Podría decirse que si bien la migración externa a través de las remesas permite que la economía local se active y se vea beneficiada; sucede completamente lo contrario con la migración interna: mientras una permite el desarrollo, la otra busca condiciones mínimas de sobrevivencia.

1.3.2 MIGRACIÓN ENTRE MEXICANOS

Los estados de mayor expulsión son Baja California, Coahuila, Chihuahua, Distrito Federal, Durango, Estado de México, Guanajuato, Guerrero y Jalisco ocupando el noveno lugar dentro de los 31 Estados de la República Mexicana. Las ciudades que reciben un mayor número de migraciones son Chihuahua,

LAS MIGRACIONES

Ciudad Juárez, Ciudad de México, y en cuarto lugar, Guadalajara, Jalisco. Estos datos son los que maneja el Instituto Indigenista en (1996).

En Jalisco viven dos grupos indígenas mayoritarios por su origen: los huicholes y nahuas.

MAPA DE LAS ZONAS INDÍGENAS EN EL ESTADO DE JALISCO



Huicholes
Sierra Madre



Nahuas
Costa Sur



Migración indígena
Zona Metropolitana

Estos grupos se han visto obligados a migrar a la ciudad. Los motivos más destacados son: la baja de los precios comerciales en los productos agrícolas y los despojos de las tierras. La migración de estos grupos indígenas se da generalmente a la ciudad de Guadalajara o al norte del país; siguiendo la ruta del occidente hasta llegar a Tijuana, y allí esperan una oportunidad para pasar al país vecino.

RUTA DE MIGRACIÓN



- Primer punto de migración Oaxaca- Ciudad de México
- Segundo punto de migración Ciudad de México – Guadalajara
- Tercer punto de migración Guadalajara – Tijuana
- Cuarto punto de migración Tijuana – Estados Unidos

1. 4 RETOS DE LA MIGRACIÓN BINACIONAL MÉXICO - ESTADOS UNIDOS

Si bien todos los habitantes de México son migrantes, el mestizo enfrenta menos dificultades en los procesos propios de la migración. Si éste va del campo a la ciudad dentro del país, sus retos son la adaptación a diferentes formas de vida; si emigra a los Estados Unidos, su primer reto es el idioma y las condiciones culturales. Ante estos retos, en el ámbito educativo existe un programa entre ambos países, que busca coadyuvar en los procesos educativos.

El Programa Binacional de Educación Migrante, en el marco de una política social, es la respuesta de los gobiernos de México y de Estados Unidos de América a la problemática educativa de la población migrante entre ambos países. Busca asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la

educación básica, para niños y jóvenes que cursan un ciclo escolar parcial, entre México y los Estados Unidos.

El PROBEM está constituido por la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores, así como de los gobiernos y autoridades educativas de los treinta estados mexicanos y veinticuatro estadounidenses que actualmente participan en este programa.

Las acciones que se realizan de manera coordinada y responden al compromiso de elevar la cobertura, calidad y eficacia en los servicios de educación básica que se otorgan tanto en México, como en la Unión Americana.

El Programa Binacional de Educación Migrante ha definido desde su creación, propósitos y acciones de trabajo a partir de las necesidades de esa población con características especiales, mediante actividades cuya finalidad principal es la atención educativa a las niñas y niños migrantes. Los estados miembros del grupo mexicano del programa y el grupo estadounidense, de manera conjunta, han diseñado y estructurado apoyos educativos específicos destinados a dicha población escolar. El Programa Binacional constituye un valioso factor de cambio e instrumento que favorece, fortalece, consolida y amplía todos aquellos propósitos y acciones, encaminadas a que los mexicanos migrantes binacionales, tengan mejores oportunidades de progreso y, con ello, un ambiente propicio para acceder a mejores niveles de vida.

El programa binacional ha incursionado de manera intensa y directa en la comunidad educativa migrante binacional para estructurar proyectos, realizar investigaciones y propuestas que conlleven: en principio a la identificación de sus características de vida y necesidades educativas y, por ende, al otorgamiento del servicio educativo justo, expedito y continuo, que fortalezca de manera permanente su desarrollo afectivo, cívico, social y su capacidad creativa.

El programa se inició en 1976 entre el estado de Michoacán y California. En 1982 se realiza la primera reunión del Programa en San Diego, California. A partir de esta reunión se celebran reuniones anuales una en cada país. En 1990 se firmó el Memorando de entendimiento entre ambos Gobiernos. Ya para 1995 La Secretaría de Educación Pública y la de Relaciones Exteriores impulsan con mayor fuerza este programa, a nivel nacional. Se oficializa el documento de transferencia del estudiante migrante binacional, entre ambos países.

El Documento de Transferencia, tiene como objetivo promover este documento de "Transferencia", y el de simplificar los trámites administrativos de inscripción, lo que permite facilitar la ubicación correcta del alumno, en cualquier momento.

La fundamentación jurídica del programa en lo que corresponde a los Estados Unidos Mexicanos, se sustenta en el artículo tercero constitucional y en diversos artículos de la Ley General de Educación, relativos a la responsabilidad del estado de ofrecer educación, programas educativos compensatorios, así como el reconocimiento de validez oficial a los estudios y la certificación de conocimientos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo tercero, dice: "El estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se presentan en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa, establecida en la Ley General de Educación".

De la Ley General de Educación se precisa en el artículo 32 "Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos; dichas medidas están dirigidas especialmente a los grupos y regiones vulnerables que presentan mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas o sociales con desventajas".

Los artículos 13, 14, 61 y 63 comentan que la atención específica como orientación deberá darse para realizar trámites y garantizar la consecución de estudios. Los artículos 33 y 36 se refieren a la actividad específica que deben realizar las autoridades, en la búsqueda de la equidad educativa.

Los objetivos del Programa Binacional Migrante son:

- Contribuir a ofrecer a los niños migrantes en México y en Estados Unidos, una educación de calidad, con equidad y pertinencia.
- Realizar acciones que aseguren la continuidad escolar de los niños migrantes en ambos países.
- Contribuir a mejorar los servicios educativos que se ofrecen a la población migrante en México y en Estado Unidos.
- Contribuir el fortalecimiento del conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones nacionales en los alumnos de origen mexicano que radican en Estados Unidos, para fortalecer su identidad nacional.
- Fortalecer las relaciones educativas entre México y los Estados Unidos, a

través del intercambio de experiencias académicas y culturales con los maestros de ambos países.

- Diseñar mecanismos de investigación educativa para establecer estrategias metodológicas que apoyen la creación de nuevas concepciones pedagógicas de apoyo a la educación migrante.
- Apoyar los procesos de desarrollo profesional, capacitación y actualización de docentes a través, del conocimiento de diversas opciones educativas, para intervenir en la práctica docente y organizar y administrar los Sistemas Educativos Mexicanos y Estadounidenses.
- Orientar y capacitar a los padres de familia migrantes, para apoyar el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos.
- Realizar una difusión permanente hacia los padres de familia, autoridades municipales, distritales y organizaciones sociales, con el propósito de promover el conocimiento de los beneficios del Programa Binacional.
- Evaluar en forma permanente e integral el Programa Binacional, para garantizar su funcionalidad e impacto educativo.

Los estados miembros que pertenecen al programa son:

<p>Aguascalientes Baja California Norte Baja California Sur Campeche Coahuila Colima Chiapas Chihuahua Distrito Federal Durango Guanajuato Guerrero Hidalgo Jalisco</p>	<p>Michoacán Morelos Nayarit Nuevo León Oaxaca Puebla Querétaro San Luis Potosí Sinaloa Sonora Tamaulipas Tlaxcala Zacatecas Veracruz</p>
---	---

Dentro del mismo Programa Binacional aparece el programa de intercambio de maestros México - Estados Unidos, que fue creado hace siete años como una iniciativa de cooperación internacional para reducir la constante demanda de maestros bilingües, que requieren los distritos escolares que

atienden a niños de origen mexicano, residentes en Estados Unidos, que dominan el idioma.

Sus objetivos son:

- Contribuir al fortalecimiento del conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones nacionales en los alumnos de origen mexicano que viven en Estados Unidos.
- Propiciar una experiencia formativa en los maestros mexicanos y estadounidenses que permita establecer programas de colaboración educativa que enriquezcan el rendimiento de los niños y niñas migrantes.

El programa se lleva a cabo en dos etapas: la primera los profesores mexicanos viajan a Estados Unidos, por períodos de 3 a 8 semanas (en los meses de junio a agosto) y colaboran principalmente como maestros asistentes en los salones de clase, como asesores de alumnos y también como titulares de grupo.

La segunda parte tiene lugar cuando los maestros estadounidenses visitan, durante una o dos semanas de cualquier época del año escolar, las escuelas de donde provienen sus alumnos mexicanos, con lo cual se pretende que el maestro estadounidense se acerque a la cultura y experiencia de los niños que atienden cotidianamente, así como profundizar sus conocimientos sobre el sistema educativo mexicano.

La Secretaría de Relaciones Exteriores y la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de los estados de mayor migración de México, lanzan una convocatoria binacional, para participar en el programa de Intercambio de Maestros México - Estadounidenses. En Estados Unidos la convocatoria se difunde por conducto de los consulados mexicanos, en México a través de la Secretaría de Educación. Los mecanismos de selección y el tipo de convocatoria que se publica en los principales diarios de cada localidad son establecidos por cada dependencia educativa.

Con la finalidad de dotar de mejores herramientas a los maestros mexicanos participantes en este programa, comunidades mexicanas organizan cada año un seminario de capacitación en Pátzcuaro, Michoacán, en las instalaciones del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). En el 2002 asistieron al seminario 236 personas, 183 maestros de 20 estados de la República Mexicana, 17 coordinadores y representantes del Programa Binacional de Educación Migrante, 6 ponentes de Estados Unidos y 8 ponentes de México, entre otros.

1.4.1 EL PLAN DE ACCIONES DEL PROGRAMA BINACIONAL

1. Extender la cobertura a la demanda educativa de la población migrante binacional.

- Ampliar y consolidar los servicios de educación básica para la población migrante binacional.
- Identificar las prioridades de atención correspondientes a cada estado.
- Establecer en el ámbito nacional y estatal vínculos con el área de planeación, para favorecer la expansión y fortalecimiento del servicio educativo acorde a las características socioculturales y migratorias de los estudiantes binacionales.
- Gestionar para todos y cada uno de los estados miembros del Programa Binacional el otorgamiento de partidas presupuestales y nuevas plazas, para lograr ampliar y diversificar la expansión de los servicios educativos a este importante sector de la población mexicana.
- Promover en cada entidad la creación de módulos regionales de atención, para la población migrante binacional.
- Procurar una eficiente y eficaz distribución y aplicación de los recursos destinados, para mejorar la atención educativa de los estudiantes migrantes binacionales.
- Presentar cifras actualizadas sobre la oferta y demanda de servicio educativo de la población migrante binacional, en su ámbito respectivo.
- Promover en el ámbito nacional y estatal el fortalecimiento del sistema de orientación a padres y maestros de los estudiantes migrantes binacionales, con la difusión adecuada actualizada y oportuna de las normas de inscripción, reinscripción, acreditación, certificación y regularización, para las escuelas de educación básica, oficiales y particulares, incorporadas al sistema educativo nacional.

2. Elevar la calidad del servicio educativo.

- Orientar y capacitar a los maestros, padres de familia y grupos comunitarios para que apoyen el proceso integral de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes migrantes binacionales y su incorporación plena a la sociedad, en condiciones de justicia e igualdad.
- Promover la investigación educativa, para satisfacer los requerimientos de los

estudiantes binacionales al considerar sus características biculturales, sociales y migratorias.

- Diseñar un modelo de atención educativa, para niños y jóvenes migrantes binacionales.
- Asesorar a maestros y directivos en la elaboración de proyectos compensatorios, para favorecer las alternativas de atención y mejorar el rendimiento escolar de los alumnos migrantes binacionales.
- Diseñar, elaborar y distribuir materiales que apoyen los procesos de actualización, capacitación y desarrollo profesional de los maestros que atienden a estudiantes migrantes binacionales.
- Orientar a los padres de familia, a partir de sus referentes biculturales sobre la importancia que tiene la utilización del documento de transferencia del estudiante migrante binacional mexicano-estadounidense, para garantizar la continuidad de los estudios de educación básica.

3 Impulsar la participación social.

- Sensibilizar a la comunidad en general sobre la valoración del educando migrante y sus características educativas especiales.
- Promover la participación de autoridades educativas, docentes y padres de familia, para la consolidación de los procesos de integración escolar de los migrantes.
- Promover la coordinación interinstitucional e intersectorial, para contribuir a la consolidación el programa binacional en la República Mexicana.
- Promover y favorecer el trabajo colegiado.
- Establecer convenios de colaboración educativa.
- Fortalecer la comunicación y colaboración entre las entidades federativas, los representantes de la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores, y los Estados de la Unión Americana.

1.4.2 LOS RETOS FUTUROS DEL PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACION MIGRANTE

- Extensión de la cobertura y mejoramiento de la calidad educativa.

- Implementación de programas educativos específicos.
- Fortalecimiento del uso del documento de transferencia.
- Consolidación de la base de datos.
- Establecimiento de una estrategia de difusión binacional.
- Impulsar las acciones que proporcionan continuidad educativa, a fin de elevar la escolaridad de población migrante binacional.
- Reforzamiento de la identidad cultural y rescate de la lengua.
- Impulsar la participación social.
- Fomento del intercambio de conocimientos y experiencias sobre educación migrante entre ambos países.
- Capacitación del personal docente.
- Producción de material didáctico de apoyo.
- Fomento al desarrollo de estudios e investigaciones.
- Fortalecimiento de la coordinación interinstitucional para la consolidación del programa binacional en México y Estados Unidos.
- Concertación de acciones binacionales y multisectoriales de atención y apoyo educativo.
- Ejecución de las acciones y evaluación del cumplimiento de los compromisos derivados de las reuniones nacionales y binacionales.

Se termina con la exposición de este proyecto binacional. (Más adelante se retomarán algunas consideraciones, aunque cabe señalar en este momento, que no se menciona la multi o interculturalidad en este programa, ajeno a este horizonte). Por otro lado los retos resultan muy elevados desde diferentes puntos de vista, como son el económico, la planeación y la operación de todos sus factores y necesidades.

1.5 RETOS DE LA MIGRACIÓN INDÍGENA

Al igual que el migrante binacional, el indígena enfrenta un choque lingüístico y cultural. En este apartado se presentarán algunas características de esta población, apoyadas en los datos estadísticos de la población escolar; en el ámbito nacional y, más específicamente, dentro del estado de Jalisco.

La República Mexicana es un país plurilingüe y pluricultural. Se identifican alrededor de 93 pueblos indígenas, que hablan alrededor de 62 lenguas vivas; cuentan con una organización social, religiosa y política específica; tienen prácticas, usos y costumbres diferentes y tienen lugares sagrados. Todo esto nos ubica como un país multicultural por naturaleza e historia propia

De acuerdo con los resultados del XII censo general de población y vivienda (2000), en el estado de Jalisco hay 6,322,002 habitantes, lo que coloca a este estado en la posición número cuatro en el conjunto nacional, Antes de éste, se encuentran el estado de México, el Distrito Federal y Veracruz. Jalisco esta dividido en 124 municipios, destacando los de Guadalajara y Zapopan por su densidad poblacional. En este conjunto se concentra el 41.88% de la población total del estado. Los otros seis de los municipios tienen entre 100 mil y 475 mil habitantes cada uno: Tlaquepaque, Tonalá, Puerto Vallarta, Lagos de Moreno, Tlajomulco de Zúñiga, Tepatitlán de Morelos y en los 116 municipios restantes habita el 36.50% de la población.

La población hablante de lengua indígena en el estado asciende a 48,504, es decir, el 0.77% de su población total. Por su número de personas hablantes de lenguas indígenas, Jalisco ocupa la posición número 18 en el conjunto nacional. En todos los municipios del estado habita población indígena; sin embargo sólo dos tiene alta densidad (entre el 30% y 69 %); aunque cabe señalar que los grupos indígenas originarios por historia y asentamiento son dos los grupos: huicholes, que son los que tienen más alta densidad poblacional y cultivan toda su cultura y se ubican al norte del estado, colindando con el estado de Nayarit y Zacatecas. El otro grupo, los nahuas, ya han perdido toda su herencia cultural y viven al sur del estado, colindando con el estado de Colima.

En el último censo del 2000 se identificaron 61 lenguas en interior del estado, incluyendo sus variantes. Las principales son el huichol (27.96%), el náhuatl (17.10%), el purépecha (7.83%), el mixteco (3.75%), el otomí (3.04%), el zapoteco (2.70%), el huasteco (1.60%) y el mazahua (1.58%). Si bien esta población se encuentra en todo el estado, en la zona metropolitana se concentra en un alto porcentaje.

Por su alta densidad poblacional y por conservar su cultura, los huicholes reclaman mayor atención en el estado como grupo indígena. Una de sus ventajas es que la mayoría de ellos viven en la Sierra Madre; son sobre todo migrantes

temporales y siempre están en contacto con su grupo étnico. Los municipios de Mezquitic tienen 14,614 habitantes, de los cuales el 65% son huicholes que utilizan su idioma, y en Bolaños 5,377, siendo el 49.36% indígenas que conservan toda su cultura. A continuación se mencionan algunas características propias sobre este grupo étnico.

1.5.1 HUICHOLAS

Los huicholes se llaman a sí mismos wirrarika, o su plural, wirraritari. Habitan al norte del estado de Jalisco, en los municipios de Mezquitic y Bolaños. Son cinco los centros ceremoniales en donde se instalan los gobiernos tradicionales: San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatitlán, San Sebastián Teponahuatlán y Tuxpan de Bolaños y Guadalupe Ocotán.

Una de las fiestas más importantes es la del maíz tostado que se lleva a cabo durante el desmonte y quema de los terrenos. En este ritual se manifiesta la unión de los tres elementos centrales de su religión: el maíz, el venado y el peyote. Durante las temporadas de sequía se realiza la peregrinación a Wirikuta, la tierra del peyote, que es considerado un lugar sagrado donde moran los dioses.

Su mitología en general hace referencia a estos elementos, por lo que los rituales, las fiestas, la organización material y temporal de la vida giran muchas veces alrededor de ellos. El maíz y el venado representan el sustento vital, en tanto que el peyote es el medio más importante para trascender el mundo profano y la manifestación material más obvia de lo sagrado; es el intermediario entre el hombre y las deidades. La lengua huichola pertenece al tronco yuto-nahua, familia corachol. También se le conoce como huixarica, o tewi niukiyari.

La región que habitan, llamada por ellos huicot, es atravesada por la Sierra Madre Occidental. Cuenta con elevaciones que van de los 1,000 a 3,000 metros, en contraste con profundas barrancas que hacen del territorio una zona inaccesible. Debido a las condiciones orográficas, las vías de comunicación terrestre son escasas; no existen carreteras pavimentadas, por lo que la comercialización es difícil.

Las superficies cultivables de su territorio son escasas, debido a la inclinación del terreno. Datos proporcionados por la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos informan que existen 140 mil metros de áreas boscosas en la región, las cuales en su mayoría son explotadas por compañías del estado de Jalisco. La explotación forestal ha dado beneficios mínimos a la población local y ha incrementado la erosión de los suelos.

El patrón de asentamiento es disperso. Se calcula que existen alrededor de 400 rancherías en un área de 4,107 Km. Gran parte de las casas están

construidas con adobe, otras con piedras recubiertas de lodo y con techos de paja. Hay casas con una sola habitación que tienen doble función: sirven como dormitorio y a la vez como cocina. En algunos lugares hay casas con varias habitaciones. En tiempo de calor, los huicholes tienden a dormir al aire libre o en las construcciones donde almacenan el grano. Junto a la vivienda construyen pequeñas casas llamadas ririki, "casas de Dios", que son pequeños templos de adobe, dedicados a las deidades y ancestros.

Existe una importante migración temporal. Conservan aún muchos rasgos de un pueblo seminómada; su vida religiosa, política y económica está organizada de tal modo que constantemente cambian de lugar de residencia. Entre las autoridades tradicionales se encuentran los kawiteros (ancianos virtuosos), quienes han cumplido con las obligaciones civiles y religiosas de la localidad, además de ser conocedores de la tradición del grupo, por lo que son las personas más respetadas de la comunidad.

La vestimenta varía de una región a otra y se caracteriza por su llamativa y elaborada confección, sobre todo del traje masculino. Los bordados de los trajes de San Andrés Cohamiata y Santa Catarina Cuexcomatitlán son más vistosos que los de San Sebastián y Tuxpan.

La indumentaria de las mujeres consiste en una blusa corta de un solo color, enaguas interiores y exteriores, un manto floreado para cubrir la cabeza y collares de chaquira. Los hombres usan pantalones de manta blanca (Shavaresh) y camisas del mismo material, que tienen abierta la parte inferior de las mangas (rahuarero). Dichas prendas están bordadas con primorosos diseños simétricos de colores.

Los huicholes usan sombrero de palma con adornos de chaquira y de estambre, una capa cuadrangular doblada a la mitad que se coloca sobre los hombros y, eventualmente, aretes y pulseras de chaquira. Para amarrar los faldones de la camisa a la cintura, se usan cintas de lana. Cada hombre lleva consigo varios morrales pequeños; calzan huaraches o zapatos deportivos.

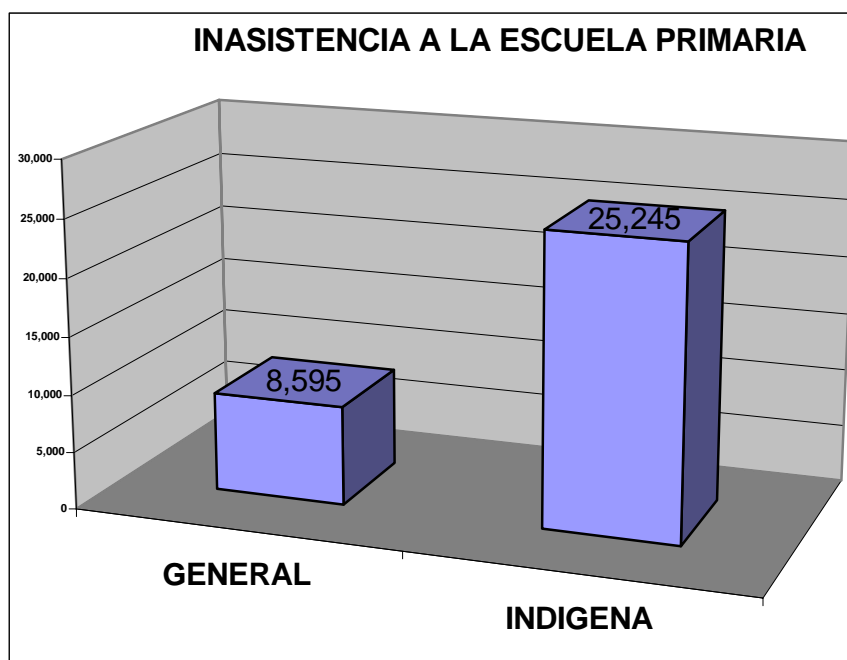
1.5.2 LA EDUCACIÓN INDÍGENA²

La lengua donde se manifiesta en mayores proporciones el monolingüismo

² La información que se expondrá en este apartado 1.5.2 "La Educación Indígena" es proporcionada por la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Jalisco, a través de su director y su equipo técnico. La información pertenece al ciclo escolar 2002-2003. Se refiere a la región norte en el lugar de asentamiento del grupo huichol wírrarika, ya que el personal que labora en esta dirección pertenece a este grupo. También se contempla al grupo nahua en una minoría; por lo que se referirá con mayor precisión y amplitud al grupo indígena mayoritario en el estado.

es el huichol, debido a que el 26.45 % de los hablantes de la misma no sabe hablar español. El 8.08% de la población indígena general de cinco años y más no habla español. Como es sabida esta situación se acentúa en el caso de las mujeres (11.12% vs. 5.08% a nivel estatal). Mientras hay 1,006 hombres indígenas monolingües, se encuentran 2,165 mujeres indígenas que no hablan español, es decir, el doble.

El 22.60 % de la población total del estado (1,429,083) tiene entre 5 y 14 años de edad. El 0.65% de los niños de este grupo de edad son hablantes de lengua indígena. De estos 9,264 niños indígenas de 5 a 14 años, 2,559 no asisten a la escuela, lo que representa el 27.62% de este grupo. Considerando solamente a la población en edad de cursar la educación primaria y secundaria básica obligatoria (de 6 a 14 años), en Jalisco hay 1,284,595 niños.

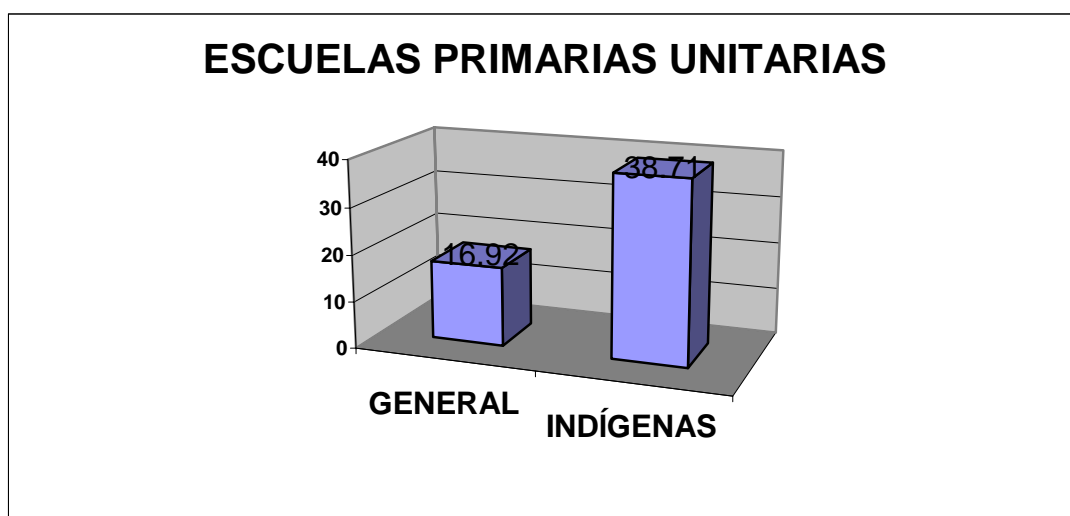


Es decir en este grupo de edad la inasistencia de la población total es del 8.595%, mientras que en los niños indígenas es del 25.245% (ver la gráfica), colocando estos datos a Jalisco, como el décimo estado a nivel nacional en la inasistencia de la población general y en el número 12, a nivel nacional en población indígena, siendo el cuarto estado con población entre 6 y 14 años de edad.

La población de menos de 5 años no tiene instrucción; se muestra enorme déficit en el preescolar. Lo mismo sucede con la población mayor a 15 años se presentan así un problema de falta de instrucción con los más pequeños, y la falta de ofertas educativas para los mayores.

El analfabetismo se da en personas mayores de 15 años, el noveno lugar a nivel nacional, siendo 265,190 personas las que no saben leer y escribir: el 43.74% son hombres y el 56.26% son mujeres.

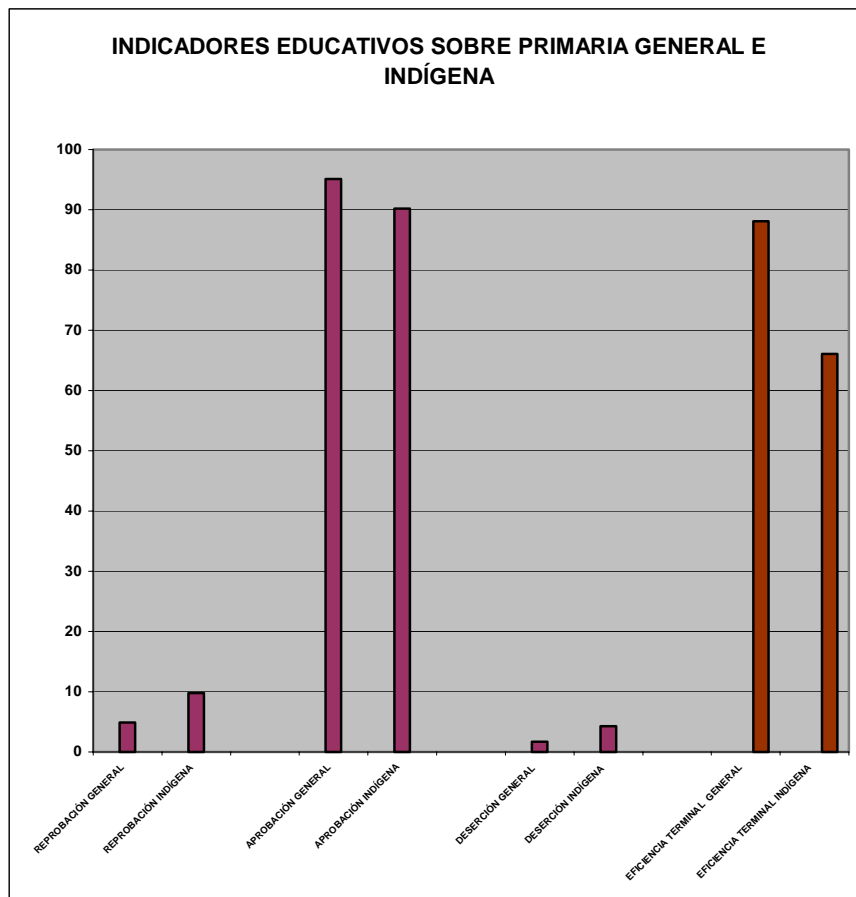
En cuanto a número de escuelas, en el ciclo escolar actual se reportan 5,261 de la modalidad general, 93 son indígenas. De éstas el 8.59% son de primaria general de organización completa; mientras que la primaria indígena, en su modalidad de escuela unitaria es de organización incompleta, en el 43.01%. En primaria general es de 16.92%, y en la primaria indígena, de 38.71% (ver gráfica)



En cuanto a la educación primaria, en el ciclo escolar de 1999-2000, en Jalisco se tiene una matrícula en primaria general de 938,247; en primaria indígena, de 5,195. En los últimos cinco años la inscripción a la modalidad general ha descendido sistemáticamente y la primaria indígena ha incrementado progresivamente su matrícula.

Los criterios que se establecen en el ámbito nacional para poder conocer la calidad y cantidad de los estudios son la reprobación, aprobación, deserción y eficiencia terminal. La comparación entre la primaria general e indígena sirve como parámetro para conocer las realidades de la población indígena.

En cuanto a la reprobación de la población mestiza, se tiene el 4.9% en tanto que en la indígena es de 9.80%. En el rubro de aprobación es del 95.1%, en la primaria general; en la indígena es del 90.20%. En la deserción en primaria general es del 1.7% y la indígena, del 4.26%. Por último, la eficiencia terminal en primaria general es del 88.1% y en educación indígena, del 66.15% (ver gráfica).



Cabe señalar que toda la información anterior se reporta de las escuelas indígenas enclavadas en las zonas de habla también indígena, y la información es proporcionada por la Dirección de Educación Indígena del estado de Jalisco. Donde se reconoce que se hace necesario e indispensable un estudio que tome en cuenta los datos anteriores de todos los grupos indígenas asentados en el estado. No existe ningún estudio o investigación exhaustiva al respecto.

A continuación se presenta un cuadro esquemático de maestros que actualmente laboran en la Dirección de Educación Indígena. Lo más interesante es observar el nivel académico con el que cuentan.

NIVEL ACADÉMICO	INICIAL	PREESCOLAR	PRIMARIA	T OTAL	%
Básico	0	4	9	13	4.1
Medio superior incompleto	1	6	26	33	10.4
Medio superior terminado	2	6	30	38	12.0
Superior incompleta	0	22	118	140	44.2
Superior terminada	0	21	64	85	26.8
Posgrado especialización	0	2	6	8	2.5
Total	3	61	253	317	100

En el cuadro anterior se muestra la necesidad de formar al maestro indígena, proporcionándole mayor preparación académica, a fin de coadyuvar así al desarrollo social, cultural y educativo de estos grupos indígenas.

También se hace necesario replantear su formación en el ámbito de la escuela urbana y desarrollar formas de atención en este rubro. Los esfuerzos que se realizan y los cambios que se han operado por parte de la sociedad y del gobierno no han sido suficientes para poder igualar y disminuir las enormes diferencias del déficit educativo y social que tienen estos grupos, en relación con los del resto de la población escolar también, debido a la resistencia que ellos mismos ponen. Este factor sólo es comprendido si se profundiza en su historia y el sufrimiento que han enfrentado a lo largo de muchos años. Por tal motivo, se presenta la historia de la escuela indígena y los puntos que han elaborado pidiendo su inserción en los contextos sociales y educativos generales.

1.5.3. LA ORGANIZACIÓN DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

En la época precolonial algunos grupos étnicos como los mayas tenían sus propias instituciones educativas; los zapotecas de igual forma; los mixtecos, entre otras instituciones, tenían el "bee llaa" donde acudían los jóvenes a aprender la música; también a la casa donde se aprendía el arte de escribir o "Huisi Tacu", que se refiere a la actividad de los autores de los manuscritos pictóricos o códices. A partir de éstos y la historia oral, se ha tratado de recuperar el período anterior a la colonia y lo que se ha podido identificar es que estos grupos indígenas tenían una organización interna y su propio proceso de civilización, que no comprendieron los conquistadores.

Juan de Pomar, historiador de Texcoco que vivió en ese tiempo de la destrucción, escribió; "Los que sabían las cosas más importantes, que eran

hombres sabios que veneraban a ídolos, y los hijos de Nezahualpitzintli, rey que fue de esta ciudad y su provincia, son ya muertos y además de esto, faltan sus pinturas en que tenían sus historias. Don Hernán Cortés, con los demás conquistadores, quemaron las casas reales de Nezahualpitzintli. Grandes aposentos que eran el archivo general de sus papeles, en que estaban pintadas todas sus cosas antiguas, que hoy día lloran sus descendientes con mucho sentimiento, por haber quedado como a oscuras, sin noticia ni memoria de los hechos de sus pasados. Y los que habían quedado en poder de algunos principales, unos de una cosa y otros de otra, los quemaron de temor a que Don Fray Juan de Zumárraga, primer arzobispo de México, los atribuyese a cosas de idolatría”.

Con la conquista de los españoles y la colonia, la educación escolarizada propia de los indígenas desaparece; aparece en su lugar una educación escolarizada para indígenas. Sin embargo, en este proceso brutal de sometimiento, de esclavitud, de trabajos forzados, de dominio cultural, aún quedó a salvo en la educación no escolarizada, la propia del indígena, que es la que les ha permitido, a través de siglos de una situación de dominio, de despersonalización étnica y cultural, el poseer aún algo propio.

Durante los años de colonización la estructura original sufrió un proceso de reacomodo: hubo segregación residencial, desmembramiento territorial y fragmentación aldeana. Como consecuencia de esto se deriva un reemplazo de la identidad social colectiva, por un tipo de identidad residencial, confinada a los límites de la comunidad de residencia. La identidad social colectiva fue substituida entonces por dos niveles de autodefinición y adscripción por otros. Uno de ellos se expresó como la homogeneización social y cultural del colonizado: el indígena. El otro consistente en el incremento y consolidación de la fragmentación cultural, geográfica y política, derivada de la naturaleza misma de la república de indios, que conformó identidades y lealtades localistas sin asimilarse al mestizaje defendiendo su propia cultura.

Gracias a los estudios históricos podemos saber que antes de la conquista no había indios: existían sí se quiere decir de esta forma, grupos, naciones, hasta imperios; más no había indios; los indios fueron engendrados por la conquista y paridos por la colonia.

Después de la independencia de México, el lugar de los conquistadores peninsulares fue ocupado por los criollos y mestizos; la situación del indígena esencialmente no cambia: pasaron de esclavos reconocidos a esclavos con título de ciudadanos, situación que ha perdurado en el alumbramiento del siglo que iniciamos.

Actualmente cada pueblo indígena construye sus relaciones de producción y reproducción, en una constante interrelación con el contexto regional en el que

está ubicado. La economía orientada a la autosuficiencia y de algún modo la economía para el autoconsumo, otorgan seguridad básica. La unidad doméstica de producción familiar, el parentesco, los compadrazgos, se conjugan para lograr esta lógica económica. Esta forma de producción, reproduce un modo específico de abstraer la realidad y de construcción del conocimiento, valores y creencias. La mayoría de los pueblos indios se reconocen en la colectividad, son comunidades, es decir, producen con un sentido colectivo y consumen con ese mismo sentido: el "codisfrute".

La unidad doméstica constituye la base de la producción y se desarrolla a partir de la división del trabajo por sexo, edad, grados de especialización y como mano de obra asalariada, dentro y fuera de la comunidad. En esta división del trabajo se reproducen roles, valores, creencias y costumbres.

En el medio rural surge la actividad principal que se desarrolla en la unidad doméstica de producción agrícola; de ahí su estrecha relación con la tierra y el universo. La actividad artesanal constituye otra actividad importante, ya que a partir de ésta se elaboran los bienes de consumo necesarios para la familia y el pueblo; actividad que se ha ido transformando para consumo externo o bien para su venta a lo largo del tiempo.

La organización familiar para la producción involucra a los niños; la división de género del trabajo se da desde tempranas edades, "especializando" a unas y otros en el desempeño de ciertas actividades. Las niñas y las mujeres están involucradas en tareas relativas a la atención y crianza de los niños, reproduciéndose de este modo conocimientos y saberes sin mediaciones de enseñanza específica. Por lo general, se encargan de atender y cuidar a los hermanos (también a ancianos y enfermos), construyendo y transmitiendo un conocimiento empírico, el cual es enriquecido por los consejos y orientaciones que les dan sus madres, abuelas o personas de saber de la comunidad.

Los niños y los adultos, generalmente participan en actividades de carácter productivo, ya sea en lo referente a las tareas agrícolas, artesanales casi nunca las que se refieren a textiles, bordados y tejidos o bien, al cuidado y atención de animales e incluso en aspectos relacionados con la distribución y comercialización. Su presencia en dichas actividades, así como en las asambleas, su acceso a la información sobre el uso y posesión de la tierra y la posibilidad de salir de su hogar y comunidad, les permite ir conformando una capacidad de participación comunitaria y de toma de decisión. También participan a temprana edad en algunas labores domésticas, generalmente aquellas que implican mayor fuerza física o bien el desplazamiento a lugares lejanos del espacio doméstico lo llevan a cabo los hombres.

La crisis económica actual ha sido el factor determinante en la modificación de la organización y distribución de las tareas productivas y

reproductivas, al interior de la unidad doméstica de producción familiar. Por un lado, la migración de los varones, de jóvenes de ambos sexos y en algunos casos de toda la familia, ha propiciado que la responsabilidad de las actividades productivas, que cubrían los hombres adultos, sea cubierta por la mujer, aumentando la carga de trabajo para ella y la reducción de tiempos para sumarse a actividades que demandan un tiempo para la organización y gestión comunitaria, participación política, etc.

Por otro lado, cuando la madre indígena participa en actividades productivas remuneradas o reconocidas socialmente como trabajo, ya sea organizándose en un grupo, como jornalera o asalariada del campo o la ciudad, el cuidado y atención de sus hijos se da por la abuela y las hijas pequeñas, generalmente las que aún no están en edad de migrar, o las hijas casadas con hijos pequeños.

Entre los pueblos indios es muy común que a temprana edad se forme la pareja, pues de este modo el hombre y la mujer obtienen el reconocimiento pleno de ciudadanos de sus comunidades y además ingresan a la estructura de cargos, con lo que se amplían sus responsabilidades y derechos de las tareas domésticas propias de su edad y sexo.

Es necesario comprender que todos los elementos que construyen al pueblo indio, su conocimiento y los espacios en que se genera y transmite el conocimiento, los saberes, creencias, etc., donde el niño nace, crece y aprende, están en juego dinámico. Las formas de transmitir de generación en generación su etnicidad, se reproducen y transforman en el tiempo, frente a las condiciones de opresión, explotación, discriminación y miseria que sufren.

Por lo que se ubica la acción-educativa en el marco del desarrollo integral de la familia, de la comunidad y de la región. Es el proceso mediante el cual los sujetos de la localidad recuperan la capacidad de saberse capaces de transformar su entorno y por lo tanto de "conocer" y transmitir ese conocimiento. La educación en las zonas indígenas es una acción más para lograr el desarrollo de los pueblos desde su propia historia, perspectiva y sobre todo desde su autodeterminación.

1.5.4. HISTORIA DE LAS ESCUELAS INDÍGENAS

La institución escolar bilingüe bicultural busca reorientar los objetivos sobre la base de las necesidades reales de la región o del grupo étnico, situando la cultura y la lengua indígena en un primer plano. Dentro de este mismo contexto se plantea invertir los términos de la enseñanza bilingüe-bicultural, partiendo de la alfabetización y enseñanza en lengua indígena, para pasar a la castellanización como segunda lengua. Por ello se ha elaborado el alfabeto y materiales pedagógicos, libros en lengua nativa para que de esta forma se logre, en parte,

hacer efectiva la educación indígena bilingüe-bicultural, aunque sabemos claramente que estos materiales no son suficientes para tan gran tarea. De ahí la responsabilidad de cada docente de retomar lo nuestro para consolidar nuestras raíces y reivindicar la etnicidad que en gran parte se ha perdido.

Otro de los objetivos prioritarios de la educación bilingüe-bicultural sería dentro del marco de las consideraciones históricas, que la educación indígena restablezca entre sus mecanismos, la recuperación y la formulación de las historias étnicas en sus diferentes niveles, comunal y étnica en el marco nacional y universal. El nivel comunal permitirá al individuo ubicarse temporalmente frente a su mundo inmediato, al tiempo que el nivel étnico facilitará la ruptura, enclaustramiento al que puede conducir la perspectiva de una identidad residencial localista, creando los nexos solidarios que son parte esencial de una identidad étnica colectiva. Los niveles nacional y universal otorgarán la posibilidad de inscribir la historia propia en un marco global, solidario con la historia de México como nación. Por ello, hoy tanto como ayer, es necesario que la sociedad mexicana permita florecer una pluriculturalidad, que significa su mayor riqueza.

La problemática central que se plantea en la perspectiva de una educación indígena bilingüe-bicultural es que el instrumento a través del cual se pretende realizar la escuela es una institución cuyos orígenes y conformación actual, respondieron y responden a realidades sociales objetivamente distintas: nociones de conocimiento, de ciencia, concepciones del sujeto humano (incluso de niño); del mundo social, de la relación del hombre con el mundo físico. De ahí la urgencia de pensar en una escuela, en una institución más acorde en términos no sólo de contenido, sino de currículo, en su sentido amplio; de normatividad y de organización más adecuada a las necesidades de los grupos sociales a los cuales va a servir.

Con base en lo anterior, las estrategias de implantación han de ser diferenciadas, de acuerdo con las problemáticas particulares en las diversas regiones del país, y a las características específicas de cada grupo étnico. Estas estrategias de implantación deben tomar en cuenta las diversas modalidades educativas (formal-no-formal, rural-urbana, indígena-no-indígena) y sus articulaciones e interrelaciones con su proyecto, para que continúe construyéndose sobre la doble base: de las especificidades culturales de cada grupo étnico y de la cultura nacional.

A treinta años de estos proyectos se ha observado que esta educación bilingüe -bicultural deja muchos espacios por llenar, sí bien permite una serie de reivindicaciones para los grupos indígenas y sus culturas, no ha podido satisfacer en su totalidad las necesidades de los mismos grupos, por ejemplo:

- No se valoran las lenguas indígenas, se consideran como dialectos y reiteradamente, los maestros plantean que no pueden enseñar con ellas,

porque no existen libros de texto en esas lenguas; porque hay dificultades para la estandarización de los alfabetos correspondientes y porque esas lenguas son restringidas, en tanto lo que pueden nombrar, cuando precisamente allí radica la riqueza de cada lengua: cada sociedad nombra lo que conoce.

- De la legalidad a la realidad median múltiples prácticas sociales discriminatorias reproducidas por los indígenas y no indígenas. La escuela indígena no está al margen: cotidianamente en las aulas tiene lugar el desprecio por todo lo que se relaciona con el mundo indígena. Maestros comprometidos, a veces llegan a señalar que los niños indígenas enfrentan problemas de aprendizaje, debido a la desnutrición, lo cual ocasiona problemas en su "desarrollo mental" y, por lo tanto, dificultades de comprensión.
- Las necesidades económicas y la pobreza en la que viven estos grupos obligan a los niños a trabajar o a no contar con los medios económicos para asistir a la escuela.
- La distancia de las escuelas indígenas a los diferentes poblados y la falta de transporte, es otro factor que no favorece la asistencia continua a los centros educativos.

Por lo anterior, necesitamos una educación que verdaderamente respete y reconozca los saberes y valores de los grupos minoritarios, que sea capaz de generar una nueva actitud ante lo indígena, que sea equitativa y de calidad. Requerimos de una educación intercultural-bilingüe en donde sea necesario; pero no sólo hacia los indígenas, sino también para los no indígenas, dar cuenta de las posibilidades y los retos de un país multicultural, en donde todos los niños tengan igualdad de oportunidades, sin discriminación ni marginación.

Como dijo una maestra maya sobre la educación indígena: para revertir el estigma de la indianidad y poder ofrecer una verdadera educación bilingüe intercultural, también se requiere de la participación de los otros, de los que no son indígenas, de los que principalmente han negado y despreciado las lenguas y culturas indígenas. ¿Por qué no enseñar a los niños no indígenas algo sobre las lenguas y cultura de los indígenas vivos, no sólo de los indios de las grandes civilizaciones clásicas? Donde se sirvan unos a otros en una equidad real pasando del biculturalismo al interculturalismo y no porque suene utópico, del bilingüismo al multilingüismo.

El mayor conflicto que han enfrentado las autoridades para emprender programas que redunden en el beneficio de estas comunidades, ha sido su poca tolerancia para trabajar y comprender a los otros grupos indígenas, de tal suerte que se hace necesario trabajar en forma separada con el consiguiente derroche

de recursos. Si analizamos este punto podemos todavía ver que la cultura del multiculturalismo no es solo un atributo del estado para reconocer a los grupos minoritarios y sus derechos, sino también de los propios grupos minoritarios para comprender a otros grupos indígenas. En el caso de los huicholes, por ejemplo, ellos no están de acuerdo con los nahuas, porque estos últimos han perdido sus tradiciones y su cultura, lo que los vuelve intolerantes respecto a sus propios vecinos.

Margarita Jacinto (2002) maestra indígena y subdirectora de educación indígena, comenta:

“México tiene 62 Idiomas. Son lenguas de nuestros ancestros que se han venido transmitiendo de generación en generación; por eso aún quedan 62 de ellas, de una riqueza cultural extraordinaria que, compenetrándose en cada una de ellas, se descubriría la historia real y verdadera de cada grupo. Por ejemplo: los nahuas hicieron sus designaciones muy particulares de cada etnia, y los españoles utilizaron algunos de esos nombres o inventaron otros para designar a los grupos étnicos. Así paso con el grupo étnico papayo: su nombre real es otomí. El otomí, ña’ñu; el huichol, wixarika; el mixteco, ñay+v+ñu savi. Ello significa que no nos llamaron con nuestros verdaderos nombres, fuimos bautizados de otra forma y nuestros verdaderos nombres han quedado ocultos en la lengua de cada pueblo.

Nosotros como indígenas, casi no existimos para nosotros mismos. Al irse despertando, todo lo bien delineado, lo que creíamos sólido, indestructible, no existimos. Hemos creado el proyecto de vida a partir de una falsa conciencia, a través de un marco de referencia sin relación orgánica con la historia y con la realidad actual que no tiene futuro promisorio, hacia el mañana. Tenemos que volver a empezar, y la fuerza para crear nuestro proyecto está en la cultura propia, en la identidad étnica, que por definición es también una identidad histórica. Descubrir, recuperar y asumir la identidad que nos da rostro propio como hombres y como pueblos, así como trascender la identidad confusa y dividida, que nos debilita e impide el pleno desarrollo.

Asumir la identidad étnica es un nuevo renacer, es apenas un paso en el difícil camino hacia la expresión del ser”.

CAPÍTULO II

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS MIGRATORIAS EN MÉXICO Y JALISCO

Este segundo capítulo trata de las políticas educativas que rigen al país, tanto las federales como las estatales que comprenden los períodos del año 2000 al 2007, y especifican las metas y logros a tener en materia de atención a las diversidades culturales, así como los planteamientos educativos que proponen los grupos indígenas. Iniciaremos presentando los lineamientos, nacionales y estatales para terminar con las propuestas de los grupos indígenas.

2.1 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO

La interculturalidad no puede consistir en un mero reconocimiento formal de las diferencias, sino una indagación en las condiciones que subyacen en las relaciones entre las distintas expresiones culturales, como ha señalado Apple (1989): “La educación intercultural ha de salir al paso de las dinámicas de homogeneización en este ámbito, de los procesos que silencian la diversidad. Ello sólo puede producirse en un contexto sinceramente democrático, donde es posible la toma de conciencia y viabilidad operativa de las diferencias existentes, sino que deriven en deficiencias o en discriminaciones humillantes”.

La educación intercultural es insuficiente si no va unida a una política general de igualdad de oportunidades en todos los niveles por parte de la administración educativa; así como también se ha apuntado, que exige la implicación de toda la escuela en el ámbito institucional, si quiere ser eficaz y realmente globalizadora. Y ha de tener muy en cuenta los aspectos técnicos del quehacer pedagógico, como el currículo interno y externo, los valores, condicionamientos, costumbres, hábitos etc., de cada cultura, que crean la diversidad que influye en la tarea educativa.

El C. Lic. Vicente Fox Quezada, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, en el discurso que pronunció durante la ceremonia de la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, nos convocó a todos los mexicanos a hacer de la política más que “el arte de lo posible”, nos convocó a transformar el México de la injusticia y la miseria, en el México de la inclusión y la prosperidad; a construir un México con libertad y democracia, con educación y con valores y, para conseguirlo dijo, necesitamos poner el país al día: en lo económico, en orden y respeto, en desarrollo social y humano, en buen gobierno y finanzas públicas sanas, pero sobre todo, ponerlo al día en materia educativa.

Una de las acciones más significativas con las que se cuenta por parte del

poder ejecutivo son los cambios radicales que se hicieron en su gabinete, brindando dos espacios especiales para la atención a los grupos migratorios y a los indígenas, dependiendo directamente de Los Pinos, es decir, con la cercanía y supervisión del centro.

El artículo tercero de educación dice que "**la educación deber ser laica, gratuita y obligatoria**" y siguiendo este principio más allá del período sexenal, el futuro del país esta fundamentado en la Constitución que rige nuestra República, por lo que a partir de este principio legal, se elaboró "El Programa Nacional de Educación 2001-2006 " junto con la propuesta del gobierno del actual Presidente, " El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006", donde resaltan cuatro aspectos de forma fundamental: demográfico, social, económico y político. Estos aspectos darán la oportunidad para despegar hacia un desarrollo integral, equitativo y sostenido. Son, por tanto, la base para construir el país que se desea.

En el primer punto de la demografía, el país ocupa el undécimo lugar entre las naciones más pobladas del mundo, con alrededor de 100 millones de habitantes y unos 18 millones en el extranjero. De acuerdo con los estudios en un futuro la situación continuará igual, por lo que se elevará a 150 millones de habitantes en el presente siglo XXI.

La demografía de México muestra dos tendencias que influirán en la evolución de la demanda de servicios educativos, por lo que se debe tomar muy en cuenta "a reducción de la población menor de quince años y el correlativo incremento de la población en edad laboral, entre 15 y 64 años, así como de los mayores de 65 años y el aumento del número de localidades pequeñas, dispersas en el territorio nacional" (Plan Nacional de Educación:28).

La disminución de los habitantes en las comunidades pequeñas ha sido un factor de debilitamiento del campo, donde la dinámica de integración en busca de trabajo en el interior del país hacia las grandes ciudades y Estados Unidos, redundando en la pérdida de parte de los recursos que el país invierte en educación. El futuro de la educación será influido, de manera especial por las modificaciones en las formas de organización social y en la valoración de los diferentes actores sociales.

Muestra de ello es la transformación que se busca en las organizaciones sociales y del papel que se haga, como en el caso de la mujer dentro de la sociedad, o las acciones de las nuevas generaciones, para lograr una revalorización multicultural y de la diversidad étnica en la sociedad mexicana. La visión homogénea del México anterior, busca transformaciones sociales y culturales en su conjunto. No necesariamente implica cambios de fondo en la identidad, sino una nueva visión, se comenta en el documento rector de la educación.

La nueva generación esta convencida de que los mexicanos compartamos algunos valores fundamentales, normas de conducta y códigos de comunicación; pero la presencia cada día más fuerte de los diferentes grupos étnicos en las grandes ciudades dentro y fuera del país, nos lleva a aceptar la multiculturalidad como una realidad. Donde exista no una sola identidad sino muchas, estos cambios se dan al interior de los mismo grupos mayoritarios, minoritarios y migratorios.

El desarrollar una dimensión multicultural implica grandes desafíos, la educación como un factor elemental puede servir como medio para lograr un cambio en la sociedad y la afirmación de la identidad nacional, construyendo una nueva ética que permita llegar a la educación intercultural. Existen grandes diferencias en el territorio nacional entre el norte, el centro y el sur, los estados, las regiones y hasta de localidad a localidad.

La convivencia y coexistencia de tanto grupos diversos han dado una organización de un grupo mayoritario que se conforma por los mestizos o dominando el sistema productivo y convirtiendo a las minorías en los grupos de migrantes e indígenas. Este proyecto educativo debe garantizar que en lo posible los grupos segregados y donde es una amenaza la pérdida de la cultura, sean integrados y se les propicie las oportunidades de conocerse y convivir entre los mismos grupos.

Ante esto, se debe partir de una educación que reconozca la variada riqueza nacional, en la proporción de igualdad, pasar de una realidad en la que las diferencias puedan descartarse. Así la discriminación, el prejuicio y el racismo queden atrás hasta que se pueda formar una cultura nacional. Esto implica una participación colectiva, marcada en la democracia y en la posibilidad real y equitativa de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos para brindar esa oportunidad al país.

"Una sociedad democrática culturalmente diversa escucha a sus minorías y valora sus lenguas, respeta sus espacios de fortalecimiento y reproducción cultural, demanda su participación en la vida cívica y política y se preocupa por asegurar que los beneficios del desarrollo se distribuyan de manera equitativa" (Ibíd-46).

El reto de la educación multicultural debe pasar de la mera convivencia entre los diferentes grupos, a un país en donde se desarrollen de igual a igual, de cara a cara, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias como un reto educativo.

Al sector educativo corresponde, de manera inicial, promover y contribuir a que se termine toda forma de racismo y discriminación. Y sólo podrá hacerse mediante procedimientos respetuosos de formación en valores, con los que los

alumnos vayan construyendo su propio código de ética, a lo largo de su trayectoria escolar, apoyados por el conocimiento de los valores universales y desarrollando su capacidad de reflexión y diálogo. Así los alumnos deberán llegar a convencerse, entre otras cosas, de que cada persona y cada cultura, por el sólo hecho de existir, merece respeto.

A la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos posibilita comunicarnos como mexicanos. Le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponden, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana.

El sistema educativo deberá lograr esos objetivos en toda su población, indígena y no indígena infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales, como a través de los medios de comunicación y de otros espacios educativos.

Actualmente el reconocimiento de la multiculturalidad sólo se limita a las escuelas bilingües, ubicadas en los asentamientos indígenas, generalmente en zonas geográficas de difícil acceso, que por su lejanía se encuentran necesariamente marginadas y sumidas en la pobreza. Y la visión de multiculturalidad también debería ser entendida en todas las modalidades y tipos. Es en los no indígenas, sobre quienes deben dirigirse las principales acciones, a fin de que lleguen a valorar la diversidad en la que se sustenta la riqueza de nuestra nación.

“Es necesario hacer frente al reto de constituirnos como país pluriétnico, multicultural, en un contexto democrático, en que no sólo respetemos, sino valoremos nuestra diversidad, afirmando al mismo tiempo una, identidad como país; alcanzando consensos en torno a una política lingüística que, a la vez que reconozca la necesidad de una lengua común a todos, valore y atienda las necesidades de comunicación propias de las diferentes culturas ” (Ibíd- 46-47).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 es un espacio propicio para impulsar la conformación de un pensamiento educativo para el México del nuevo siglo: "La construcción de un pensamiento educativo que oriente la política pública no es por supuesto, una tarea exclusiva del gobierno, es también una tarea colectiva de maestros y académicos, de educadores y estudiosos de la educación, filósofos, historiadores, pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos y otros investigadores" (Ibíd- 40).

Por lo que el Gobierno Ejecutivo invita a todas las instancias a construir ese país dentro de la diversidad y la tolerancia, haciendo partícipe a todo mexicano y a toda institución, sumándose a un compromiso global y en donde cada uno tiene su propia responsabilidad.

2.2 PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006

En la presentación del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en su mensaje nuestro Presidente dijo " No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con oportunidad de tener un alto nivel de vida, si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad planear su destino y actuar en consecuencia", y así declaró a la educación como el eje fundamental y la primera prioridad de su gobierno.

Antecedentes:

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de 1992, se logró un pacto entre la federación, los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para descentralizar la operación de los servicios de educación básica y Normal. Posteriormente se federalizó la educación profesional técnica y la de adultos, así como la construcción y rehabilitación de espacios educativos. En todos los casos, la Secretaría de Educación Pública conservó atribuciones en los aspectos normativos de la educación, así como la responsabilidad de coordinar, integrar y evaluar el Sistema Educativo Nacional.

En la mayoría de los estados aún no se han logrado unificar los sistemas educativos de origen estatal y federal, transferidos por el poder ejecutivo. El reto es avanzar en el proceso de descentralización, buscando esquemas en cuanto a las condiciones locales, y no repetir visiones y problemas que debieron superarse en la primera etapa de la federalización. Habrá, además, que procurar que los centros educativos tengan mayores márgenes de autonomía, y que cuenten con la participación de los docentes, los estudiantes, las familias y la sociedad en general.

Es importante que las instancias estatales se constituyan en facilitadoras y orientadoras, a la vez que rindan cuentas a la sociedad sobre las acciones que realizan y los resultados que obtienen. La mayoría de los estados tienen un área de oportunidad en la formulación de proyectos innovadores y en la experimentación de modelos de gestión, adecuados a las características de los tipos educativos, las condiciones urbanas y rurales y las demandas de la población.

La visión que se tiene en un enfoque educativo para el siglo XXI, con respecto a la educación mexicana, es que será:

- Equitativa.
- Con calidad.
- Pertinente.
- Incluyente.
- Formativa en sentido integral.

Los objetivos estratégicos del Programa Nacional de Educación, congruentes con las estrategias del Plan Nacional de Desarrollo son:

- Avanzar hacia la equidad en educación.
- Proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de todos los mexicanos.
- Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en la educación.

El logro de estos objetivos requiere de políticas claras que reflejen la firme decisión de esta administración, se presentan a continuación:

1. Se promoverá el federalismo educativo, propiciando cambios estructurales y en las relaciones de coordinación y vinculación que se establecen entre la autoridad educativa local y la federación, de manera que las entidades estatales participen activamente en las decisiones que competen a todos.
2. Se fortalecerá la integración, coordinación y gestión institucional del Sistema Nacional, con el fin de que el funcionamiento de éste se dirija primordialmente al aprendizaje de los estudiantes y al logro de los objetivos de la educación.
3. Se impulsara el desarrollo de los objetivos de la educación.
4. Se impulsará el desarrollo de esquemas equitativos de financiamiento y distribución de recursos, que tomen en cuenta las características y necesidades de las entidades federativas, los grados de desarrollo de los tipos, niveles y modalidades educativos y las circunstancias específicas de las diferentes dependencias e instituciones que integran el Sistema Educativo Nacional.
5. Se impulsara decididamente la evaluación y la investigación en los ámbitos educativos y de gestión institucional, con el fin de conocer la situación de la educación nacional, explicar sus avances y limitaciones, para sustentar los procesos de planeación y de toma de decisiones y para rendir cuentas a la

sociedad sobre el destino de los recursos y los resultados que se logran con su ejercicio.

La educación básica se convierte en la depositaria de todos los proyectos anteriores. La educación básica es concebida como un proceso de integración del individuo que comprende actualmente 10 años de escolaridad, distribuidos en tres niveles, uno de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria.

Las acciones que se presentan a continuación son las destinadas para la educación básica de acuerdo con Programa Nacional de Educación 2001-2006. Cabe señalar que durante el proceso, se podrán ir integrando las que surjan de la iniciativa social y de la propia dinámica de las localidades, de la participación social. Por esto el subprograma de la educación básica nacional se presenta como una propuesta en continua renovación, flexible para su aplicación en distintos contextos y como respuesta a necesidades variadas, abierta a la construcción colectiva.

La educación básica y sus niveles, preescolar, primaria y secundaria, es una etapa de formación para las personas, en la que se deberán desarrollar las habilidades del pensamiento y las competencias básicas, para favorecer al aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida. Es el espacio educativo donde se atiende al mayor número de habitantes. Se estima que en el ciclo escolar 2001-02 están matriculados en la escuela casi uno de cuatro mexicanos. La población atendida representa el 79% del total de estudiantes de este sistema educativo escolarizado.

Lograr que todos los niños y adolescentes del país tengan las mismas oportunidades de cursar y concluir la educación básica con éxito y que logren el aprendizaje básico que se establece por cada grado y nivel, son factores fundamentales para sostener el desarrollo de la nación.

La falta de equidad es una característica presente en todo el sistema social, político y económico del país y necesariamente también pasa por el ámbito educativo. Esto último tiene a su vez, un efecto perverso sobre el sistema en su conjunto, en virtud de que la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas es uno de los factores que contribuye más a reproducir la injusticia social. "Alcanzar la equidad en la educación básica en el acceso, la permanencia y el logro es un imperativo de justicia y constituye el propósito central del Gobierno de la República en materia de educación básica". (Ibíd- 108).

Los principales grupos vulnerables de la población nacional son: la población indígena, que en el censo del año 2000 registra casi 7.3 millones de indígenas, quienes hablan más de 85 lenguas diferentes o variantes dialectales. La misma fuente indica que hay más de 1.4 millones de niños y niñas indígenas en edad de recibir servicios de educación básica. En el año 2001, se estima que

1,104,645 menores asisten al preescolar y a la educación primaria indígena, y un número indeterminado de alumnos se encuentra incorporado en el sistema regular. Poco más del 50% de la población indígena de quince años o más, no tiene estudios completados de educación primaria. Además, el 40% de los niños indígenas hasta en zonas urbanas y, a la fecha, sólo se han desarrollado esfuerzos aislados de formación y apoyo a docentes, que les permitan detectar las diferencias culturales de sus alumnos, atenderlas adecuadamente y utilizar la realidad multicultural del aula como ventaja pedagógica. Los indígenas representan, sin duda, uno de los sectores que padecen mayores rezagos sociales y carencias económicas.

Otro de los grupos vulnerables que aquí nos ocupa son los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, de manera tanto interna a los estados dentro del país, como a los que emigran, sobre todo a Estados Unidos, si bien los últimos que salen de la jurisdicción nacional siguen siendo nuestros compatriotas, y se deben generar convenios o estrategias que favorezcan las condiciones de vida y la labor escolar también de estos niños. Aquí nos ocuparemos de los hijos de los que emigran sobre todo al noroeste. Los migrantes, son principalmente del estado de Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla y esto también sucede en Jalisco. Cabe señalar que el tiempo de migración la mayoría de las veces es temporal, aunque hay casos en que se da de manera fija.

Las propias condiciones de vida de esta población; su movilidad no sujeta a patrones regulares; su diversidad étnica y cultural y especialmente la incorporación de las niñas y los niños, desde muy temprana edad, al trabajo agrícola asalariado, entre otras características, han hecho extraordinariamente difícil su atención educativa, pese a los esfuerzos de variedad, magnitud, desde 1980, por dependencias de la Secretaría de Educación Pública y otras instituciones gubernamentales. Su número oscila entre los 400 mil y 7000 mil niños, según diversas estimaciones oficiales. Existen otros grupos vulnerables como: niños que trabajan en la calle, los discapacitados y la población rural con extrema marginación, los cuales muchas veces pertenecen a los grupos anteriormente mencionados o bien no pertenecen al objetivo del presente trabajo de investigación, por lo cual no se profundiza en ellos.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 también se refiere a los programas compensatorios. Desde 1992, se vienen desarrollando esfuerzos dirigidos a compensar a las ausencias de equidad educativa que aquejan a la población en desventaja. Los apoyos han consistido básicamente en el otorgamiento de becas y material didáctico, incluyendo útiles escolares, para alentar la incorporación a la escuela de los niños y jóvenes de las localidades en rezago y marginación extremas, y buscar que concluyan su ciclo básico, con recursos para atender la infraestructura de los planteles; capacitación a los profesores y estímulos a su arraigo, así como apoyos diversos a la supervisión.

Si bien existe evidencia de incrementos más que proporcionales en los indicadores educativos y eficiencia terminal de las poblaciones entendidas, éstos siguen siendo insuficientes y subsisten problemas que reclaman una atención inmediata:

- Los sistemas de compensación no fueron diseñados para alentar a las propias escuelas beneficiarias a superar los rezagos que padecen, motivo por el cual los apoyos parecerían ineficaces o ineficientes, en algún caso.
- El desarrollo de los programas ha generado sistemas de atención paralelos a los servicios regulares en las entidades federativas, lo que con frecuencia se refleja en ineficiencia y duplicación que limitan un funcionamiento adecuado de los sistemas.
- La gestión de los programas sigue estando controlado centralmente y la participación de las autoridades locales, en el diseño del mismo, es todavía escasa.

En la actualidad, la educación básica ha sido federalizada y la población en edad de cursar el ciclo educativo ha dejado de crecer, lo que representa una oportunidad para concretar los esfuerzos nacionales en el mejoramiento de la calidad de los servicios y la atención diferenciada a los grupos vulnerables. Sin embargo, existen todavía 2'147,000 niños y jóvenes entre cinco y catorce años de edad, según cifras de último censo, que no asisten a la escuela.

Muchos de los rasgos que caracterizan la gestión de los servicios se expresan en la escuela: las demandas y requerimientos administrativos; las prioridades de la supervisión educativa; el desarrollo insuficiente de una cultura de la evaluación como fórmula para el mejoramiento de la calidad, así como la escasa participación social, favorecen la persistencia de prácticas escolares que obstaculizan el logro de los propósitos educativos.

Otro de los apoyos y aspecto dentro del Programa Nacional de Educación es la reformulación de contenidos y materiales educativos. Uno de los mayores avances de los últimos años en materia de educación ha sido la renovación de los planes y programas de estudio, junto con la de los textos educativos, vigentes durante más de 20 años, así como la producción y distribución de nuevos y variados materiales. La reforma de 1993 estableció como orientación central la necesidad de concentrar los currículos y los materiales en la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales, que constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior y la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula, favoreciendo el aprendizaje participativo y la comprensión de los contenidos.

Aunque las acciones abarcaron los tres niveles de la educación básica, es

notable que los avances principales se concentraron en la educación primaria. Además, se desconoce con exactitud cuál ha sido el efecto de nuevos currículos, así como de los textos y materiales, en los aprendizajes de los alumnos. En la educación organizativa, entre los diversos niveles que la componen, subsiste, una imprecisión curricular en el ámbito de preescolar y secundaria. En el caso de la educación inicial la ausencia es todavía más notable.

El principal reto de la educación básica nacional es la desigualdad de oportunidades educativas que enfrentan los grupos de la población en situación de pobreza extrema y marginación, quienes con frecuencia pertenecen a grupos indígenas. Para superar la falta de equidad en el acceso a los servicios de educación básica es necesario flexibilizar y diversificar los servicios, a fin apoyar a la población en desventaja social a superar limitaciones que con frecuencia afronta, para que los niños y jóvenes asistan a la escuela aun teniendo los servicios a su alcance. Por otra parte es preciso reorientar los esfuerzos y los recursos que se destinan a la educación, para que su aplicación compense de manera efectiva los rezagos y carencias de la población en desventaja.

Sin duda el desafío más importante que se enfrenta en la actualidad es lograr que la educación que anhelamos, se concrete efectivamente en el salón de clases y en la escuela. Para lograr esto es preciso emprender cambios importantes en las prácticas de enseñanza de los maestros y en las relaciones que se establecen en las escuelas y en los salones de clase.

Dentro de los objetivos estratégicos y políticas, líneas de acción, se presenta la justicia y equidad que busca garantizar el derecho a la educación, como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica. Para este objetivo estratégico se definen cuatro políticas y objetivos particulares: Se promoverán los programas compensatorios en la educación básica, con una orientación tal, que permita atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y, con ello, igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación.

El objetivo particular numerado uno, es canalizar recursos proporcionalmente superiores, con base en la inversión por alumno, a la población en condiciones de desventaja y en riesgo de fracaso escolar, para compensar las desigualdades sociales y regionales, a fin de atender la diversidad cultural y lingüística, y avanzar hacia la justicia educativa.

Las líneas de acción son las siguientes:

- Incrementar el financiamiento destinado a la educación básica y canalizar la inversión educativa en forma diferenciada, de tal modo que se favorezca a los individuos y grupos de población en situación vulnerable.

- Apoyar la articulación y fortalecimiento de los diversos programas de becas existentes para alumnos de educación primaria y secundaria.
- Reorientar el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB) y el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), en coordinación con el CONAFE y las dependencias concurrentes, con el propósito de asegurar que, efectivamente, compensen las diferencias existentes en las oportunidades educativas de la población nacional.
- Promover, en coordinación con las autoridades educativas de los estados y la Subsecretaría de Planeación y Coordinación, esquemas de asignación y ejercicios de recursos públicos, orientados a la búsqueda de la justicia y la equidad en la educación básica.

Las metas propuestas al respecto son:

- Emitir en el 2002 lineamientos operativos de los programas compensatorios y su articulación con las actividades regulares de las entidades federativas.
- Diseñar para el 2004 una propuesta para la reorientación de los programas compensatorios, a partir de la aplicación de la etapa del PAREIB.
- Difundir los resultados de la evaluación bianual de los programas de apoyos compensatorios.

Los principales programas son: el Programa de Fortalecimiento de la Educación Básica y la Propuesta de Reorientación de los Programa y Apoyos Compensatorios.

Para las políticas de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta, se promoverán formas y modelos flexibles de atención a los grupos vulnerables, que permitan garantizar una cobertura universal de los servicios de educación básica.

El objetivo particular numero dos dice:

Diversificar y flexibilizar la oferta de los servicios de educación básica obligatoria, para alcanzar la cobertura universal.

Sus líneas de acción son las siguientes:

- Impulsar la extensión de la cobertura de los servicios educativos, dirigidos a los grupos vulnerables, atendiendo a la equidad de género.
- Alentar el desarrollo de programas y estrategias en las entidades federativas,

orientados a identificar a los niños y niñas en edad escolar que no reciben educación preescolar, primaria o secundaria, para incorporarlos a estos servicios. Alentar el desarrollo de iniciativas para diseñar y poner en marcha opciones educativas integrales que se adapten a las condiciones geográficas, socio-económicas o culturales de la población en desventaja, social y económica.

- Asegurar una atención, pertinente y de calidad, dirigida a los diversos grupos vulnerables, que facilite su acceso y permanencia en los servicios, así como el logro de los aprendizajes de la educación básica.
- Promover el uso de los recursos tecnológicos, a fin de favorecer el acceso a la educación en los lugares remotos; ampliar la cobertura de los servicios educativos, atendiendo especialmente su claridad y pertinencia y poner con ello la ampliación de oportunidades de desarrollo de la población en desventaja; alentar el desarrollo de acciones para la atención diferenciada en el aula y en la escuela, que considere las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas en educación básica.
- Revisar y fortalecer la educación básica comunitaria rural.
- Desarrollar el Programa de Apoyo a la Gestión Escolar, a fin de impulsar la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, en especial en las zonas rurales de marginación extrema.
- Ofrecer una educación básica de calidad a niños y niñas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes en nuestro país, a partir del diseño, puesta en marcha y evaluación permanente de una propuesta educativa que se adecue a sus necesidades, características y condiciones de vida.
- En el contexto del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), revisar y mejorar las estrategias de atención educativa que brinda la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a la población infantil migrante en el extranjero.
- Desarrollar un programa interinstitucional con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), para brindar atención educativa a los niños y jóvenes en situación de calle.
- Establecer el marco regulatorio así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, que habrán de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país.
- Garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los

recursos de actualización y apoyos necesarios, para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes con atipicidades físicas, con discapacidades o sin ellas; que requieran educación especial.

En las políticas de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, se promoverá el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe, en la educación básica, para mejorar la calidad educativa en las poblaciones indígenas.

El objetivo particular número tres dice atender a los grupos indígenas con calidad y pertinencia cultural, de manera que alcancen los objetivos nacionales de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo y conozcan y valoren su propia cultura.

Sus líneas de acción son las siguientes:

- Mediante el impulso de la educación intercultural bilingüe, mejorar la oferta educativa a la población indígena.
- Ampliar la oferta de educación inicial, preescolar y enseñanza primaria, para incorporar a la educación intercultural bilingüe a una mayor proporción de ofrecer una educación secundaria que tenga características de interculturalidad y bilingüismo, para alumnos de procedencia indígena.
- Desarrollar sistemas de formación inicial de docentes bilingües y fortalecer la actualización permanente de docentes y directivos bilingües, a fin de prepararlos mejor para enfrentar el reto de lograr los tres objetivos de la educación intercultural bilingüe: logro de objetivos educativos nacionales; bilingüismo oral y escrito efectivo y conocimiento y valoración de la cultura propia.
- Desarrollar formas de atención pertinentes de naturaleza intercultural, a los niños y jóvenes indígenas que asisten a las escuelas regulares, tanto rurales como urbanas, de educación básica.
- Mejorar la equidad de género en la atención a la demanda por la educación intercultural bilingüe.
- Desarrollar la capacidad de las comunidades indígenas de exigir el pleno cumplimiento del derecho a la educación básica.

Las metas para todo lo anterior son las siguientes:

- Duplicar para 2006 la cobertura de educación inicial indígena.

- Asegurarse de que para 2006, que en todas las comunidades que cuentan con escuelas primarias interculturales bilingües o con un servicio del proyecto de atención educativa a poblaciones indígenas del CONAFE, cuenten también con al menos un grado de educación preescolar.
- Lograr que para 2006, el 95% de los niños indígenas de 6 años ingresen a la escuela primaria.
- Aumentar de manera continua los índices de aprobación y de eficiencia terminal en las escuelas primarias interculturales bilingües, de manera que para el 2006 la brecha que actualmente separa estas escuelas de la media nacional haya disminuido en 10 puntos porcentuales.
- Mejorar el aprendizaje de las competencias básicas de los niños jóvenes indígenas, de manera que para 2006 la brecha que los separa de la media nacional haya disminuido en una tercera parte.
- Asegurarse de que para 2004, un 95% de los maestros bilingües hablen la lengua indígena predominante en la comunidad a la que sirven.
- Desarrollar para 2003, mecanismos que permitan evaluar el logro del bilingüismo y del conocimiento de la cultura propia para las 10 etnias numéricamente más importantes en el país y asegurarse de que en estos casos y respecto a estos objetivos, se alcancen en 2006 avances estadísticamente significativos.
- Lograr que en 2004, se incorpore la lengua indígena como asignatura en la educación bilingüe intercultural.
- Definir y poner en marcha para 2004, una propuesta encaminada a la renovación curricular pedagógica y operativa de los servicios de educación inicial y preescolar indígenas.
- Diseñar para 2003, una propuesta de educación secundaria, incluyendo de manera muy importante, la telesecundaria, que incorpore una orientación y la enseñanza de la lengua indígena de la región e implantarla para el 2006, en la totalidad de las escuelas secundarias que atienden a población de las 20 etnias numéricamente más importantes del país.
- Diseñar en 2003, alternativas diversas de formación inicial de docentes indígenas y ponerlas en operación en al menos cuatro entidades federativas para 2004, y en otras cuatro, para 2006.
- Aumentar de manera consistente la proporción de maestros bilingües que cuenten con licenciatura, de forma que, para 2006, la proporción de éstos haya

aumentado en 30 puntos porcentuales.

- Capacitar a 80% de los docentes y directores bilingües, para 2006.
- Diseñar para 2003, una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de las 10 principales lenguas indígenas como primera lengua, entre poblaciones indígenas en las que se está perdiendo la lengua materna; lograr que estas propuestas operen el 20% de su universo de aplicación para 2006.
- Identificar para 2002, a los niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas regulares y, diseñar para 2003, una propuesta de educación intercultural en escuelas regulares con concentración de niños indígenas, tanto en zonas rurales como urbanas.
- Implantar en 2003 experiencias de educación intercultural en escuelas primarias regulares que atienden a niños indígenas y lograr que, para 2006, los aprendizajes derivados de estas experiencias se apliquen en un 40% de las escuelas regulares, a las que asisten los niños indígenas.
- A partir de 2002, reducir la brecha de género, en escuelas de educación intercultural bilingüe, de manera que en 2006, ésta haya descendido en 5 puntos porcentuales.
- Diseñar, para 2002, una propuesta de capacitación a padres y madres de familia de comunidades indígenas, respecto de sus derechos y obligaciones, y lograr que para 2006, se haya alcanzado una cobertura de un 30% en las comunidades atendidas en la modalidad.

Los programas propuestos para esto son:

- El programa para la formación y desarrollo profesional de docentes y directivos de educación intercultural bilingüe.
- Programa para el desarrollo de innovaciones en materia de educación intercultural bilingüe, programa para el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe.
- Programa de equidad de género en servicios educativos, destinado a poblaciones indígenas.
- Programa de atención intercultural a niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas regulares, en zonas urbanas y rurales.
- Las políticas públicas de educación intercultural para todos, se impulsarán en el desarrollo de enfoques pedagógicos, para el reconocimiento de la diversidad

cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica.

Para este logro se cita el objetivo número cuatro que dice:

Desarrollar en todos los niños y jóvenes mexicanos el conocimiento de nuestra realidad multicultural; impulsar el reconocimiento y fomentar la valoración de que la diversidad sustenta nuestra riqueza como nación.

Las líneas de acción son las siguientes:

- Definir, con la participación de los pueblos indígenas, los contenidos para la educación primaria y la secundaria, que recojan los aportes culturales de los diversos grupos étnicos y culturales que conforman nuestra nación.
- Desarrollar formas pertinentes de educación en valores que orienten al educando a descubrir autónomamente que el respeto a la dignidad de la persona, incluyendo a los diferentes, es un valor fundamental.
- Formar a los docentes de escuelas de educación básica regulares, para que favorezcan el conocimiento de los aportes culturales de los pueblos indígenas con los que compartimos el territorio, a fin de que valoren a estos grupos y construyan el convencimiento de que en la diversidad cultural estriba nuestra riqueza como personas y como nación.
- Diseñar proyectos experimentales de educación básica intercultural bilingüe para la población no indígena, en regiones con presencia importante de grupo étnicos.

Las metas propuestas para esto son:

- Incorporar en 2004 y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, contenidos interculturales, a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria; incorporar para el 2005, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación secundaria, en sus diversas modalidades.
- Diseñar para 2002, un curso de actualización sobre educación intercultural y sobre educación en valores, entre ellos la convivencia intercultural, para maestros de educación básica. Lograr que para el 2006, un 40% de los maestros de educación básica, asistan a estos cursos.
- Incorporar, desde el 2002, la temática relativa a la educación intercultural en los programas de formación inicial de maestros de la educación básica.

- Desarrollar, a partir del 2002, nuevos programas de información sobre nuestra riqueza multicultural, tendientes a sensibilizar a la población abierta.
- Transmitir a partir del 2002, un número creciente de programas por radio y televisión a nivel nacional, de manera que para 2006 se cuente con un programa de 15 horas de televisión y de 40 horas de radio al mes, en toda la República Mexicana.
- Diseñar, a partir del 2002, proyectos innovadores en materia de educación intercultural. Contar en el 2005 con al menos 20 experiencias innovadoras, evaluadas en materia de educación intercultural.

Los principales programas para esto son:

- Programa de Desarrollo Curricular, para la Educación Intercultural en la Educación Básica.
- Programa de Formación y Actualización Docentes en Educación Intercultural y de Valores.
- Programa de Educación Informal a Población Abierta sobre la riqueza de Nuestro País Multicultural.

Y como último punto se propone la calidad del proceso y el logro educativo esto se conceptualiza cómo garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la educación básica adquieran conocimientos fundamentales; desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena; ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

2.3 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN MIGRANTE EN JALISCO

El Lic. Francisco Ramírez Acuña es actualmente Gobernador Constitucional del estado de Jalisco. Su período de gobierno va de marzo del 2001 a marzo del 2007, por lo que las políticas que se mencionarán posteriormente son las que estarán vigentes durante este tiempo.

Una de las primeras acciones realizadas por esta administración fue la elaboración del " Plan Estatal de Desarrollo", las orientaciones generales son las siguientes:

- Promover un desarrollo humano para todos los jaliscienses.

- Impulsar un estado con oportunidades para todos.
- Consolidar un desarrollo regional equilibrado y sustentable.
- Asumir junto con la sociedad un combate frontal a la delincuencia.
- Garantizar un ejercicio de gobierno cercano y transparente.³

Son tres criterios fundamentales los que se mencionan para orientar los cinco puntos anteriores: intersectorialidad: se busca una relación más abierta y plural entre la sociedad y el gobierno, los paradigmas de la organización y la gestión administrativa pública deben revisarse, siendo así los programas públicos han rebasado la lógica sectorial y los apoyos del gobierno son insuficientes por lo que se impone "una lógica de integración y gestión interinstitucional más efectiva, flexible y reorientada por resultados". (Plan Estatal de Desarrollo 2001 - 60).

El segundo es: Descentralización, es un plan de acción donde todo jalisciense, sin importar el lugar donde viva, debe ser incluido, para lo cual una de las premisas fundamentales de estas políticas será una visión equilibrada, donde se compartirán las decisiones; se desconcertaran los ejercicios de los recursos públicos; se disminuirán los costos para la gestión y se promoverá la participación descentralizada; se deberá fortalecer el sentido de pertenencia y el arraigo y se identificará con mayor precisión las necesidades de cada municipio. A través de estas acciones propone el gobernador lograr soluciones más pertinentes para cada región y en consecuencia más acorde con las necesidades de los jaliscienses.

Por último, en todo momento se deberá tener una visión de sustentabilidad que asegure el desarrollo del estado a corto, mediano y largo plazo.

Partiendo de los siguientes criterios y los cinco compromisos se presenta una propuesta intersectorial, donde se nombra a las secretarías de gobierno como corresponsales en el logro de las metas propuestas. La Secretaría de Educación Jalisco como miembro de ellas participará en los siguientes compromisos: promover el desarrollo humano para todos los jaliscienses. En este rubro también la Secretaría de Cultura es tomada en cuenta, lo que facilita la propuesta de educación intercultural.

Dentro del segundo compromiso la "Oportunidad para Todos", participan la Secretaría de Educación y la Secretaría de Desarrollo Rural. Lo cual favorece directamente a los grupos migratorios como son los campesinos que van al norte y en los asentamientos indígenas. El último compromiso "Garantizar" un ejercicio

³ Los cinco puntos que se presentan pertenecen al "Plan Estatal de Desarrollo" del estado de Jalisco 2001-2007, página 59.

de gobierno cercano y transparente, la educación juega un papel muy importante en su propia misión de ser educadora.

Con esta propuesta de trabajo se desglosan diversos objetivos generales, estrategias y líneas de acción.

El trabajo de cada equipo supone una responsabilidad, programación, presupuestación y gestión a través de los cuales se espera ver los resultados. Se hará un seguimiento que permita la evaluación, que traerá consigo adecuaciones y reorganización de la administración y las secretarías, para responder con más eficiencia a la nueva realidad, proceso por el que actualmente está pasando la Secretaría de Educación Jalisco.

Otro de los puntos que se mencionan dentro del Plan Estatal de Desarrollo es la “Estrategia 3.4”, que considera la opinión de los grupos indígenas, como una posibilidad de éxito. El reto es involucrar a las comunidades en la propuesta y puesta en marcha de proyectos que atiendan los rezagos que estos grupos padecen. Con esto no solo se asegura su participación en su marginación y pobreza, sino que se asegura el respeto a sus tradiciones, valores siempre dentro del marco de la constitución. Para eso se sugieren tres líneas de acción:

- Garantizar la conservación de las culturas de las etnias, respetando y fortaleciendo sus tradiciones y, a la vez, difundiendo su gran riqueza cultural.
- Impulsar la creación de cooperativas de consumo, de producción y de proyectos productivos sustentables.
- Fortalecer el Subcomité del Comité de Planeación para el Desarrollo del Estado (COPLADE), para el Desarrollo Sustentable de las Etnias y Regiones Prioritarias.

En otra de las “Estrategias 4.1”, se busca la participación de la sociedad civil para la elaboración, ejecución y evaluación de las políticas sociales de desarrollo. La presencia de la sociedad y de todos sus miembros organizados es un signo de vitalidad y un proceso democrático. El desarrollo y la capacidad de los individuos para la autogestión de diversas propuestas y generación de proyectos articulados en actividades se convierte en un signo imprescindible, para poder entender la vida social y política actual. De ahí, la importancia de que se involucre a los sectores sociales para el éxito político.

Las líneas de acción que se planearon para esto son:

- Promover una mayor participación de los habitantes de las localidades marginadas, en talleres de planeación participativa de su comunidad.

- Colaborar con los ayuntamientos para la implantación de talleres de planeación participativa, que garantice el desarrollo municipal a largo plazo.
- Analizar el marco legal vigente en materia de participación social.

Proponiendo para esto la meta de aumentar el porcentaje de participación de la sociedad en la gestión pública.

Otro de los objetivos generales, el número cinco, es prevenir, atender la problemática social de los grupos vulnerables de Jalisco. Este objetivo propone dos estrategias: una de ellas es la de fortalecer los vínculos familiares y las redes comunitarias, como componentes esenciales para la integración social en poblaciones marginadas, la cual reforzará el factor de riesgo en los grupos vulnerables que por condición de edad, sexo, origen étnico y situación económica o lugar de residencia, se ven expuestos a la violación de sus derechos y afectados en sus posibilidades de desarrollo.

Las líneas de acción marcadas para estos puntos son las siguientes:

- Mantener actualizado el Registro Estatal de Asistencia Social, a través del diseño de padrones de beneficiarios.
- Lograr la convergencia del sector público, social y privado para el diseño, operación y evaluación de las acciones asistenciales.
- Apoyar a las familias rurales en la creación de alternativas de trabajo para los jóvenes y las mujeres.
- Mejorar la alimentación familiar en zonas rurales, impulsando la producción de alimentos para autoconsumo.
- Atender la problemática de las niñas y niños adolescentes de la calle, para su incorporación a alternativas de vida con opción de desarrollo humano integral.
- Fortalecer las opciones de desarrollo de las familias con proceso de calle, para desalentar el trabajo infantil, la mendicidad y el comercio informal en la vía pública.
- La otra estrategia es: desarrollar y operar modelos de intervención, con base en las necesidades propias de las regiones y sus municipios. Este objetivo muestra la necesidad de la intervención con estos grupos de vulnerabilidad, ya que sus necesidades de abandono, exclusión, abusos, analfabetismo, desempleo, violencia intrafamiliar y los fenómenos adictivos, deben apegarse a las necesidades municipales y regionales de cada lugar, puesto que los niveles

de marginación y desintegración social pueden variar significativamente de un lugar a otro.

Las acciones son:

- Investigar en el ámbito municipal y regional las relaciones causa-efecto que originan la vulnerabilidad.
- Sistematizar los resultados, diseñar y operar modelos de intervención exitosos.
- Coordinar acciones interinstitucionales y multidisciplinarias, para atender la problemática social sanitaria de la familia de los jornaleros agrícolas migrantes, respetando su cultura y tradiciones.
- Coordinar las acciones de los organismos asistenciales públicos y privados.

La meta para este punto es diseñar y operar modelos de intervención en los 124 municipios del estado, siendo esta propuesta multicultural un factor que abone al logro de estos compromisos.

Por último y tratando de no ser más reiterativos el “Plan Estatal de Desarrollo Jalisco” pone de manifiesto las necesidades que el estado debe atender para beneficio de su comunidad y los cambios vitales para poder incidir en una serie de acciones y trabajos reales que puedan beneficiar a los pobladores en su calidad de vida.

A la exposición anterior de dicho plan se suman las atenciones y necesidades nacionales, marcadas en los dos puntos anteriores, plantea las prioridades locales y da pauta y elementos sustantivos para la elaboración del propio proyecto educativo dentro del marco legislativo para la educación de los jaliscienses.

Antecedentes

Federalismo educativo en el estado de Jalisco.

En agosto de 1983 se decreto la transformación de las delegaciones estatales de la SEP en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar (USED).

En mayo de 1992 se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, el cual prevé como uno de sus objetivos el que se deriva la descentralización de los servicios de educación básica y Normal hacia los estados.

En 1997 se modifica el organigrama de la Secretaría de Educación, para unificar el mando único de las estructuras de los dos subsistemas oficiales de educación básica y Normal, con la creación de coordinadores generales y de área.

Para el año 2000 se transfieren a la administración estatal los servicios que ofrece el Colegio Nacional de Enseñanza Profesional y Técnica (CONALEP), en Jalisco.

En el 2001 se lleva a cabo la segunda transformación del organigrama de la Secretaría de Educación, Jalisco. Se inicia la unificación de mandos administrativos de los niveles y servicios educativos, con los que se eliminan duplicidades jerárquicas. Se transfieren al gobierno estatal los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

El Gobernador constitucional del estado de Jalisco declara en la introducción del proyecto educativo que presenta "Nuestro estado por su condición socioeconómica y cultural esta llamado a ocupar un sitio de vanguardia en el contexto nacional. Los jaliscienses debemos afrontar los retos que presenta esta circunstancia, en forma primordial, el reto educativo: ofrecer una educación de calidad para todos, con acceso permanencia y equidad, un servicio educativo incluyente, que le dé a la sociedad mayor cohesión, en el que aprendamos a aprender durante toda la vida, a convivir con nuestros semejantes, en un marco de respeto y tolerancia, en donde todos los días hagamos algo, para el bien de todos y que cada vez seamos más íntegros, ese, es el desafío”.

3.4 PLAN ESTATAL DE EDUCACIÓN 2001-2007

El Plan Estatal de Educación 2001-2007 cumple cabalmente con las orientaciones del Plan Estatal de Desarrollo 2001-2007. También se contó con la participación social de la población de todo el estado, a través de una consulta pública donde se convocó al personal de la Secretaría de Educación Jalisco y al público en general. La formulación del programa es resultado de una amplia consulta que se realizó para la elaboración del Plan Estatal de Educación, en trece reuniones, diez de ellas en ciudades fuera de la zona metropolitana.

Asistieron 756 personas, que destacaron por su interés en la formulación de 1559 propuestas, en torno a 15 ejes temáticos, tratados en grupos y mesas de trabajo. En los foros de consulta que se realizaron en la zona metropolitana y otras ciudades de nuestro estado, vinieron a enriquecer el trabajo de maestros, especialistas, alumnos, madres y padres de familia, dirigentes sindicales, expertos y autoridades diversas, que tuvieron a su cargo la formulación de este programa.

Los principales problemas y retos que enfrenta el “Programa Estatal de

Educación” son amplios y complejos, esta institución junto con el estado, sus retos tienen un carácter administrativo y de planeación, ya que como se mencionó antes, estos cambios tienen que ver con una reforma económica. En este momento se mencionarán algunos aspectos citados, en dicho documento que tienen una mayor pertinencia e importancia para el objeto de estudio que aquí se trata.

El primer paso consistió en un diagnóstico donde se expusieron los problemas:

- Desigualdad social en las oportunidades de acceso, permanencia, calidad y pertinencia de los servicios que ofrece el sistema educativo estatal.
- Desarticulación de las acciones educativas de carácter compensatorio y una visión social integral.
- El sistema educativo estatal adolece de alta calidad en los servicios educativos que presta, lo que no garantiza el desarrollo integral y armónico del ser humano.
- Deficiencias en el desarrollo de los procesos educativos, en los diferentes niveles, tipo y modalidades, así como en lo relativo a cobertura, reprobación, deserción, eficiencia terminal y absorción.

Ante estos problemas, el documento presenta los siguientes retos, como una respuesta para la solución de los problemas.

- Asegurar la equidad en los servicios que ofrece el sistema educativo estatal.
- Promover la articulación de las acciones encaminadas a disminuir desigualdades educativas y promover en forma interinstitucional, las de índole social y económica, otorgando una visión integral a los programas compensatorios, para que fomenten el desarrollo humano en las zonas y grupos altamente marginados.
- Garantizar que la calidad de los servicios que otorga el sistema educativo estatal; desarrolle al individuo de manera integral, y con ello fortalecer la plataforma educativa para impulsar el desarrollo del estado.
- Incrementar la calidad de los procesos educativos en todos los niveles, tipos y modalidades, reflejándose esto en el mejoramiento de los principales indicadores.
- Otorgar a la educación un carácter prioritario en la asignación de los recursos públicos, a través del sostenimiento de una política de estado de largo plazo,

que asegure recursos financieros crecientes, acompañada de otras medidas que favorezcan el acceso, permanencia, aprendizaje, calidad y equidad.

- Mantener en los próximos años un nivel creciente de inversión en infraestructura escolar, que asegure la construcción de escuelas y espacios didácticos en los niveles educativos que registran rezago, y de aquéllas que serán producto del crecimiento de la demanda, particularmente en preescolar y bachillerato, así como asegurar la rehabilitación y sustitución de inmuebles, mobiliario y equipo.
- Formular los documentos técnico-administrativos para que la Secretaría de Educación mejore y consolide su organización y funcionamiento.
- Consolidar una estructura orgánica de la Secretaría de Educación Jalisco, eficiente y vinculada hacia los propósitos educativos.
- Igualar las condiciones administrativas, laborales y normativas de los trabajadores federalizados y estatales.
- Diseñar y operar un sistema Estatal de Información Educativa que integre, sistematice y proporcione información veraz y oportuna, que considere no sólo la educación básica, sino también la media superior, superior y la educación para la vida y el trabajo, tanto pública como privada, que sea la base de la planeación y gestión educativas, que programen una educación pertinente, equitativa y de buena calidad.
- Consolidar el sistema estatal de evaluación desde un punto de vista integral, articulado al Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Analizar a fondo y objetivamente el funcionamiento de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, para evaluar su pertinencia y eficiencia interna, así como su vinculación con los niveles educativos (educación básica, media superior y superior) y proponer su transformación y constituir el Sistema Estatal de Formación y Actualización de Docentes.
- Crear las condiciones para que los ayuntamientos participen en el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación básica, en la creación y los mantenimientos de la infraestructura escolar de sus municipios.
- Asegurar la efectiva operación de los Consejos de Participación Social en la Educación e implementar mecanismos de información, para darles seguimiento a las reuniones y valorar sus resultados.

Cabe señalar que todos estos ambiciosos retos están proyectados con una visión al 2025, pero se mencionaron, porque se cree firmemente que no se podrá

construir un verdadero proyecto de educación intercultural, sin que estos retos educativos empiecen a vislumbrarse; pero si se espera que a partir de estos momentos se pueda crear aceleradamente una mejora educativa en las bases y núcleos verticales del sistema y en el Proyecto de Educación Intercultural.

El proyecto de la visión está cimentado en que el Sistema Estatal ofrecerá a toda la población un servicio educativo de calidad con equidad; una educación relevante, pertinente, incluyente e integralmente formativa, que será la base del desarrollo cultural, científico, tecnológico, económico y social de Jalisco. Que además será efectiva e innovadora, con reconocimiento nacional e internacional por su calidad, producto del profesionalismo de sus educadores y cuadros directivos, quienes estarán adecuadamente remunerados, de conformidad con su responsabilidad y desempeño. Se caracterizará por la suficiencia de recursos humanos, materiales, financieros y técnicos, que se utilizarán con eficacia, con mecanismos de verificación para la transparencia de su uso. Una adecuada planeación para la toma de decisiones y mecanismos rigurosos y confiables de evaluación, le otorgarán confianza social.

El centro de atención del sistema educativo será el aprendizaje en la escuela y el aula, que formará individuos para la libertad, la democracia, la justicia y la legalidad. Las estructuras superiores estarán al servicio de las intermedias y éstas en apoyo de las escuelas. Los procesos de delegación se irán intensificando en beneficio de una autonomía de los planteles escolares. La relación con el Gobierno Federal será de mayor coordinación acordando criterios objetivos y justos en la asignación de los recursos y participando en la definición de la función compensatoria.

La educación será de interés prioritario para toda la sociedad, quien la apoyará efectivamente y participará de manera activa en su quehacer. Los medios de comunicación también contribuirán a la tarea educativa y tendrán un alto aprecio a los profesionales de la educación y por la calidad educativa.

Jalisco contará en 2007 con un sistema educativo más integrado, coherente, que ofrezca un servicio de calidad con equidad, que amplíe su cobertura particularmente en las localidades dispersas, rurales, indígenas y urbano -marginales, que cuente con la capacidad para atender el 100% de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y que incremente la atención en educación superior y en capacitación para y en la vida y el trabajo.

El sistema educativo con calidad y equidad impulsará el desarrollo tecnológico, cultural, social y económico de los jaliscienses; combatirá los rezagos socioeconómicos; será más eficaz en el egreso de sus alumnos; incorporará los recursos tecnológicos en la docencia, especialmente los de la información y la comunicación; contará con profesionales de alto nivel en la docencia, la dirección y la supervisión, y en la administración del servicio educativo regional y central

con personal del perfil correspondiente; contará con una atención permanente para la actualización y superación de los profesionales de la educación, quienes estarán debidamente remunerados, de conformidad con su compromiso y desempeño laboral.

Las políticas generales del estado de Jalisco dentro de su programa estatal de educación, se plantea las siguientes políticas educativas, pero se mencionarán sólo las que se derivan del tema que aquí ocupa:

- Se buscará lanzar un sistema social más equitativo.
- Se reforzará la educación en valores y la cultura de la legalidad, en todos los niveles escolares.

Dentro de sus objetivos generales, el plan del programa educativo estatal promoverá los siguientes objetivos, que facilitaran la educación intercultural:

- Garantizar que los alumnos del sistema educativo estatal adquieran el conocimiento fundamental, desarrollen habilidades intelectuales y manuales, valores y actitudes suficientes para tener una vida personal, familiar y ciudadana plena, que les permita participar del trabajo productivo y gratificante.
- Otorgar una educación que reúna estándares mínimos de igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y aprendizaje de todos los jaliscienses, de conformidad a intereses y necesidades durante toda su vida.

Son muchos los cambios y necesidades que imperan en el estado. Las reformas propuestas hacen casi 12 años, en 1992, con la reforma educativa, aún no llegan a concretarse. Los cambios de poder entre los partidos centrales y de derecha han causado algunas modificaciones y retardos en estos puntos, ya que en algunos aspectos no hay coincidencia, por lo que las instituciones educativas y sobre todo los niños y los agentes educativos vienen a pagar el precio de las decisiones gubernamentales.

En el Programa Estatal de Educación, versión preliminar, ofrecen cinco capítulos explicativos, donde se mencionen los problemas como escenario general, en su segundo capítulo llamado: "La Gestión Institucional del Sistema Educativo", habla sobre los factores en los que se debe trabajar de manera fundamental en toda la población. En el tercer capítulo que es el de educación básica, que es el que nos compete en este momento es en el que se situará la siguiente parte de la presentación, siendo el cuarto y quinto capítulos de educación media superior y educación superior. Los capítulos dos, cuatro y cinco tienen relevancia en el presente estudio y se manejará información contenida en ellos; sólo cuando esta sea relevante, para la finalidad de este trabajo.

En el estado de Jalisco la educación básica atendió en el ciclo escolar 2001-2002 a 1'540,694 alumnos, que representan el 81.90% de toda la población de estudiantes del estado: las escuelas operan en los 124 municipios del estado contando con públicas y privadas aunque la mayor concentración se encuentra en la zona metropolitana.

Una de las metas planeadas es que la educación básica que imparta el estado continuará siendo pública, laica, gratuita, obligatoria, incluyente, democrática, ajena a la doctrina religiosas y partidistas; nacional preservadora de la cultura regional; cimentadora de la dignidad humana; formadora en la tolerancia relevante, pertinente; fomentadora del cuidado del medio ambiente y transmisora efectiva de la herencia histórica y cultura global, nacional y estatal, así como facilitadora de la construcción del conocimiento.

Se podría entender como su objetivo que la educación básica que se ofrezca en los planteles públicos y privados de la entidad, satisfaga las necesidades de los alumnos para el aprendizaje de conocimientos, la formación de valores y actitudes y el desarrollo de habilidades, que les permitan vivir y trabajar con dignidad, participar integralmente en el desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida; tomar decisiones con información suficiente y continuar aprendiendo. Uno de los principales retos que se tienen actualmente es la falta de integración entre los tres niveles educativos.

La educación básica dirigida a la población indígena tomará en cuenta las circunstancias sociales y la participación de la población de cada comunidad, favoreciendo un modelo pedagógico flexible que facilite la apropiación de los conocimientos generales, universalmente aceptados, en equilibrio con la preservación y fortaleciendo de la lengua y cultura de cada grupo indígena.

Serán incorporadas modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad, que consideren la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades educativas de comunidades que aún no sean beneficiarias del desarrollo.

La escuela será amigable para los niños en su ambiente físico y social, que favorecerá una vida saludable y la práctica de las habilidades para la vida, el ejercicio temprano de la ciudadanía y la vida democrática, con experiencias de participación en las decisiones de la vida escolar y en el aprendizaje.

El sistema educativo estatal dispondrá de un equipo multidisciplinario, suficiente y altamente calificado de profesionales, que asesoren en y todas las escuelas de educación básica en la prevención y detección oportuna de problemas que afecten tanto la actividad escolar de los educandos como la

relación de éstos con su entorno inmediato, y que dispondrán de los recursos técnicos necesarios para propiciar una adecuada solución.

La formación de los docentes tendrá un alto nivel académico, vinculado con la investigación y la capacidad para producir innovaciones, que los habilite en el desempeño de sus funciones, en contextos socioeconómicos culturales y tecnológicos diversos. Los egresados de las escuelas normales formadoras de docentes de educación básica se caracterizarán por un dominio cabal de su materia de trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que les permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluarla críticamente y manejar su propia formación permanente.

La educación será equitativa y de calidad porque asegurará igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro, no limitando la equidad a la cobertura, sino además no considerando la eficacia. Por este último término se entenderá la capacidad de un sistema educativo básico de lograr los objetivos, suponiendo que éstos son relevantes con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, en el tiempo previsto para ello. Este concepto incluye el de cobertura el de permanencia, el de promoción y el de aprendizaje real (Silvia Schmelkes, 1996) Si se aplica esta tendencia ya no se producirá rezago escolar, el que existe actualmente se verá reducido y su atención será permanente.

La educación inicial es un servicio que ofrece dos modalidades, a través de las guarderías o centros de desarrollo infantil que los utilizan sobre todo las madres trabajadoras en la zona metropolitana, donde la atención a los niños es de 0 a dos años y 11 meses. En el ciclo escolar 2001-2002 la cobertura del servicio llegaba a 26,348, un 3.11% de la población total; en la modalidad escolarizada, 9,954 niños y el resto, en la otra modalidad. Esta última modalidad se imparte de manera no escolarizada, que consiste en capacitar a padres de familia de zonas rurales, indígenas y urbano-marginadas, sobre el cuidado y crianza de sus hijos menores a cuatro años, ésta recobra vital importancia en los grupos y zonas indígenas, sumándose 16,394 usuarios.

El servicio de educación preescolar atendió a 227,748 alumnos, 91.06% en escuelas públicas y 8.94% en escuela privadas; este dato en general por los tres años de preescolar. Actualmente uno de los principales problemas de la educación básica se presenta en este nivel educativo, ya que se hace imprescindible el ampliar su cobertura y servicio para toda la población, pues como se mencionó anteriormente, solamente el último año de preescolar se considera como obligatorio. Una de las metas importantes que se tienen al respecto es, precisamente, que en los próximos años los otros dos años escolares tengan un sentido obligatorio.

Otro de los problemas sobresalientes en este nivel educativo se encuentra

en sus programas y contenidos, ya que se han realizado dos reformas importantes desde la creación federal de este nivel educativo. La primera sugerencia para trabajar en el preescolar era por ejes temáticos; esta era una propuesta federal. Actualmente a partir del 92 se cambió por “El Programa Educativo de Proyectos”, conocido como el Programa de Educación Preescolar (PEP 92). Este programa del PEP 92 se sustituirá por una propuesta de renovación curricular y pedagógica que trabaje y aborde los siguientes aspectos que ayudarán a elaborar la calidad educativa.

- Abordar los rubros de contenido para formular la propuesta de renovación curricular y pedagógica.
- Seguimiento de la propuesta de renovación curricular y pedagógica.

La educación primaria es el nivel con mayor importancia dentro del marco de la educación básica, pues entre los 6 y 12 años es donde se forman y desarrollan las habilidades y competencias básicas; se siembran los valores y actitudes esenciales, y se fortalece la autoestima y la identidad nacional.

La población en el ciclo escolar 2001- 02 fue de 938,119 alumnos, en total el 88.27%, se atendió en escuelas públicas y el 11.73%, en escuelas particulares. Los maestros eran 33,197 docentes, 29,655 (89.33%) del servicio público, y 3,542 (10.67%) en escuelas particulares. El declive de la población en este nivel es 0.64% en este año, de acuerdo al balance estadístico (los datos estadísticos se han adquirido de las cifras citadas en el texto de la Estadística Básica 2001-2002, publicadas por la Dirección de Estadística de la Secretaría de Educación Jalisco). En este mismo ciclo escolar la reprobación de niños fue de 42,564; el 74% pertenece a los tres primeros años escolares. De estos niños 51,044 alumnos no concluyeron los años escolares.

El servicio de la escuela primaria se imparte en los 124 municipios; el 51.59% de ellos están ubicados en la zona metropolitana, y el 73.97% esta al interior del estado. La educación primaria que se imparte en los diferentes modelos: sea de organización completa, multigrupal, bigrupal, unitaria, etc., se determina de acuerdo a la necesidad de la población, tomando en cuenta el territorio, las características sociales, demográficas y geográficas del estado.

La Dirección General de Educación Primaria imparte de manera formal la educación primaria; desde las perspectivas del currículo oficial. Se trabaja en el turno matutino, vespertino y nocturno. En el ciclo escolar 2001-02 operaban los programas y proyectos de carácter académico, a través de los cuales se ofrecía asesoría técnico-pedagógica a docentes y directivos, con el propósito de fortalecer la práctica educativa:

- Atención preventiva y compensatoria (APC): Prevenir la reprobación y nivelar a

alumnos que cursan grados escolares que no corresponden a su edad cronológica, con la intención de reducir el índice de deserción y elevar la calidad educativa.

- Fortalecimiento de la Educación Artística y Tecnológica. Propuesta didáctica para promover el desarrollo de la sensibilidad, el disfrute artístico y la creatividad.
- Reconocimiento y estímulo para alumnos sobresalientes (olimpiadas del conocimiento). Destacar los logros de alumnos y docentes, así como los avances en la enseñanza - aprendizaje.

Dentro de los problemas que se enfrentan en educación primaria están:

- Saturación de actividades cocurriculares y extracurriculares.
- Bajo rendimiento académico de los alumnos.
- Falta de pertinencia en los contenidos del programa entre lo que se enseña y lo que se enfrenta en la vida cotidiana.
- Persistencia de metodologías en el trabajo docente que priorizan la adquisición de conocimientos.
- Diferentes evaluaciones, poca apreciación de los aprendizajes y falta de precisión de los indicadores.
- La educación primaria llegará adonde ahora no cubre la demanda.
- Aumentar la jornada laboral en la escuela, uniendo el turno matutino y vespertino; entrada a la 8:00 a.m. y salida a las 15 p.m.

La educación secundaria dura tres ciclos escolares y atiende niños de entre las edades de 12 y 15 años. En el ciclo escolar 2001-2003 se registraron 346,327 alumnos en total; en la escuela pública se atendió el (87.36%) y en escuelas privadas el (12.64%). Las escuelas secundarias se encuentran en los 124 municipios del estado. Al interior de estas localidades se cuenta con diferentes modalidades:

- Secundarias Generales: cumplen con el currículo que manda la Secretaría de Educación Pública; se imparte en los ámbitos rural y urbano. Se contó en el ciclo escolar 2001-2002, con 200,305 alumnos y con 12,867 maestros, en 671 escuelas.
- Secundaria Técnica: además de llevar el programa curricular señalado por la

Secretaría de Educación Pública, se les da adiestramiento tecnológico, lo que les proporciona elementos para incorporarse al medio productivo. Se imparte en el campo y la ciudad. En el año escolar 2001-2002 se atendió a 113,378 alumnos, con 5,770 maestros, en 288 escuelas.

- Telesecundaria: da también un servicio formal y escolarizado, principalmente se da en zonas rurales y marginadas. Opera con la atención de un maestro por grupo, que coordina el proceso de aprendizaje en todas las asignaturas, con el apoyo de programas de televisión y materiales impresos, elaborados especialmente para este fin; atiende a 32,644 alumnos y 19,886 maestros, en 604 escuelas, en el ciclo escolar 2001-2002.

Este último modelo ha favorecido de forma importante a la cobertura y equidad, sobre todo en las zonas de los grupos indígenas al norte del estado. Dentro de los problemas que enfrenta este nivel se encuentran: no se cuenta con las posibilidades de la atención en totalidad con la demanda potencial; existe un rezago en cuanto a plazas para maestros y la construcción de edificios.

- No existen mecanismos que aseguren que los alumnos concluyan, registrándose altos índices de reprobación, deserción y baja eficiencia terminal.
- La reforma curricular y la pedagógica está inconclusa. Y no se articulan con los niveles de primaria y media superior.

Las metas que se propone el programa estatal de educación para la secundaria son:

- Asegurar a toda la población el acceso a la educación secundaria.
- Reducir la reprobación y deserción e incrementar la eficiencia terminal.
- Difundir el conocimiento de las experiencias pedagógicas de secundaria.
- Fortalecer el logro de aprendizajes participando en la reforma curricular.

Dentro de las metas que se plantean a corto plazo, se menciona que para el 2005, el 80% de los alumnos alcanzará los estándares estatales establecidos en la lectura, matemáticas y ciencias, así como en competencia cívica, intercultural y computaciones. Asimismo se propone que este servicio, que es el que en este momento más adolece de deficiencias, sea un servicio eficaz y de calidad a través del programa (HESEyC); también se pretende dar impulso a la tecnología en este nivel, ya que muchos de los alumnos terminan aquí su preparación escolar e ingresan al sistema productivo; de aquí la importancia vital de estimular y mejorar la educación que aquí se brinda.

En el nivel de educación indígena, uno de sus compromisos principales es atender a los grupos indígenas con calidad y pertenencia cultural, de manera que alcancen los objetivos de la educación básica, logren un bilingüismo oral y escrito efectivo y conozcan y valoren su propia cultura. Existen diferentes acciones educativas. Algunas de ellas son la promover el mejoramiento de condiciones de vida; estimular la defensa de los derechos humanos para que aprendan a beneficiarse de las mejoras del desarrollo estatal, y aprender a respetar sus particularidades culturales, lingüísticas y de cada grupo étnico. Actualmente se identifican en esta dirección, como ya se dijo, dos grupos étnicos por tradición e historia en el territorio estatal: en la región del norte los huicholes wixárika y en la región de la costa sur, los nahuas. La atención educativa a esta diversidad genera dos compromisos:

- Prestación de servicios educativos de inicial, preescolar y primaria a los grupos indígenas, de acuerdo con sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua.
- Evitar formas explícitas o encubiertas de discriminación, así como favorecer el reconocimiento y la justa valoración de los pueblos indígenas.

La intervención educativa que parte del reconocimiento y atención a la diversidad cultural y lingüística; promueve el respeto a las diferencias; procura la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

El preescolar intercultural tiene como objetivo atender a todos los niños wixaritari y nahuas, entre los 3 y 5 años de edad, desarrollando su autonomía, su socialización e identidad personal, la cooperación con otros niños ya adultos a través del lenguaje, de su pensamiento y cuerpo, para que con su interacción les permita adquirir un aprendizaje significativo. Este servicio es proporcionado por docentes provenientes de la misma comunidad, que se han capacitado previamente.

En el ciclo escolar 2001-02 se atendió a 1108 alumnos con 61 maestros, en 53 escuelas. La primaria intercultural bilingüe busca elevar la calidad educativa; atiende niños de 6 a 14 años; procura preservar y rescatar los aspectos socioculturales, lingüísticos e idiosincrasia de los pueblos indígenas, para que tanto educadores y educandos se apropien y fortalezcan su identidad étnica y los preparen para integrarse a la vida productiva. Los cursos son impartidos por maestros y promotores bilingües, originarios de las propias comunidades atendidas y que han sido previamente capacitados. En el ciclo escolar 2001-02 se atendió a 5,481 alumnos, en 96 escuelas, con 251 docentes. El crecimiento de la matrícula ha sido de 3.27% en promedio por año, desde el ciclo escolar 1995-96.

Otras de las acciones que dan impulso y benefician a la educación indígena son:

- Elaboración de textos en lengua wixarika, libros de texto hasta el 4° grado de primaria y un libro de lecturas.
- Inducción a la docencia en el medio indígena para la captación de jóvenes aspirantes a maestros.
- Elaboración, preparación y supervisión de material didáctico en lengua wixarica y náhuatl.
- Análisis de la adecuación, el uso y la pertinencia de todo el material didáctico empleado en los centros escolares.
- Rescate de la cultura náhuatl.

Los problemas a que se enfrentan son muchos; pero dentro de los principales se presentan los siguientes:

- Escasez de becas para la profesionalización de maestros indígenas.
- Falta de bibliotecas para la actualización y formación del personal en servicio.
- Escasez de materiales didácticos y bibliográficos de apoyo, para los niveles de inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe.
- Dificultad en los docentes para acceder a servicios de salud, prestaciones, actualización y superación profesional.
- Poca participación de los padres de familia en los centros educativos.
- Poca conocimiento del programa de educación inicial, por lo que no están atendidas las comunidades indígenas con este servicio.
- Poca difusión de la educación intercultural bilingüe en los medios de comunicación.

La meta por alcanzar en el 2007 es que la educación que se ofrezca a los niños indígenas del estado atenderá a su desarrollo armónico e integral; promoverá y difundirá los elementos étnicos más significativos y les permitirá valorar la cultura propia y la de los demás; inculcará el respeto a su identidad, para que se desenvuelvan en forma adecuada en los contextos local, regional, internacional.

Los objetivos particulares, las estrategias y líneas de acciones de este nivel educativo son las siguientes:

- Extender y mejorar la eficiencia de los servicios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en las zonas indígenas del estado.
- Sensibilizar a los padres de familia de comunidades indígenas sobre la importancia de la educación intercultural -bilingüe.
- Ofrecer mayor acceso a los servicios educativos a la población indígena.
- Diseñar e instrumentar acciones integrales, orientadas a la disminución de la reprobación y la deserción, y al incremento de la eficacia Terminal.
- Fortalecer la identidad de la cultura indígena.
- Ofrecer servicios educativos en las zonas indígenas, reconociendo la diversidad lingüística y cultural en el proceso educativo y en la vida cotidiana.
- Propiciar que los niños y jóvenes wixaritari y nahuas expresen sus sentimientos, ideas, conocimientos, emociones, anécdotas familiares y logros a lo largo de sus vidas, para desarrollar sus capacidades de registro, sistematización, comprobación y aplicación de todas las manifestaciones culturales, aplicando correctamente las competencias básicas y de razonamiento en wixarika, náhuatl y español.
- Fomentar que los niños y jóvenes, tanto wixaritari como nahuas, que desarrollen el uso de la lengua indígena y el español en similares niveles de competencia lingüística y comunicativa.
- Articular y sistematizar en el aula los enfoques teórico-metodológicos de los lineamientos generales para la educación intercultural -bilingüe, el programa de educación preescolar y el programa de educación primaria.
- Utilizar diferentes materiales impresos y elaborados por el docente, para motivar la enseñanza aprendizaje en la lengua wirarika o náhuatl, y lograr un bilingüismo coordinado.
- Inculcar en el docente y en el alumno la concepción de la diversidad, valorando los elementos culturas, costumbres y tradiciones del contexto sociocultural donde se desenvuelven.
- Recopilar, por medio de la narración oral los distintos tipos de géneros literarios, para recuperar los conocimientos históricos y tradicionales que forman parte de la cultura wirarika o náhuatl.

- Diseñar materiales didácticos con características propias de cada región para el uso adecuado de lengua wirarika o náhuatl, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer una estrecha relación con las instituciones que apoyan la educación indígena, para lograr un mayor impacto en la atención de la población escolar y comunidades indígenas.
- Fortalecer la gestión escolar y la integración de la educación indígena a las actividades cocurriculares de los niveles; impulsar la gestión escolar y la participación de las escuelas indígenas en actividades educativas estatales y nacionales.
- Difundir oportunamente las convocatorias de los eventos de la Olimpiada del Conocimiento Infantil, los símbolos patrios y las narraciones literarias de niños indígenas para que se desarrollen en tiempo las diferentes etapas.
- Impulsar la aplicación del proyecto escolar para mejorar el funcionamiento de las escuelas indígenas.

Las metas que se proponen son las siguientes:

- Para 2002, identificar a niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas regulares en zonas rurales y urbanas; para 2003 implantar experiencias de educación intercultural en esas escuelas, y para 2006, lograr que los aprendizajes derivados de esas experiencias se apliquen en 40 % de las mismas escuelas.
- A partir del 2003, reducir la brecha de género en escuelas de educación intercultural bilingüe, de manera que para 2007, el 30% de los niños indígenas de 5 a 9 años, ingresen en la primaria.
- Para 2007, incrementar los índices de aprobación en 5 puntos porcentuales, y eficiencia terminal en 10 puntos porcentuales.
- Para 2006, mejorar significativamente el aprendizaje de las competencias básicas de los niños y jóvenes indígenas.
- Para 2006, asegurar que en cada comunidad que ya cuente con un servicio de primaria intercultural- bilingüe o de atención educativa a poblaciones indígenas el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) disponga también de por lo menos un grado de preescolar.
- Lograr en 100%, la participación en los diferentes eventos que convocan las instancias educativas, considerando la importancia de la lengua indígena.

- Programa institucional: educación intercultural.

En la parte siguiente se presentaran las políticas sugeridas por los mismos grupos indígenas.

2.5 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE PROPONEN LOS INDÍGENAS

En el primer seminario nacional de Educación Bilingüe y Bicultural se señaló de manera determinante, que "no existe educación indígena escolarizada para indígenas ", para finalmente concluir que es colonizadora.

Los programas educativos nacionales se aplican a la población indígena y no indígena; no se consideran los intereses objetivos de los grupos étnicos. El movimiento indígena ha planteado con claridad y amplitud que sus pueblos se vean desde una óptica diferenciada y se construyan como etnias autónomas, cada una con su propia especificidad histórica cultural y su cosmovisión.

Cada etnia tiene, desde la milenaria trayectoria existencial y civilizadora, una expresión muy auténtica y original; la lengua representa un punto de importancia insoslayable, en ella se condensa la historia de cada grupo étnico y es portadora de los símbolos más antiguos de cada cultura, su concepción del mundo, sus valores, etc., lo que representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro, quien deberá utilizar la lengua de cada etnia como objeto de estudio y vehículo importante de comunicación, sin dejar de lado el español.

En un modelo intercultural-bilingüe, es una posición de intervención educativa que considera y tiende a la diversidad, las características específicas y necesidades del sujeto cognoscente.

Se requiere también replantear las preocupaciones por el acceso a los servicios educativos y la calidad de éstos, incorporando en la política y las decisiones los principios de equidad y pertenencia, particularmente teniendo en cuenta las situaciones derivadas de las condiciones de etnia, género, lengua, clase social y, en síntesis, las formas múltiples que adopta la diversidad cultural.

Así la acción educativa deberá basarse en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de formas de enseñanza homogeneizantes, ya que a menudo los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo personal, al imponer a todas las etnias y a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual.

La educación bilingüe y bicultural se refiere a una relación de dominio. No es bilingüe porque utilizando la lengua indígena como instrumento, enseña sólo el

castellano, no es bicultural, ya que solo transmite y enseña la ideología y la cultura dominante.

Vamos juntos a construir el modelo educativo intercultural bilingüe, para las niñas y los niños indígenas de México:

Construir una educación intercultural es definir metodologías y contenidos escolares; es buscar la interacción constante con los ancianos de la comunidad; es involucrar a toda la sociedad; es introducirnos hacia el interior de cada lengua y cada grupo étnico, tanto local como nacional, e interrelacionarla con la sociedad en general. Necesitamos conectarnos con el mundo para interrelacionarnos y saber que existen en otras latitudes otras sociedades, culturas y lenguas.

La construcción gradual y permanente de un Modelo de Educación inicial y básica para las niñas y los niños indígenas, ha sido la preocupación de la Dirección General de Educación Indígena.

- Que se basa en los principios y orientaciones del marco normativo nacional.
- Que posibilita la participación de la comunidad educativa y de las comunidades indígenas para decidir sobre el tipo de educación que se requiere y se demanda.
- Que persigue la construcción de un modelo educativo, y no la implementación de modelos preestablecidos.
- Que busca la modificación sustantiva de las prácticas educativas, y no la simple apropiación de un discurso pedagógico.
- Que mira al hecho educativo como un todo integrado, y no se centra en la práctica de enseñanza que realizan los docentes.

La lengua indígena es el instrumento, y no el objeto de la enseñanza. La castellanización es cuestionada en cuanto a sus objetivos y la forma en que se realiza, donde se evidencia que es un instrumento coercitivo para hacer olvidar la lengua autóctona. Es ajena a la cultura indígena y, por tanto tentatoria; porque para castellanizar se utilizan los valores y la idiosincrasia occidental, en tal sentido.

Como responsables a de la atención indígena, los docentes del país no hemos acertado metodológicamente en la atención educativa, ante la diversidad de situaciones y grados de bilingüismo.

Las prácticas educativas desde el enfoque intercultural bilingüe lo lleva a

abordar cuatro componentes, que en constante interacción constituyen la del proceso educativo:

- Enseñanza- aprendizaje.
- Formación docente.
- Gestión escolar.
- Fines y propósitos educativos.

Dado que la oferta intercultural bilingüe atiende a la diversidad, el sustento filosófico, pedagógico, político y operativo destaca la necesidad, de atender las prioridades básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas, mediante un proceso permanente que promueva la resignificación de los fines y propósitos educativos; el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje socialmente significativos; la mejora de los procesos de formación docente y el logro de una gestión escolar efectiva. Este compromiso exige desarrollar un proceso conjunto de análisis, reconocimiento de la educación y establecimiento de estrategias y metas comunes, así como de compromisos específicos, para las acciones entre los actores educativos, las comunidades indígenas y el país en general.

¿Qué es la Educación Intercultural Bilingüe?

Es una forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística; promueve el derecho a ser diferentes, y el respeto a las diferencias; favorece la formación de la identidad cultural, así como el desarrollo de actitudes y prácticas para superar las desigualdades sociales.

Desde el enfoque intercultural, se atenderá la educación bilingüe como aquélla que favorece la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños está establecida en ocho líneas de formación, contenidas en los lineamientos generales para la educación intercultural- bilingüe para las niñas y los niños indígenas de México, los cuales sugieren aspectos de la cultura y de la producción social de conocimientos que han de ser enfocados en contenidos culturales esenciales. La Dirección General de Educación Indígena ha definido ocho líneas de formación: identidad, democracia, solidaridad, internacional, salud, ecología, estética, científica y tecnológica.

La crítica sobre la educación inicial y básica para las niñas y los niños indígenas, particularmente sobre la calidad de sus aprendizajes en la escuela, gira en torno a que son socialmente poco significativos; a que no consideran sus culturas de procedencia, ya que no responden a las exigencias para su

desempeño en los distintos ámbitos de la sociedad. Una fórmula que se ha comenzado a desarrollar para superar los enfoques tradicionales, es la propuesta basada en el concepto de "necesidades básicas de aprendizaje".

Así las necesidades básicas de aprendizaje son en este caso las que los miembros de una sociedad requieren aprender. Y para sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad; participar plenamente en el desarrollo; mejorar la calidad de su vida; tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. Las necesidades básicas de aprendizaje se definen históricamente y socialmente; su amplitud y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura, y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo.

En el proceso de construcción de una educación intercultural bilingüe que la Dirección General de Educación Indígena promueve, las necesidades básicas de aprendizaje que se identifican hasta estos momentos son de comunicarse, de interactuar con un mundo natural, de cuantificar el mundo y de expresarse estéticamente.

Los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, están contenidos en los cuarenta y dos principios que se anotan a continuación.

1. La educación que ofrezca a las niñas y niños indígenas estará orientada por los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional.
2. La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas favorecerá su desarrollo integral y armónico, como individuos y como miembros de la sociedad,
3. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas considerará a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas y se adaptará a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, poblamiento, organización social y formas de producción y trabajo.
4. La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas será intercultural y bilingüe.
5. Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.
6. Desde esta posición intercultural se entenderá la educación bilingüe como

aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación, tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre la otra.

7. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas promoverá la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen su acceso, permanencia y logro educativo, considerando las características, condiciones y capacidades reales del contexto educativo nacional, de cada centro educativo y del contexto social y cultural en que éste está inmerso.
8. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas procurará garantizar la articulación entre los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria y consecuentemente, la continuidad y progresión del proceso educativo.
9. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de los materiales educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo nacional.
10. La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas promoverá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación.
11. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas impulsará la formación de docentes, directivos y del personal técnico, como un proceso integrado sistemático y permanente, que garantice la continuidad y progresión de las acciones de formación inicial, de actualización y de nivelación académica y superación profesional.
12. La educación que se ofrezca a las niñas y niños indígenas impulsará el trabajo colegiado de docentes, directivos y personal técnico, procurando las condiciones académicas y administrativas adecuadas para su desarrollo.
13. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas promoverá la reorientación de las funciones de los equipos técnicos, de los jefes de zonas y supervisores, de los asesores y de los directores de escuela, para que atiendan equilibrada y efectivamente los ámbitos académicos y operativos.
14. La educación que se ofrezca a las niñas y a los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa y de las autoridades, organizaciones e individuos de la comunidad indígena, tanto en la definición de los propósitos y

contenidos educativos, como en el desarrollo de los procesos que se realicen para lograrlos.

15. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas promoverá la participación de la comunidad educativa, de la comunidad indígena y de la comunidad en general, como mecanismos de control social de la oferta educativa.
16. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos de evaluación continua y permanente, que permitan asegurar el cumplimiento de la normatividad, así como orientar la toma de decisiones para la intervención institucional.
17. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos y mecanismos que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades de planeación y administración de las instancias educativas estatales.
18. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa estará orientada por líneas de formación, entendidas como la traducción pedagógica de los fines y propósitos educativos y de los contenidos culturales esenciales de la educación, expresados en el marco filosófico nacional.
19. En los servicios de educación intercultural bilingüe que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, entendidas como todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para sobrevivir; desarrollar plenamente sus capacidades; formar parte consciente y activa de la sociedad; vivir y trabajar con dignidad; participar en el desarrollo social, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.
20. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, la acción educativa contribuirá a satisfacer sus necesidades e intereses particulares, así como a los tiempos que requieren para alcanzar los logros educativos.
21. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas se debe contribuir a satisfacer sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje; la acción educativa favorecerá el logro de sus competencias básicas y la apropiación de contenidos escolares pertinentes a éstas.
22. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se considerará al contenido escolar como elemento cultural que se

selecciona para ser estimulado, transmitido o adquirido intencionalmente por medio de la experiencia educativa, y se refiere tanto al conocimiento, hábitos, habilidades y destrezas, como a actitudes y valores.

23. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena, garantizando la articulación y complementariedad, entre los saberes locales, regionales nacionales y mundiales.
24. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá la adopción de enfoques didácticos globalizadores que favorezcan los desarrollos de enseñanza y aprendizaje, que permitan acceder de manera efectiva a los logros educativos.
25. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que desde enfoques didácticos globalizadores, se privilegie la apropiación de aprendizajes socialmente significativos que resulten útiles a la vida presente y que se constituyan en la base de futuros aprendizajes.
26. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje impulsen el uso y la enseñanza de la lengua indígena y del español, para favorecer el desarrollo amplio y sólido de ambas lenguas.
27. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que representa el uso de la enseñanza de la lengua indígena y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígenas, nacional y mundial.
28. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que las experiencias de aprendizaje privilegien el uso y la enseñanza en la lengua materna, sea indígena o español, para tener acceso, posteriormente, a una segunda lengua.
29. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se procurará que los materiales educativos sean seleccionados a partir de su congruencia con los propósitos y contenidos educativos, y su pertenencia a las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollen.
30. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños

indígenas, se procurará que los materiales educativos, tanto en lengua indígena como en español, sean utilizados con creatividad, tomando en cuenta su versatilidad y sin privilegiar unos sobre otros.

31. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la elaboración de materiales educativos por los alumnos y los maestros, como parte misma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
32. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que los libros de texto para el trabajo en lengua indígena, se elaboren en consonancia con los propósitos y contenidos educativos y la dinámica cultural comunitaria, procurando que su presentación se haga, preferentemente sólo en lengua indígena.
33. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas, tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje
34. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, en forma continua y permanente, que involucre a toda comunidad educativa y que permita la toma de decisiones pedagógicas adecuadas.
35. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de procesos de evaluación interna de y en cada centro educativo, como parte del trabajo habitual y como uno de los elementos que contribuyan a mejorar progresivamente el servicio que estos ofrezcan.
36. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará que la formación de los docentes, directivos y personal técnico sea reflexiva, autocrítica, dialógica y propositiva, y que tienda a mejorar la práctica cotidiana.
37. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas se procurará que las acciones para la formación de los docentes y directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en la lengua indígena como en español.
38. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará tanto el reconocimiento de los centros de trabajo y de

los consejos técnicos, como los espacios privilegiados para la formación de docentes, directivos y personal técnico.

39. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará la articulación de las diferentes alternativas de formación de los docentes, directivos y personal técnico, para que en conjunto respondan a las expectativas y necesidades que enfrentan estos en su práctica cotidiana.
40. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas que presenten necesidades educativas especiales, se atenderá a sus características particulares y a los tiempos que requieran para alcanzar los logros educativos.
41. Los albergues escolares y centros de integración social tenderán a fortalecerse o reorientarse, para que las niñas y los niños indígenas reciban los apoyos educativos y asistenciales que posibiliten, de manera pertinente y equitativa, la consolidación de oportunidades de ingreso, permanencia y logro educativo, en los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas.
42. En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se impulsará el desarrollo de proyectos y programas, preventivos, remediales o compensatorios, que contribuyan a mejorar el servicio que estos ofrecen.

SEGUNDA PARTE

SUSTENTOS TEÓRICOS

ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA INTERCULTURALIDAD

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, SUS BASES Y EXPERIENCIAS

A lo largo de este tercer capítulo se presentarán puntos que apoyarán el proceso conceptual del trabajo de tesis. El primero habla sobre las conceptualizaciones de educación, cultura, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, tratando de definir estos términos polisémicos; siguiendo con otro rubro sobre los aspectos multiculturales sus consideraciones y aplicaciones en diferentes experiencias. Luego se presentan los modelos multiculturales, sus límites, sus alcances y las experiencias del multiculturalismo como camino para llegar al interculturalismo.

3.1 EDUCACIÓN Y CULTURA

3.1.1 CULTURA

El concepto tradicional de cultura definido así por el Diccionario de la Lengua Española: “Efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afirmarse por medio del ejercicio de las facultades intelectuales del siglo XIX con la influencia de Francia y Londres”. El concepto se centraba en el hombre y lo que la sociedad podía dar a través de las ciencias, las artes y la moral. La definición de Durkheim y su teoría de la educación, era la de transmitir de una generación a otra, los conocimientos y comportamientos de padres a hijos y así sucesivamente ha quedado en la historia, aunque de alguna manera se sigue reproduciendo no en su totalidad, pero sí parcialmente

Así Boas (1930:74) comenta: “La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectados por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres”. Boas centra su definición en las costumbres tradicionales, en la que sociedad dictaba las normas y valores a sus pobladores, dirigiendo así los hábitos, controlando y marcando las reacciones individuales y las actividades productivas.

De la misma manera Malinowski (1931:85), dirá: “La cultura incluye los artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos, y valores heredados”,

a los cuales los sujetos se deben limitar, situando de esta manera el movimiento de la antropología cultural. Pero repensando ya en la cultura como una realidad productiva, que incipientemente aparece como un medio para el hombre común, rompiendo con la visión privilegiada del “hombre culto”, dando así origen a la teoría estructural-funcionalista.

Veinte años después, con la experiencia de la segunda guerra mundial que transformó la forma de ver el mundo, los estadounidenses Kroeber y Kluckhohn (1952:181), conciben la cultura como “formas de comportamiento explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos, y constituye el patrimonio singularizado de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos: el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas), y especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura”.

Ellos atribuyen ya los factores internos y externos que las personas van introyectando y manifestando como herencia cultural, lo que hace característico a un grupo a través de sus propias costumbres y valores, generalmente históricos. Integran también el concepto de sistemas de culturas que son productos de acción o predisposiciones de acciones futuras, lo que determina ya una forma de comportamiento.

Como podemos notar, esta concepción de cultura cambia y evolucionan las primeras definiciones, llevándonos al “universalismo cultural”. Con lo que Triadis (1973) habla de una cultura subjetiva, y la pone ya como un fenómeno sociológico, devolviendo al hombre el control para la búsqueda de un nuevo horizonte. Abadallah-Preteceille (1986), en su tesis doctoral sobre pedagogía intercultural, recupera el concepto de cultura subjetiva, con el que se designan “las maneras típicas de un grupo o cultura de percibir y conceptualizar su entorno”.

Ya para esta época de los años setenta, Moscovici había iniciado el estudio de la psicología social, posibilitando así el estudio del hombre y sociedad en nuevas implicaciones. La Unión Soviética ya había dado a conocer el pensamiento de Vigotsky, dando paso a la importancia de la sociedad como medio de conocimiento y portador para el aprendizaje de las nuevas generaciones.

Devereux (1977:9) dice: “La cultura no es una realidad exterior y superior a los individuos, en efecto los individuos sólo reaccionaban con otros individuos. Pero existe un proceso psicológico de refinación (objetivación) y es esta cultura reincidida (objetivada) la que ejerce una influencia sobre las personas, como componente de la personalidad de cada uno”. Aporta que la sociedad no es superior al hombre, éste debe replantear redefinir o modificar la cultura; también expresa cómo la cultura es un componente básico en la personalidad de cada individuo, lo que tiene una influencia directa en la manera de ser y proceder y lo

que genera una identidad o no, sobre algún grupo cultural. Otra de las innovaciones es que las personas reaccionan con otras personas, lo que nos lleva a las interacciones sociales.

El interaccionismo abre un campo de estudio en el que las ciencias sociales y sus ramas afines encuentran todo un potencial de estudio y de investigación, entendiendo así “el fenómeno cultura” como un término polisémico, que es estudiado desde muchos ámbitos, en los que las interacciones se convierten en un punto básico de lo que aquí estamos analizando.

Es decir se recrea con el otro, y es en este contacto donde el significado entra en juego, porque, se comparte y se reafirma o se difiere y entra en debate. Bruner (1984:200) concibe la cultura como un lugar donde “se debate continuamente su significado, “un foro para negociar y regenciar el significado y explicar la acción como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción”.

La elaboración de estas significaciones que son el fruto del grupo cultural, no son planos, ni estáticos y en ocasiones están gestadas de manera individual, a lo que Camilleri (1985:12) dirá: “Todo individuo vive dentro de un conjunto simbólico que se forma y evoluciona a lo largo de su existencia, en el que las significaciones individuales se articulan con las colectivas, entre las que se encuentran las provenientes de la cultura. No todas las significaciones colectivas son culturales, sino solo aquellas de mayor duración y consenso en el grupo”.

Para este autor la permanencia de un significado es el que le da el valor cultural, y no un movimiento de moda o estereotipo que sólo sea pasajero; sólo lo duradero es lo que queda, por lo que define la cultura como “El conjunto más o menos ligado de significación adquirida más persistente y la más compartida de los miembros de un grupo, porque su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respeto a estos estímulos, actitudes, representaciones y comportamientos comunes, valorizados, para asegurar su reproducción por medios no genéticos”. Camilleri (1985:13).

A partir de esta definición, “Cultura” retoma más atributos. No son ya nada más significados y comportamientos, sino que se manifiestan actitudes, representaciones y comportamientos dentro de unos valores. Simard (1988:31) aportará: “Cultura es todo lo que se refiere a la actividad social simbólica, expresiva, creadora de sentido, de valores y normas, de conciencia o de sensibilidad”, grupo social que tiene sus símbolos pero que aparte ya no solo reproduce sino que crea un sentido que regirá los valores, normas, conciencias y sensibilidad. Este autor colocará a la cultura como la que regirá el proceder social, pero deja de lado lo que Clanet (1990:16) retoma.” Cultura es el conjunto de formas imaginarias simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y más ampliamente, con el grupo y el contexto”. Uniendo estas dos definiciones se podría obtener una conceptualización de cultura que

abre la posibilidad de una búsqueda constante de significados, puntualizando las acciones y las relaciones e interacciones entre las personas.

A lo que Gloria Pérez Gómez dirá: “cultura es entendida como 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”.

Estas aportaciones y visiones, permiten puntualizar que “la cultura es lo que no es fruto de la naturaleza: es aquello que han ido constituyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia. Es todo lo que se aprende y se transmite y todo lo que podemos llegar a construir por medio de la educación”.⁴

3.1.2 EDUCACIÓN

La educación es: “un complejo proceso de enculturación que se retuerce sobre sí mismo, reflexivamente, para entender sus orígenes, sentido y efectos en el desarrollo individual y colectivo” Pérez Gómez (1998). Partiendo de esta definición diremos que el complejo proceso está formado y cargado por los conocimientos y comportamientos que las nuevas generaciones deben adquirir en la enculturación.

Camilleri y Vinsneau (1996) definirán la enculturación, como: “el conjunto de operaciones a través de las cuales los sujetos se apropian de la cultura de su propio grupo, posibilitándolos para entender el origen, el sentido y los efectos de los componentes que brinde su propia cultura, en las dimensiones individual y colectiva”, potenciando la cultura como medio de la educación, situándonos en la imperiosa necesidad de profundizar en el proceso educativo. Desde esta perspectiva retomamos de Fullat las siguientes reflexiones:

“El proceso educativo arranca de la plataforma natural código genético, la cual asimila a lo largo de la vida una civilización histórica, asimilación o aprendizaje que es, ni más ni menos educación. Al educar hacemos transitar de la naturaleza a la civilización es decir arrancamos a los cachorros humanos de la esfera de la necesidad y de la seguridad, introduciéndolos en el ámbito de lo cambiante y aventurado. Pero esto es a la postre producir hombres. Nunca quedamos civilizados del todo, educados una vez. Por esta razón el destino humano es correr desde la bestia hasta dios (sic) sin terminar jamás su quehacer prodigioso y a la par terrible.” Fullat (1995:26,31) (sic).

Para explicar este proceso y sus elementos Octavi Fullat toma una cita de la Biblia, San Pablo (tesalonicenses 5,23) en el 49 año después de Cristo: “Que Dios de la paz os consagre el mismo íntegramente y que vuestro *pneuma* (espíritu

⁴ Conferencia dictada por Octavi Fullat en Guadalajara, Jal., México, 2001

personal) todo entero, y la *psykhe* (alma) y el *soma* (cuerpo) se conserve sin tacha en el advenimiento de Nuestro Señor, Jesús el Mesías”.

Fullat (1995:33,34) retoma estos elementos y les da un sentido *Soma* significa cuerpo, vida biológica, *Psykhe* fuerza que proporciona vida, *Pneuma* espíritu personal, vida biográfica o personal. Con estos elementos el hombre puede acceder a la educación; pero sólo referirse al hombre sería no hablar de educación, ya que solo se plantearía una noción basada en los conceptos, educación *learning* por esto es necesario, hablar de educación moral, ya que a través de ésta se salva solo una visión psiconeurológica y psicosocial. Sin la educación moral nos quedamos en un concepto de educación donde no se privilegien las acciones axiológicas, donde existe un vacío de valores.

Continuando con Fullat, él sugiere cuatro elementos básicos: conciencia, libertad, responsabilidad y creatividad. Potenciándolos bajo la perspectiva axiológica se pone el camino de la educabilidad. “Educar es dirigir la mirada hacia la idea del bien”. Bien que nos lleva a la armonía entre todos los que poblamos la tierra, “Bien” como el del ideal educativo que es la brújula de la escuela dentro de un proyecto intercultural.

Fullat nos proporciona diferentes reflexiones y elementos sobre el proceso educativo, nos habla de manera central de la educación moral del desarrollo de los cuatro elementos: conciencia, libertad, responsabilidad y creatividad. Manifiesta los elementos que las personas poseemos para iniciar el proceso de educabilidad que sugiere debe dirigirse al “bien”. Sin estas orientaciones un proyecto de educación intercultural queda aislado, no concretado.

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 y déficit.” (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”.⁵

Permanencia o modificación que se inscribe en el modelo de educabilidad que nos refiere Fullat o bien en otro. Si decidimos seguir una educación moral basada en la axiología, respetaremos los procesos de “enculturación” el origen (grupo étnico, raza, continente o país de nacimiento, etc.), sentidos o significados dados de un colectivo al individuo y por último respetaremos lo que la persona

⁵ Lya Sañudo retoma este término en un documento elaborado para la gestión educativa de la Sierra Tarahumara (no se ha publicado) febrero 2003, Guadalajara, México.

posee (diversidad, déficit educativo, lenguaje diferente y etc.). Tomando en cuenta estos tres elementos, educación moral, comprensión a la enculturación y las posibilidades de la persona estaremos respetando al otro, a su historia y a su grupo. Pero sobre todo nos colocamos en la plataforma para educar en justicia en la diversidad y la realidad de nuestro siglo XXI, un mundo global, diverso, multicultural que requiere urgentemente un proyecto de interculturalidad.

3.2 DIVERSIDAD, MULTICULTURALIDAD, INTERCULTURALIDAD

Actualmente el estandarte y gran valor de casi todas las naciones se han convertido en la búsqueda “de la igualdad de oportunidades para todos”, (UNESCO Conferencia Yomtiemp, 1990), tomando a la diferencia o al diferente o diverso como a un igual; basando este movimiento en el respeto y la tolerancia, buscando así romper con los prejuicios del racismo y con cualquier diferencia cultural, social, religiosa o económica, estableciendo un mundo incluyente, donde todos seamos aceptados en la verdadera equidad.

Se abre así la posibilidad de decir que la diversidad es la regla para repensar los espacios sociales, donde las diferencias son la riqueza para la convivencia y el diálogo; aspectos que durante años las comunidades relegaron y reprimieron a los diferentes, en nombre de la defensa de la tradición y conservación.

Los principios educativos contenían una concepción negativa de las diferencias; sin embargo, a pesar de ese lastre histórico, actualmente con la globalización es imprescindible hacer conciencia de que el otro, siempre es distinto, importante y mi igual.

Partiendo de lo anterior se da paso para mirar al otro “de manera diferente”, pero al mismo tiempo como un semejante. Ya Schutz había dicho ver al otro “cara a cara” y Levinas “el otro es mi responsabilidad”, y la Iglesia Católica dirá: “Amaras a tu prójimo como a ti mismo”.

El dilema que se plantea es: ¿Cómo hacer, como lograrlo? Ya la idea, la necesidad y el deseo existen pero el reto es implementarlo en la vida cotidiana. Así surgen diferentes movimientos en ámbitos distintos; empresarial, social tecnológico, etc., replanteando la cultura y sus estructuras, surgiendo así el multiculturalismo.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos, de poblaciones distintas. Es cierto que la respuesta a estos problemas es diversa según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

La diversidad permite ver a la multiculturalidad desde la perspectiva

antropológica, para luego permitir su paso a la sociología, sin perder el estudio centrado en el hombre, por lo que nos limitaremos a una diversidad cultural

Esta diversidad cultural reconoce dos modelos multiculturales: el modelo multicultural anglosajón, que ofrece la posibilidad a todo individuo de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación, y la orientación intercultural, de inspiración francófona, que no ha dado lugar todavía a posturas oficiales y organizadas ni en la política ni en la educación, pero que representa una sólida alternativa a la corriente multicultural. En México y sus diferentes migraciones se presenta el primer modelo, el segundo aún resulta lejano, por lo que se profundizara en el modelo anglosajón.

El modelo multicultural se funda en una serie de principios menciona Abdallah Pretceille Martine (2001:22,23): “Se da prioridad al grupo de pertenencia: la pertenencia a un grupo define y determina su comportamiento”. Se forma su identidad social (proporcionada por el grupo) y ésta tendrá superioridad sobre la personal. Esta identidad colectiva y grupal se forma en la igualdad.

Abdallah continua: “La lógica del comunitarismo, que tiene base jurídica e institucional en los Estados Unidos, se manifiesta de formas diversas e insidiosas, principalmente en la sobrevaloración de ciertos criterios de definición y de pertenencia, como la religión, el origen cultural, la pertenencia regional”. Muestra de ello es la forma de vida que se tiene en América del Norte con los barrios de los países, como las áreas hispanas, irlandesas, italianas, características con las mafias, etc.

Esta localización de las diferencias en los barrios, iglesias y los *ghettos* entre otros, favorecen, que el multiculturalismo creé tantos espacios públicos específicos como diferencias existentes. Esto ha sucedido con diferentes grupos tanto en Estados Unidos como en Hispanoamérica. Se infiere que el objetivo es encasillar las diferencias en lugares homogéneos. Ya sea para confirmar la identidad de pertenencia o bien como resultado de los propios procesos de las redes de migración.

Como resultado de estos movimientos migratorios y sociales tenemos la coexistencia de diferentes grupos culturales, en las mismas localidades o espacios geográficos muy cercanos. A lo que se le llamará multiculturalismo y se entenderá por éste la “unión entre culturas”.

Con lo anterior, al utilizar el nombre de multiculturalismo “unión entre culturas”, reconocemos a México como un país pluricultural. Cuenta con 62 culturas indígenas vivas, y el mestizaje como una más, lo que nos daría un total de 63 culturas diversas, fluctuando desde Baja California Norte hasta Quintana Roo y el Golfo de México hasta el Océano Pacífico. Al interior de este mismo territorio mexicano nos topamos con diferencias tan marcadas en las zonas geográficas, climatológicas, clases sociales, costumbres, formas de hablar y un sinfín de actitudes que podríamos denominar cultura propia o regional, que aún

dentro de cada estado, y de pueblo a pueblo, tienen sus propias variaciones. Gracias a estas diferentes formas de vida se optó por llamar al fenómeno multiculturalismo, dando a cada grupo su propia valía y respeto, buscando la reciprocidad entre ellas.

El concepto de Educación Multicultural (EM) es visto desde una perspectiva generalmente simple, humanista, a modo de ideología democrática (respeto y tolerancia), y no tanto, como un modo de entender y abordar la educación para adaptarse pedagógicamente a las diferencias culturales de los niños socializados de forma distinta, o en otro plano, para perseguir objetivos pragmáticos, como por ejemplo, la máxima igualdad de oportunidades. Esa falta de formación e información genera que este tipo de educación quede en el discurso y la apariencia y no se asuma como una fuente de solución al futuro inminente de la diversidad.

La educación multicultural se adapta pedagógicamente a las diferencias culturales de los niños socializados, de forma distinta; persigue objetivos pragmáticos, como la máxima igualdad de oportunidades, aunque muchos de éstos están quedando en el discurso y la apariencia, y no como una fuente de solución al futuro de las problemáticas escolares. Kincheloe (1999:25) dice: "Multiculturalismo significa todo y al mismo tiempo nada. Se ha utilizado tantas veces de forma procedente o improcedente y para tantas razones y planes conflictivos, que nadie a finales del siglo XX, puede hablar de multiculturalismo o educación multicultural, sin precisar que es lo que quiere decir".

De aquí que consideráramos que el multiculturalismo debe ser estudiado en los mismos términos en los cuales Michel Foucault estudió el poder, es decir entendiendo que el poder no es un atributo único del estado, sino un atributo distribuido socialmente; el poder se hace real en cualquier espacio: el barrio, la iglesia, la familia, la escuela, la calle, etcétera. Los estudios actuales reconocen al estado como agente estructural al estilo marxista, pero el acercamiento microfísico nos permite entender el multiculturalismo como una complejidad social, que está muy lejos de tener una solución justa.

No obstante, baste decir que la educación multicultural seguirá perneando a lo largo de este trabajo, pues este concepto es captado y valorado en la sociedad de los Estados Unidos de América, significando para Jalisco y México una influencia directa.

El conceptualizar y definir a la multiculturalidad desde el uso que se le dará en esta tesis permite no tratar a multiculturalidad e interculturalidad como sinónimos. Siguiendo a Essomba (1999), diremos que "la multiculturalidad es el paso para la interculturalidad". Por lo que a través de la multiculturalidad podemos llegar a la interculturalidad como un segundo modelo, visto desde la diversidad cultural.

Esta segunda perspectiva, el interculturalismo tiene la misma base que

multiculturalismo: 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 propósitos principales: el del reconocimiento del pluralismo cultural y el respeto por la identidad propia de cada cultura y, por consiguiente, de cada individuo y del grupo al que pertenece y busca la construcción de una sociedad plural y democrática inspirada en la libertad, la igualdad de oportunidades y un estado que promulgue y ejerza la equidad. Esto implica una concepción más compleja que la coexistencia de las culturas, va más allá: es el reto a vivir la multiculturalidad, y, se centra en el diálogo y la interacción cultural en el plano de la igualdad, lo que implica procesos de reflexión, estrategias y acciones concretas sobre factores estructurales que conllevan a la desigualdad.

El fundamento de la interculturalidad es la comunicación o relación intercultural, y el de la pedagogía intercultural; es el hecho de que los que se comunican, o se pone en contacto, no son las culturas sino hombres con culturas, costumbres, creencias y valores diferentes. El hecho comunicativo es de tal modo determinante por la trascendencia propia del diálogo, en el proceso de desarrollo intercultural que, en el fondo es el que la posibilita. La pedagogía intercultural, se afirma en la posibilidad de comunicar individuos de culturas diferentes (Colom 1992). “Toda pedagogía intercultural, ha de sentarse en la comunicación y en la relación entre personas, debe culminar en el encuentro”.

La opción intercultural considera a la escuela el medio de encuentro entre niños de diferentes culturas; como el lugar privilegiado para el desarrollo y aprendizaje de valores comunes y espacio de formación para atender las exigencias actuales de la educación. La escuela es por lo tanto la esperanza de una transformación social, donde la preparación de los niños y las transformaciones de los adultos, posibiliten a la sociedad para enfrentar los futuros retos, ya que en este lugar conviven maestros, padres de familia y comunidad en general.

La Comunidad Europea considera la educación intercultural⁶ como “una filosofía, reconocimiento de diversas culturas como formas diferentes de expresión, de valor igual de todas las culturas; conocimiento y comprensión respetuosa de todas las culturas, todos los aspectos de la vida escolar son invadidos por la concepción intercultural; es clave la presencia de las lenguas maternas en la escuela como expresión manifiesta del respeto por la cultura, el interculturalismo, interdisciplinar y utilizar los diversos enfoques enriquecedores que pueden hacerse en todas las áreas de conocimiento, la educación intercultural supone la existencia y coordinación de equipos pedagógicos bien preparados y que crean en el interculturalismo. Es importante la comunicación entre representantes de culturas diversas y también la implicación y la participación de las familias en la vida escolar y social de sus hijos para que la educación intercultural sea efectiva”.

⁶ Cf. Conseil de la coopération. Conseil de L’des enfants immigrants. Recueil d’information sur les opérations d’éducation interculturelle en l’Europe. Satrasburg.

La educación intercultural por lo tanto, es la respuesta pedagógica a las exigencias actuales. Su reto es preparar a los niños para que sean ciudadanos que se desarrollen adecuadamente en las sociedades globales, entre diversas culturas, fortaleciendo la interacción y el intercambio recíproco entre ellas. La educación intercultural se basa en el del derecho de la igualdad para todas las culturas, a su existencia y desarrollo; poniendo énfasis en el derecho de toda persona a aprender y vivir su cultura originaria.

El objetivo pedagógico del interculturalismo es la plena integración social de las minorías étnicas y la eliminación de toda fuente de discriminación. Hablar de objetivos y de educación intercultural supone referencia, en primer lugar, a la función que deben cumplir. Una primera función transformadora, es donde debe producirse la primera y más dura transformación: la de las creencias y valores de la sociedad para lograr que no exista la discriminación racial, social o de cualquiera índole.

Antonio Muñoz Sedano (1997:33) opina que “el núcleo central de la educación intercultural es la formación en valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana, que desemboque efectivamente en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad”. Siendo esto el medio por el cual se podrá llegar a la transformación de la sociedad.

La interculturalidad es una acción de ida y vuelta, de intercambio recíproco de integración. La tarea educativa para ser adecuada y no quedar obsoleta; debe conectarse con estas instituciones y grupos; debe ser permanente y rigurosa a favor del entendimiento cultural, como valor primordial de nuestra convivencia.

Miguel Santos Regó (1993:14,15) dirá: “La educación intercultural tiene los ingredientes necesarios para ser una disciplina, un camino, una actitud cognoscitiva dentro de un currículo renovado y con la ventaja añadida de deducción para la paz y la cooperación y la igualdad de los sexos”.

La educación intercultural supone transformar el esquema educativo de la escuela para valorar la situación de las distintas culturas y organizar el desarrollo curricular de acuerdo con las diferentes aportaciones de todas ellas. La educación intercultural significa interacción, intercambio, apertura y solidaridad afectiva, reciprocidad. 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.

La interculturalidad supone la presencia de las lenguas maternas en la escuela, como expresión manifiesta del respeto por la cultura. Requiere equipos interdisciplinarios que utilicen los diversos enfoques en todas las áreas de conocimiento. La educación intercultural supone la existencia y coordinación de equipos pedagógicos bien preparados y que crean en el interculturalismo. Es importante la comunicación entre representantes de culturas diversas y también,

la implicación y la participación de las familias en la vida escolar y social de sus hijos para que la educación intercultural sea efectiva, al mismo tiempo será importante observar los siguientes propósitos educativos:

- a) Dotar a los alumnos de una competencia lingüística, al menos “bicultural”.
- b) Combatir el racismo; Conseguir la máxima “igualdad de oportunidades” particularmente para los niños más necesitados.
- c) Garantizar la diferencia y asegurar la igualdad.
- d) Contribuir al conocimiento de la identidad propia y de la identidad de los demás y ayudar a rehacerla y redefinirla.
- e) Utilizar el diálogo como medio sistemático de entendimiento.
- f) Fomentar la solidaridad y equidad, de un desarrollo equilibrado, tanto en lo social como con la naturaleza, el “desarrollo sostenible”.
- g) Servir de instrumento de integración social y de diálogo. La educación intercultural, no debe ir dirigida sólo a las minorías, sino también a las mayorías.

En este sentido, la institución educativa va más allá del aprendizaje de contenidos. Educa en un estilo de vida colectivo, ya que debe, además de cumplir con la clásica función de transmitir conocimientos, desarrollar un pensamiento autónomo y crítico, a partir de la reflexión en un marco de colaboración y tolerancia en todos los agentes (Pérez Gómez 1998, Aldámiz, Bassedas y Masalles, 2000). 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 la práctica educativa sino que, en específico, tiene que ver con un nuevo proyecto social.

El término interculturalidad se considera la utopía del futuro la igualdad real entre todos los grupos de mayorías y minorías, donde no exista el racismo ni la diferencia social, religiosa o de cualquier índole. Lamentablemente el acontecimiento de los problemas entre occidente y oriente que da surgimiento a la llamada guerra del terrorismo, pone en espera esa anhelada utopía.

La multiculturalidad presente en todo el mundo pide modelos educativos capaces de responder a los retos sociales. La diversidad cultural es un concepto amplio que permite analizar desde distintos puntos de vista, diferentes fenómenos sociales en constante fluctuación por los acuerdos económicos y la globalidad, lo que origina las constantes migraciones que son ya en sí misma el principio y sentido de la educación intercultural.

3.3 INTERCULTURALISMO

Siguiendo la definición citada por Auxiliadora Sales (1997:20), "el interculturalismo es la tendencia más reciente y trata de compensar los extremismos a los que llegan el asimilacionismo y el pluralismo cultural, partiendo de un concepto de cultura más dinámico y cambiante, que permite el intercambio y el diálogo entre los grupos culturales y su mutuo enriquecimiento".

Sobre este movimiento gira esta investigación y será esta última postura la que permita replantear el interculturalismo. En páginas anteriores ya se abordó este punto, en el que se mencionaron algunos conceptos, objetivos y propósitos. Se volverá a retomar desde una postura socioeducativa, enfocada al trabajo en la escuela.

El término interculturalismo tiene origen griego "ínter" (*Inter poner*) "entre cultural", derivado de cultura. Multicultural "multi" (*Multiplicidad*) cultural, igual que el anterior. *Cultura*, este término se convierte en el pilar fundamental de ambos.

Tratar de conceptualizar la palabra "cultura" es hoy en día uno de los puntos más complejos, por lo que se une esta investigación a la siguiente definición que cita León Olive (1999:61): "Cultura es polisémico, es decir, tiene varios significados. El concepto de multiculturalismo también los es, pues hereda la variabilidad semántica". Si esto sucede con multiculturalidad, también se da paso a la interculturalidad.

Al advertir los múltiples significados que tiene, es necesario pasar a la siguiente conceptualización como dijimos anteriormente: "entre culturas", multiculturalidad ¿Cuáles culturas? "Muchas culturas" Todas aquellas que tengan una forma propia de ser.

Este mismo autor, Oliver (1999:61) concreta diciendo: "el multiculturalismo entendido como un concepto normativo que justifica el llamado derecho a la diferencia, aplicado a las culturas, esto es, su derecho a preservarse, a reproducirse, a florecer y a evolucionar. Pero el multiculturalismo así entendido también justifica lo que llama el derecho a la participación, es decir, el derecho a participar activamente en la construcción de la nación y en la vida del Estado a los que pertenece cada cultura". Este autor es un vanguardista en esclarecer estos términos bajo el contexto mexicano. Sobre ese punto el mismo dirá: "Pero ese modelo de multiculturalismo es diferente del que se requiere en México o en América Latina ante la situación de los pueblos indios" (sic).

En estos países, la discusión más acalorada se centra en las formas de las relaciones del estado y de la sociedad moderna con los pueblos indios, particularmente sobre la cuestión de su autonomía y su derecho a preservar su cultura, no como piezas de museo, sino en la vida real y cotidiana, en condiciones que les permitan florecer, convivir con las culturas dominantes en igualdad de

circunstancias y proyectarse hacia el futuro con un impulso equitativo, creador e innovador, que permita la justicia en el sociedad y en la escuela.

En este pensamiento de León Olive se sientan las bases de un modelo multicultural que dé respuesta a los grupos étnicos que radican en el territorio mexicano con el resto de América, donde esta unión de culturas (multiculturalismo, realidad actual) pueda enfrentar su reto, su utopía para hablar de una realidad intercultural, que se ve como un sueño, señala el indígena, pero ese sueño se puede alcanzar si empezamos a trabajar en él.

3.4 EXPERIENCIAS DE MULTICULTURALIDAD, PARA LLEGAR A LA INTERCULTURALIDAD

En la parte anterior, se definieron los conceptos básicos sobre interculturalismo, su filosofía, objetivos e ideales. Pero, ¿cómo se lleva éste a la práctica?, ¿Para qué y por qué? ¿Se podrán mejorar algunos factores? ¿Qué resultados se han obtenido? Para poder dar respuesta, antes se analizaran algunas de las políticas de migración que se han implementado en los países de recepción o acogida.

El movimiento intercultural, es ante todo un fenómeno político y social, de reivindicaciones de derechos humanos y civiles, por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Las distintas posiciones ideológicas y políticas, desde las más contundentes a las más conciliadoras, han dependido de las circunstancias históricas de cada país, desde las culturas y de las relaciones de poder establecidas por los gobiernos y los pueblos. Lo que lleva a realizar un pequeño análisis social de cómo es entendido en cada momento sociopolítico este movimiento.

Si bien existen diversas versiones sobre la etiología de este fenómeno, nos limitaremos a definir que siempre han existido migrantes, desde que tenemos conocimiento. Lo que ha variado es el contexto y el momento histórico que lo caracteriza. Por lo que sólo se analizará lo más sobresaliente y los movimientos que tienen una relación directa con los procesos de la educación.

El desarrollo que planteamos parte de la mitad del siglo anterior, posterior a la segunda guerra mundial, desde que la humanidad se estremeció de todo lo sucedido entre los países, las culturas y el racismo. Por lo que se analizarán las relaciones entre las culturas como posible consecuencia de las políticas gubernamentales, recobrando un interés primordial que permitirá abordar los principales movimientos implementados a lo largo de estos años. Aunque previo al desarrollo histórico es pertinente reflexionar en las relaciones entre dos o más culturas, ¿Cómo se da esta relación? ¿Qué sucede?

Las relaciones entre las culturas pueden abordarse desde varios puntos de vista. Se señalará lo que sucede en el contexto de análisis Jalisco, México:

- Las políticas reales que tienen que ver con el orden y normativa con que se rige la propia sociedad o grupo cultural (como los modelos anglosajones o francófonos).
- Las condiciones del puesto que desempeñan los actores en el poder (caso México: mestizos e indígenas).
- Las conductas, hábitos, costumbres y comportamientos que ejecutan los miembros de los grupos (culturas México-estadounidenses).
- Las representaciones de los miembros de un grupo ante los hechos o acciones, tanto de forma personal como colectiva (demandas de los pueblos indígenas contra la realidad existente).

Desde esta perspectiva, se determinan las formas en que los pueblos, se organizan socialmente y en cuyo contexto se realizan las relaciones interétnicas. Este último se interesa por lo que los pueblos o culturas distintas hacen entre sí, y por lo que dicen que hacen, es decir, por las actitudes y los códigos simbólicos, a través de los cuales intercalan, se evalúan, o justifican, esto es, representan las condiciones reales de convivencia. Thomas (1985) ha identificado los siguientes tipos de ajuste en el encuentro entre dos o más culturas:

- Acomodación paralela, en la que cada grupo mantiene una buena parte de su identidad cultural en el proceso de aproximación a otra u otras culturas.
- Eliminación total o parcial, de los elementos de una cultura a favor de otra.
- Dominación de una cultura por otra.

En las migraciones de México sea a Estados Unidos o en el mismo territorio mexicano, existe un patrón que domina tanto a las mayorías como las minorías en las prácticas reales de exclusión, racismo y marginación, que se enmascara mediante representaciones que tienen como finalidad encubrir o justificar tales prácticas, hechos o acciones. Las mayorías justifican la exclusión a través de dos mecanismos dialécticamente opuestos: la exigencia de una perfecta asimilación de las minorías a la cultura dominante y la reivindicación del derecho de las propias minorías a permanecer diferentes. Culpando y abusando del poder, dicen: el culpable de su marginación es el propio inmigrante, que se niega a integrarse.

En la política general y cultural del grupo y poder dominante respecto a las minorías puede ser que el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo dominante, olvidando los rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes (situación que ocurre con la migración de los mexicanos

tanto en su territorio nacional, como en el extranjero).

En la segregación, cada grupo cultural, aún compartiendo el mismo territorio, se desarrolla de manera separada, en ocasiones sin contacto e interacción o bien sosteniendo el mínimo intercambio entre sus miembros. Esta segregación en ocasiones es impuesta por el grupo dominante, como el *apartheid* sudafricano, o de manera contraria es decidida por el grupo minoritario para preservar la lengua, religión o tradiciones, como en ocasiones han sido las juderías, o en Jalisco el caso del grupo indígena huichol.

Las posturas centradas en la cultura como “*el absolutismo cultural*” no conducen a otras salidas más que a la asimilación, de la minoría por la mayoría, o al adoctrinamiento. En consecuencia, lo contrario, la libertad nos lleva “*al relativismo cultural*” que se convierte en uno de los fundamentos de la educación intercultural. Se presentaran algunas experiencias multiculturales que pertenecen al primer movimiento encarnadas en la aculturación, asimilación entre los principales ejemplos de cómo la población dominante se impone a la minoría, para proseguir con los acercamientos; y llegar al relativismo cultural, dentro de una serie de principios y bases que favorezca a las personas y a sus grupos; como respuestas a las políticas de migración.

3.4.1 ACULTURACION

El término genérico para referirse a los contactos entre culturas es el de aculturación, “conjunto de fenómenos resultantes del contacto continuo y directo entre grupos de individuos de culturas diferentes, de cambios que de ellos se derivan en los patrones culturales originarios, de uno o de ambos grupos”. Redfield, Linton y Herskovits (1936:38).

En América la aculturación se refiere al proceso sufrido por las culturas indígenas en contacto con las culturas europeas “superiores”, de los colonizadores. El aculturamiento se enfrenta todavía a 500 años de su surguimiento, trayendo consigo mismo varias posturas actuales:

1. La reivindicación de los pueblos indígenas. A esta postura se le ha denominado *indigenismo*.
2. El conflicto étnico y cultural entre el indígena y el mestizo, en búsqueda de la equidad.

Ambas posturas buscan la reivindicación de la minoría en esta sociedad tecnificada. La identidad, la igualdad de oportunidades y la educación juegan un papel preponderante en estos países, donde las posturas anteriores confluyen en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Y se incluye en ello a un gran número de países de África y América.

María Lovelace (1995) define la aculturación como “proceso que ocurre cuando se establecen contactos culturales entre grupos diferentes e influye en los patrones de una o ambas culturas. Es un camino de dos direcciones, y desde un punto de vista individual, significa la aceptación y adopción de parte de los comportamientos de la cultura con la que se interactúa”.

Siendo ésta la realidad de México y sus culturas, se deben desarrollar estrategias de respeto y tolerancia.

3.4.2 ASIMILACIÓN

Es el modelo más común de relaciones entre cultura dominante y minoría: se priorizan y estimulan las relaciones positivas, a cambio de renunciar (la minoría) a la propia identidad cultural.

La asimilación constituye una propuesta de uniformización cultural: se propone a las minorías que adopten la cultura dominante y que abandonen la propia. Parte de dos supuestos ideológicos Malgesini y Giménez (1997):

- a) El convencimiento de la necesidad y bondad de la homogeneidad sociocultural, que se da por supuesta en la sociedad dominante.
- b) La hipótesis de que una vez asimilada la minoría, sus miembros vivirán en igualdad de condiciones que los pertenecientes al grupo mayoritario.

Esa es la promesa: sólo a través de la identificación plena con lo nuevo y de la renuncia de lo propio, se pondrá entrar a formar parte de la comunidad de ciudadanos con igualdad de derechos, y desaparecerá todo prejuicio y discriminación. Se trata de una posición marcadamente culturista, que exagera el peso de una sola cultura, rechazando y menospreciando a otras culturas o a lo diferente, como sucede con los migrantes hispanos en Estado Unidos.

La asimilación es uno de los movimientos más fuertes, desde su inicio hasta hoy. Ha ido formándose desde finales del siglo pasado y durante la segunda Guerra Mundial. Tuvo su mayor auge a principios de los años 60, en aquellos países receptores de un gran número de inmigrantes. Pretende, básicamente, la absorción de los diferentes grupos étnicos y culturales en una sociedad que se supone relativamente homogénea. Para esta asimilación el único criterio cultural a considerar es el de la cultura dominante. Parte de que la asimilación es un proceso unidireccional, supone una renuncia a la opción intercultural. Los asimilacionistas son los que intentan mantener la cohesión social y la cultura mayoritaria y olvidan la historia, la cultura, la lengua y la identidad de los emigrantes. Carlos Rosales López (1994:46): “Dentro de los procesos de asimilación se piensa que la escuela debe ser una institución que facilite la interacción entre las personas y la elaboración de una cultura común”.

La premisa etnocéntrica de que la cultura receptora es superior a las demás consiste en emplear todos los mecanismos posibles para que las personas o grupos culturales minoritarios se adapten totalmente al modelo cultural dominante, puesto de lo contrario supone una amenaza para la economía y la seguridad del país de acogida.

María Lovelace (1995:29), define la asimilación como un “proceso por el cual un grupo minoritario es sometido culturalmente, abandona su cultura de origen y adopta los comportamientos y valores del grupo mayoritario por el que, en definitiva, es absorbido. Por lo tanto, es un contacto de una sola dirección” Esta postura ha sido asumida en México con todos los grupos indígenas, entre los años de 1920 a 1970, desde la política que rige al país. Aunque en el papel y en el discurso se han modificado, no sucede lo mismo en la realidad. Por otro lado los hispanos que van a vivir a Estados Unidos tienen que reproducir este modelo para ser contratados laboralmente o lograr los certificados escolares.

“Las mayorías dominantes justifican sus prácticas excluyentes a través de dos mecanismos *dialécticamente* opuestos: la exigencia de una perfecta asimilación de las minorías a la cultura dominante, y la reivindicación del derecho de las propias minorías a permanecer diferentes. En el primer caso, su oposición dominante les permite fijar el precio que las minorías deben pagar para ser aceptadas: la renuncia a su identidad cultural como grupo. La condición que las mayorías imponen a las minorías inmigrantes para su aceptación y su integración, no es otra que la exigencia de una perfecta “asimilación” a la cultura dominante, es decir, la pérdida de toda identidad cultural diferenciada”. Abad Márquez (1993:35).

En otras palabras, las minorías, los inmigrantes (extranjeros) deben dejar de serlo, si quieren dejar de ser excluidos. Deben adaptarse, lograr la asimilación perfecta que dicta el país, es decir la mayoría. La realidad es que esta exigencia es casi imposible de cumplir y se piensa que actúa como una justificación ideológica de una práctica real, donde el culpable de su propia marginación es el inmigrante que se niega a integrarse.

Por su parte, las minorías responden también a su situación real de marginación y a la exigencia de la “asimilación”, respondiendo a su propia historia de vida a sus creencias y valores de sus orígenes culturales. Al derecho de permanecer diferentes, respondiendo con un esfuerzo de integración a las reglas impuestas por la mayoría o por el país de asilo, surgiendo de este modo las relaciones y conflictos de la existencia entre dos culturas o más. Este conflicto que se agudizó y trató de reivindicarse da origen a otro movimiento llamado integracionismo.

3.4.3 INTEGRACIONISMO

La integración tiene varios significados en las diversas ciencias. Así la integración biológica: es la coordinación de órganos para ejercer una función. La

filosofía: interdependencia de los elementos de un conjunto. La sociología: incorporación de grupos en una sociedad. La integración cultural se identifica con la interdependencia, entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamiento en postura de igualdad y de participación. Dentro del ámbito educativo el movimiento de integración escolar se ha aplicado a la incorporación de los sujetos con discapacidad o minusvalía, a los centros escolares ordinarios.

María Lovelace (1995:30) dirá que la integración es “un término utilizado en oposición al de segregación o discriminación y que se refiere al proceso por el que todos los individuos o grupos sociales que forman parte de una sociedad tienen igualdad de oportunidades y accedan a los mismo bienes y servicios sociales establecidos”.

Este término también es muy usado para referirse a otras diferencias, como lo son discapacidades físicas, sociales o psicológicas.

El mayor riesgo de este movimiento radica en querer integrar a todos los que son diversos a una igualdad que no existe en la realidad, es decir, no todas las personas, ni instituciones están preparadas para poder dar igualdad de oportunidades. Por lo que este movimiento tiene mucho trabajo para concientizar y proveer al individuo y al colectivo, para generar esos espacios y actitudes que permitan que el integracionismo se pueda dar en la sociedad.

Auxiliadora Sales (1997:17) menciona que este movimiento nace de “una postura de amalgamación (sic) más suave, tratando de crear una cultura común que recogiera las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales, sin que ninguno de ellos se impusiera al resto. Esta idea de aglutinamiento generó en los Estados Unidos el modelo *melting* por (Crisol), sacado de una obra teatral estrenada en New York en 1908, en la cual se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola etnicidad nacional, que es superior a todas ellas por separado”.

Esta idea de una sola nación se manifiesta fuertemente en la historia de Estados Unidos y se proyecta de manera más clara en los migrantes de primera y segunda generación, ya que a partir de ésta se vuelve a la asimilación y la explicación a esto se da en la siguiente cita: “reduce el fenómeno multicultural a un problema de déficit cultural y la igualdad de oportunidades a una cuestión de homogeneización de los modelos culturales, mostrando poco respeto por la diversidad” (Auxiliadora Sales, 1997:17). A lo que se añadirá buscar al final la homogeneización a través de un proceso más justo pero no se plantea la heterogenización ya que ésta enfrenta riesgos mayores en las políticas sociales y mundiales.

Un programa de integración debe dirigirse tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías, basándose en la comunicación entre las culturas en la igualdad y el respeto a la diferencia. La integración busca colocar a las minorías

inmigrantes en una situación que les permita hacerse participantes activos en la vida económica, social, cívica y cultural del país de acogida, que les convierta en agentes sociales creativos, capaces de aportar lo mismo que de recibir.

3.4.4 PLURALISMO

Surgió como una necesidad de aceptar a las entidades autónomas como a los pueblos indígenas, cada etnia con miras a contribuir el enriquecimiento nacional; es un “tú” y “yo” en conjunto.

Este movimiento nace desde las propias culturas, donde se les permite y valora para volver cada una a su origen, respetando y tolerando la diferencia, un ejemplo de éste es la Comunidad Europea.

¿Pero cómo debemos entender el pluralismo?

El pluralismo va a ser entendido como un elemento que implica un valor social que busca la igualdad, la libertad y, añadiremos, el respeto a la diferencia y el espacio de reconciliación entre las diferencias, buscando la igualdad entre los sujetos en sus dinámicas sociales.

El pluralismo cultural de las sociedades de nuestros días, derivado de la formación de minorías étnicas estables, está exigiendo un giro radical a las políticas educativas, para que la educación se convierta en un instrumento de integración y de convivencia entre las culturas. Por lo que la educación retoma un papel preponderante, ya que es el espacio en cual se podrán preparar y formar a las nuevas generaciones.

Para que pueda crecer el pluralismo cultural deben darse cuatro condiciones: Stickel (1987).

- Existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad.
- Interacción ínter e intragrupos.
- Los grupos deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas.
- La sociedad debe valorar la identidad cultural de los grupos y de las personas.

Al tratar de ponderar el pluralismo en la educación como transmisión de valores en una sociedad multicultural, aparecen dos tipos de consideraciones: en primer lugar, la necesidad de recordar que el pluralismo es hoy, desde luego más que en momentos anteriores, el marco mismo del proceso educativo: la escuela es el espacio en que se encuentran y confrontan diferentes visiones del mundo,

diversas identidades culturales, distintos códigos valorativos, lo que quiere decir que nos encontramos ante una condición del proceso educativo, ante una condición metodológica: educar desde el respeto al pluralismo como exigencia “natural” de una realidad plural. Además, la exigencia del reconocimiento de que sólo la educación en el pluralismo como valor, posibilita la existencia de una sociedad democrática, cuando esta se enfrenta al reto del multiculturalismo.

Actualmente se pretenden políticas y sociedades que practiquen el pluralismo cultural, en la definición de Verma (1999:23), "un sistema que acepta que los valores y estilos de vida de las personas son diferentes y opera de tal forma que permite igualdad de oportunidades para que todos desempeñen un papel de pleno derecho en la sociedad”.

De acuerdo con la conceptualización anterior se reconocen diferentes aplicaciones dentro del pluralismo Jason (1984): el pluralismo convivencial, propio de las sociedades culturales pluralistas, puede ser:

- Pluralismo de tolerancia, en el que el grupo dominante (religión católica o musulmana, lengua oficial) tolera a los demás con respeto, pero con cierta desaprobación.
- Pluralismo de neutralidad o laicidad, que relega el ejercicio de las diversas opciones a la privacidad o individualidad (separación entre Iglesia y Estado, laicidad de la escuela pública, como es el caso de México).
- Pluralismo de igualdad en la diferencia plurilingüe (Suiza, Bélgica) o plurirreligiosa (India).

La educación en el pluralismo cultural supone admitir como objetivo no el de la imposición de la cultura superior, sino el de la búsqueda de una nueva cultura como resultado del diálogo entre las diversas culturas, esto es un modelo intercultural. Comprensión y valoración de la diversidad sí, imposibilidad de evaluar las diferentes culturas, no. Siempre y cuando eso no signifique aculturación, asimilación, forzosa, impuesta; sino incorporación efectiva, desde la libre discusión.

Si bien el pluralismo es visto con buenos ojos y es un modelo que tanto en el discurso como en la práctica funciona y ofrece posibilidades reales y justas para la convivencia, corre el peligro de caer en un exagerado relativismo que a larga sigue discriminando a los grupos de migrantes, porque los aísla de su origen cultural y se les facilitan los medios para participar en otros ámbitos culturales.

A este movimiento del pluralismo le sigue el interculturalismo, movimiento que conceptualiza Auxiliadora Sales (1997:20), como “la tendencia más reciente y trata de compensar los extremismos a los que llegan el asimilacionismo y el pluralismo cultural, partiendo de un concepto de cultura más dinámico y cambiante

que permite el intercambio y el diálogo entre los grupos culturales y su mutuo enriquecimiento" Siendo este punto, el objeto de estudio en esta tesis, y habiéndolo definido anteriormente, daremos paso a los modelos pedagógicos interculturales que se han implementado en la educación.

3.5 MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL

En este punto se considerarán algunos movimientos sociales, que han influido a la escuela como respuesta ante las políticas estatales sobre la migración. Los movimientos sociales educativos que se mencionarán son: represión, aculturación, asimilación, intervención, integración interculturalidad.

REPRESIÓN

Es un movimiento social que se gesta en América, antes de establecer las colonias que dirigían las monarquías de Europa. Su concepto de cultura "dominante" es la que predomina. Por lo que los modelos pedagógicos que se implementan son:

- Unidireccionales, y no toman en cuenta ninguna diferencia.
- Destruyen la cultura como forma de dominio, para poder reeducar a los pueblos sometidos.

ACULTURACIÓN

Ésta se da como resultado de dos culturas y como respuesta a la herencia de la colonia. Su concepto de cultura es reconociendo a una minoría, buscando que se inserten en la dinámica dominante de la mayoría.

Los modelos pedagógicos que contempla son:

- La represión de la propia cultura por la de la mayoría, lo que genera la reeducación.
- La regularización, generando clases, donde se imponen los contenidos que dictan las políticas educativas para poder acreditar los grados o créditos escolares.
- El currículo extra que cita a los alumnos migrantes, después de clases, para nivelar académicamente, bajo la normativa del país de acogida o impartir clases del idioma del mismo país de recepción.

ASIMILACIÓN

La mayoría se impone a la minoría, busca sumarla, asimilarla. Su concepto de cultura pretende que los grupos diferentes sean absorbidos por el sistema hacia la hegemonía dominante.

Los modelos pedagógicos que implementa son:

- La regularización.
- El currículo extra.

INTERACCIÓN

Es un movimiento o postura social donde los individuos de diferentes culturas conviven en una postura ambivalente. Su concepto de cultura es: se aceptan las diferencias con prevalencia cultural hacia la mayoría, y en menor nivel a la minoría, aunque ya con tolerancia.

Los modelos pedagógicos que utiliza son:

- La regularización, el currículo extra, las adaptaciones curriculares: comienzan a adaptar el contenido escolar a las necesidades de los alumnos; el currículo es abierto.
- Narrativas: a través de la literatura se busca revalorizar las culturas existentes en la escuela. Puede ser por medio de cuentos, dramatizaciones, etc.
- Bilingüismo: durante el tiempo de clases se dedican espacios para impartir los conocimientos en los idiomas del grupo, valorando ambas lenguas.

INTEGRACIÓN

Es una postura social donde el estandarte es integrar a mayorías y minorías en un mismo plano; su concepto cultural es intercambio y enriquecimiento mutuo entre iguales, equitativamente.

Los modelos pedagógicos utilizados son:

- La regularización, el currículo extra, la adaptación curricular, las narrativas, el bilingüismo.
- La interculturalidad (antirracismo, antidiscriminación, respeto, tolerancia, igualdad de oportunidad, etc.).

- Reconocimiento del idioma, aceptar la importancia de la lengua materna para el aprendizaje.

Resumiendo, los modelos pedagógicos con los que se contaría son los siguientes: (represión, regularización, currículo extra, adaptaciones curriculares, narrativas, bilingüismo, ideales interculturales, reconocimiento del idioma). A continuación se presentaran unos esquemas sobre cada uno de los modelos anteriores donde se contemplan los aspectos de las alternativas educativas, sus alcances y límites.

REPRESIÓN

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

De la cultura original por la de la mayoría, imposición.

ALCANCES

Favorece a la cultura dominante.

LÍMITES

- No es humana.
- No es justa.
- Se rechaza tácitamente.

REGULARIZACIÓN

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Se genera clases donde se imponen los contenidos que dictan las políticas educativas para poder acreditar los grados o créditos escolares.

ALCANCES

Se obtienen los conocimientos necesarios que marcan las políticas educativas, lo que significa un avance escolar.

LÍMITES

- Las políticas educativas son impuestas a los alumnos, no se reflexiona en los contenidos.
- Estos son impuestos por la cultura dominante.

CURRÍCULO EXTRA

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Se les pide a los alumnos migrantes asistir después de su horario escolar, a clases extra, para nivelar el aprendizaje o el idioma.

ALCANCES

- Los alumnos aprenden a hablar el idioma del país de acogida
- Y los conocimientos necesarios para la acreditación escolar

LÍMITES

- Se llega a desvalorar su propia lengua.
- Los contenidos no valoran su cultura o intereses culturales.
- Supone un esfuerzo mayor por el tiempo extra

ADAPTACIONES CURRICULARES

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Inicia a adaptar el contenido escolar a las necesidades de los alumnos, culturalmente distintos. El curriculum es abierto y flexible.

ALCANCES

- Implica una revalorización a la cultura migrante.
- Se toman en cuenta sus diferencias culturales
- Los nativos aprenden sobre la cultura del migrante

LÍMITES

- Conocimiento explícito de los planes y programas impuestos al docente.
- Conocer e informarse sobre la cultura del migrante.
- Cambio de actitudes en el personal escolar.
- Mayor preparación y capacitación al maestro.

NARRATIVAS

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

A través de la literatura se busca revalorar a las culturas existentes en la escuela. Puede ser por medio de cuentos, dramatizaciones etc.

ALCANCES

- Se valora la cultura del migrante.
- Se aprende de la otra u otras culturas a partir de la literatura.
- Se enriquece la clase con este conocimiento literario.

LÍMITES

- Tiempo y conocimiento para la preparación de estas actividades.
- No limitarlas a actividades sociales.

BILINGÜISMO

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Durante el tiempo de clases se dedican espacios para impartir los conocimientos en los idiomas del grupo, valorando ambas lenguas.

ALCANCES

- Se respeta el idioma del migrante.
- Se valora y se utiliza la lengua migrante.

LÍMITES

- Preparación y formación de maestros bilingües.
- Capacitación a los maestros, continua e inicial.

IDEALES INTERCULTURALES

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Antirracismo, respeto, antidiscriminación, tolerancia, igualdad de oportunidad, etc.

ALCANCES

- Respeto y tolerancia por la persona y su cultura.
- Marco de la democracia
- Igualdad de oportunidades para todos.
- Romper con el racismo y la discriminación.
- Etc.

LÍMITES

- Aceptación y concientización por la comunidad escolar.
- Estar preparados y conocer la interculturalidad.
- Llevar los ideales a la práctica y no quedarse en el discurso.

RECONOCIMIENTO DEL IDIOMA

ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

Valoración de la comunicación como medio de integración y aprendizaje.

ALCANCES

- Respetar y utilizar la lengua materna para el aprendizaje escolar.
- Permitir el conocimiento desde su lenguaje para integrarlo a su cultura y semántica. Y posteriormente pasarlo a otros idiomas y contextos

LÍMITES

Después de haber analizado los alcances y límites de cada alternativa educativa se puede resumir, que cada uno de ellos tiene bondades y límites. Son un puente para llegar a nuevas alternativas, que podrán transformarse en modelos que estén más acordes con las necesidades y realidades sociales tanto de los migrantes como de los pobladores locales.

3.6 ASPECTOS A CONSIDERAR PARA UN PROGRAMA INTERCULTURAL

Existen muchas recomendaciones para elaborar un programa en el ámbito multicultural, pero se ha seleccionado una serie de consideraciones y programas interculturales, que tienen como objetivo ejemplificar lo que se ha hecho en otras partes del mundo. A continuación se presentarán algunos trabajos que datan desde 1950 hasta la actualidad, en la implementación de un proyecto intercultural.

Se iniciará con la reivindicación de los valores humanos, cuya expresión más relevante es la Declaración de los Derechos humanos por las Naciones Unidas (1948), cuyo artículo 27 está referido a la cultura y el 18 sostiene que “toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión “. En esta misma línea la Comunidad Europea proclama “su adhesión a los principios de libertad, democracia y respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y del Estado de Derecho”. Se convierten en el principio institucional, mediante el cual, se podrá inscribir las diferencias, libertades y las búsquedas de equidad.

El Consejo de Europa se creó en 1949 con la ambición política de lograr la unidad europea, a siete años del término de la Segunda Guerra Mundial, con la finalidad de permanecer en paz, en el respeto a las naciones y combatir el racismo.

De los principios que inspiraran la política cultural del Consejo de Europa, destaquemos los principales:

- La cultura tiende al enriquecimiento intelectual y moral de la persona, pero no está al servicio de una nación o clase, sino de todos los habitantes, promoviendo la justicia y equidad.
- La cultura no puede ser un privilegio de una minoría; todos tienen derecho a ella lo mismo que a la libertad. La democracia debe asegurar el libre acceso a la cultura de todos los ciudadanos, fortaleciendo los mecanismos sociales, para facilitar la igualdad de oportunidades.
- La cultura europea es una y diversa, forjada a lo largo de los siglos. La unidad y la diversidad de la cultura europea es uno de los principios básicos de su política cultural y guía para el resto del mundo donde prevalecen las fronteras y la xenofobia.
- Culturas diferentes, en tanto que el término intercultural se refiere a la estrategia y las acciones necesarias para que sea de una fecunda intercomunicación y para que su diálogo facilite la convivencia y el mutuo enriquecimiento. No se preocupa solo de los niños extranjeros, los de las minorías, sino también de las mayorías, para que se informen y saquen partido de otras realidades culturales, permitiendo la armonía y desarrollo de la convivencia.

La pedagogía intercultural parte del valor intrínseco de todas las culturas y además de que todos deben poder disfrutar de las mismas oportunidades. Cada una de las culturas habrá de ser contemplada bajo la perspectiva del respeto total; pero no desde el ángulo exclusivo de la mayoría, sino tomando en cuenta también a las minorías. La pedagogía intercultural esta centrada en el alumno, arranca de su realidad viva y singular; en las escuelas interculturales del Consejo de Europa, alumnos, profesores y padres de familia trabajan en equipos, en la búsqueda continua de los ideales interculturales.

El interculturalismo implica el mutuo reconocimiento de las culturas y a su vez comprender que éstas están en cambio, en movimiento que no quedan estáticas, codificadas e inmóviles, sino en constante evolución. Lo que significa un reto constante en el trabajo escolar ya que no será fácil implementar estrategias o sugerencias fijas o rígidas; se requieren elementos flexibles como un recurso real en el aula. De ahí la imperiosa necesidad de establecer sus principios e ideales como forma sustantiva para enfrentar la interculturalidad en los centros escolares.

Otro de los rasgos más sobresaliente del interculturalismo es la presencia activa de las lenguas de los migrantes en la escuela y aula. Los profesores en esta parte tienen una responsabilidad directa en proporcionar a los alumnos una ayuda real, a través de sus actitudes y aceptación de la diversidad y que ella trae

consigo las diferencias en el lenguaje. Pero la profesionalización del docente va más allá del plano lingüístico, porque contribuyen decisivamente a que sea valorada su propia cultura, especialmente cuando estas actividades están integradas en la programación escolar.

Lamentablemente no en todos los lugares o contextos se cuenta hoy en día con un movimiento intercultural. Se busca alcanzarlo y formarlo; mas para esto es necesario conocerlo e ir aprendiendo como construirlo, operarlo y valorando los cambios e impactos que esto implica, así como las instancias y medios para lograrlo.

Las condiciones mínimas para plantearse un proyecto de educación intercultural son, al menos las tres siguientes:

- Identificar al niño migrante.
- Determinar el plan de trabajo, de acuerdo al contexto, pero siempre dentro de los principios e ideales interculturales
- Valorar los recursos humanos y materiales con los que se cuenta para establecer los logros a los que se pretende llegar.

El apoyo de estas tres condiciones mínimas, identificar al niño migrante, determinar el plan de trabajo y valorar los recursos, es el principio de la educación intercultural. Por lo cual se deben precisar las metodologías procedimientos (definición del objeto propio, estar fundamentada en principios rigurosos, fijar las normas de acción) y si a esto le añadimos un apoyo curricular, en términos de proyecto o de programa educativo, completaremos la perspectiva en la educación intercultural. Para el logro de esto deben ponerse de acuerdo todos los protagonistas: sociedad, escuela y demás involucrados, así se podrá obtener mayor éxito.

Tales procesos se referirán al inicio y proyecto macro de la educación intercultural. Los aspectos micro serán los procesos y metodologías adecuadas a cada contexto. Una gran ayuda en este proceso se puede encontrar en el currículo y en los programas escolares, están apoyados epistemológicamente dentro de algún paradigma teórico, lo cual determina las acciones que se realizan dentro del centro educativo. En este aspecto cabe recalcar que si estos principios epistemológicos y teóricos no son compatibles con los interculturales difícilmente se puede plantear un proyecto intercultural.

De esta manera se logra una teoría compatible con un proyecto intercultural y una teoría doble donde es conveniente reflexionar los siguientes puntos:

- Definición del objeto de la teoría, esto, es de la educación intercultural, y la que subyace al sistema educativo fusionándose para realizar un proyecto intercultural de acuerdo con una realidad concreta.
- Que los principios interculturales y del currículo y planes y programas apoyen las acciones de ambos proyectos educativos. desde las perspectivas antropológicas, epistemológicas, sociológicas y tecnológicas, como mínimo para garantizar un proyecto educativo con calidad.

El supuesto antropológico fundamental en el que se basa el conocimiento de lo multicultural intercultural es el de la identidad con el grupo o comunidad. La identidad nos proporciona el yo; es la que nos permite a cada uno de nosotros ser sujeto conocedor y consciente. La conciencia consiste como ha sugerido Fullat (1990: 23), en *saber-se* pero, al mismo tiempo en querer-se en *volver-se* en la palabra original; ser sujeto en fin de una construcción libre que liga *el pasado – tradición al futuro –ideal*.

Desde las relaciones de identidad, hombres y pueblos se abre al diálogo. El principio del diálogo de la comunicación; es otro presupuesto más de la acción de la teoría de la educación intercultural. La persona no es o no es sólo *logos*, sino diálogo. Pero el diálogo sólo se da desde la apertura; de aquí la necesidad de entender que la identidad colectiva no es algo dado de una vez por todas, sino un bien común que es objeto de reconstrucción continua. Vigotsky aportará que en la socialización y en la búsqueda de la identidad colectiva se encontrarán las herramientas para el conocimiento personal y social, convirtiéndose en un vehículo y sustento del interculturalismo.

Otro elemento antropológico que fundamenta una teoría de la educación intercultural es el principio de la diferenciación de la diversidad; existencia de la desigualdad social por la constatación de la diferencia. La educación intercultural parte del reconocimiento de la diversidad, hasta el punto de que una de las metas de las acciones de educación intercultural es, menciona Sarramona (1993: 37-38), “el logro de una educación para la diversidad”.

La perspectiva epistemológica requiere de una reflexión y análisis continuo de la praxis intercultural, donde se pueda custodiar un proceso enmarcado en los ideales interculturales desde unas normas y valores universales. Este punto rige y ordena los demás y deberá ser tan adaptable y flexible como en el contexto, el país o el estado lo requiera, pero siempre cauteloso y previsivo de alcanzar el bien común, y no de limitar. Es pertinente que se haga uso de la teoría y se apoye a este proceso desde las filosofías universales, la axiológica y teleológica. Siempre pensando: ¿Qué tipo de hombre se quiere formar? ¿Qué sociedad se desea tener? Soñar, pensar, en la utopía que la interculturalidad pueda alcanzar.

Los aspectos sociales en la actualidad van ligados a la globalización. La sociología se replantea la pertinencia de este movimiento económico: al mismo tiempo se ve que la tecnología rebasa a las conciencias humanas, pues cada día

aparecen nuevos retos, aparatos eléctricos y juguetes que van apartando, al individuo del contacto humano y de las interacciones humanas y lo colocan en la interacción con los objetos. De ahí las crisis educativas en los puentes generacionales, ya que con los rápidos cambios tecnológicos los cambios sociales se gestan con mayor rapidez, todo se desecha, la moda cambia más rápidamente, así como los valores se relativizan. Las motivaciones cambian los ideales por esto el enorme reto de las escuelas es educar en y para la realidad social y sus exigencias actuales, un proyecto intercultural deberá permanecer atento a estos factores sociales y tecnológicos orientándolos como un insumo positivo y sumándolo en el beneficio cultural.

Dentro del campo de la metodología pedagógica y sus insumos se puede seguir una enseñanza integrada en el interior de los contextos interculturales: se puede tomar como punto de partida el análisis de las instituciones pertenecientes al proyecto de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, que surgió en los años cincuenta y al que, en la actualidad, pertenecen más de dos mil escuelas en más de noventa países. Este proyecto tiene por objeto estimular la participación activa de las escuelas en la educación de las personas, en temas de interés universal, especialmente los referidos a la cooperación y la paz internacionales, los derechos humanos y las libertades fundamentales, elementos de los ideales interculturales.

Por lo que continuación se presentaran algunos programas implementados en este campo. Uno de la educación para la convivencia, otro la educación en una comunidad global. Un proyecto multicultural que sugiere Blum en el contexto estadounidense, la educación compensatoria y algunas acciones interculturales en España.

3.6.1 EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

En la educación para la convivencia se ha comprobado que es necesario vencer dos tipos de prejuicios:

- Docentes, cuando el profesorado piensa que su tratamiento va a perjudicar la enseñanza de materias básicas instrumentales.
- Sociales, cuando algunos padres consideran que a través de la educación para la convivencia, se trata de vehicular un adoctrinamiento ideológico en los alumnos.

Una vez superados estos prejuicios se pueden seguir las siguientes recomendaciones de las escuelas asociadas a la UNESCO, como uno de los primeros intentos para la implementación de un proyecto intercultural.

Las escuelas asociadas organizan su actividad en torno a los siguientes ejes:

El perfeccionamiento del proceso didáctico en el aula

- Aplicación de métodos innovadores.
- Enseñanza interdisciplinar.
- Sustitución de la evaluación formal por la evaluación continua.
- Utilización de métodos que proporcionen la adquisición de conocimientos y su aplicación.
- Fomentar la participación de los alumnos.

Personalización y motivación de la enseñanza

- Relacionar cuestiones universales con preocupaciones personales.
- Respetar la opinión de los alumnos y animarlos a manifestar sus puntos de vista.
- Favorecer el desarrollo razonado de las propias convicciones.

La proyección de los aprendizajes en una esfera social de creciente amplitud

- Vincular las actividades de la escuela con los intereses de la comunidad, y utilizar recursos de ésta.
- Estimular actitudes positivas en los alumnos hacia sus propios grupos nacionales y culturales e instituciones.
- Vincular el ambiente local del alumno al de su nación, continente y mundo en general.

3.6.2 EDUCACIÓN PARA LA COMUNIDAD GLOBAL

La “Educación para una Comunidad Global” proponía ya en 1976 unas líneas de trabajo como las siguientes:

1. Fomentar el debate abierto, que permita a los alumnos desarrollarse con respeto a todos los seres humanos.
2. Abogar por la causa de la justicia social, para todos los estudiantes de sus clases, escuela y comunidades.

3. Educar a todos los jóvenes a practicar la cooperación.
4. Promover el concepto de una comunidad global, incluyéndolo en todo el desarrollo del programa, siempre que sea posible, con apreciaciones de las diferentes culturas.
5. Trabajar en armonía con la familia y con la comunidad.
6. Hacer uso apropiado de los medios de comunidad.
7. Convencer a los maestros de que su propia formación y educación profesional responda a los objetivos de la “Educación para una Comunidad Global”.
8. Eliminar prejuicios y parcialidades en sus enseñanzas.
9. Ayudar a los jóvenes a comprender cuáles son sus responsabilidades con respecto a los individuos y los grupos.

Hasta aquí se han mostrado dos programas surgidos en los contextos mundiales. El siguiente ejemplifica los procesos en América del Norte, aunque no es exclusivo de este lugar.

3.6.3 UNA PROPUESTA TEÓRICA ESTADOUNIDENSE: TEORÍA DE BLUM

Si se acepta la idea de una educación multicultural como método de enseñanza dentro de un conjunto de valores y creencias democráticas, apoyados en los derechos humanos, conviene analizar la pertinencia y el significado de los valores y creencias democráticas. Para este análisis Blum (1991), ofrece una serie de argumentos que facilitan esta reflexión; considera que un programa educativo en el seno de una sociedad plural tiene que incluir una serie de principios que clasifica en cuatro grandes apartados:

- El **antirracismo**, en oposición al racismo.
- El **multiculturalismo**.
- El sentido de **comunidad**, O más en particular comunidad interracial.
- La consideración de persona como **individuo**.

El primer punto lo definirá como alerta sobre las **actitudes racistas**. Blum “propone que la escuela debe enseñar a descubrir ese racismo para oponerse a él como la primera medida y para después, erradicarlo”. Menciona tres niveles de racismo: individual, institucional y cultural. El primero tiene que ver de manera directa con el niño, el cual se está formando, debe evitarse cualquier tipo de

discriminación. En el segundo aspecto institucional se manifiesta con más claridad el multiculturalismo: ya que la instancia donde se enclavan las instituciones son portadoras de políticas, valores y creencias. En el último punto es donde se concreta la formación personal y lo dado en la institución escolar, familiar y social: es ahí donde se trasmite y concreta la cultura.

El **multiculturalismo** lo entiende Blum como “los propios orígenes, especialmente significativo en la sociedad americana (sic), en donde la persona pertenece a alguna minoría concreta, sabe perfectamente quiénes y cuáles son sus orígenes culturales y étnicos, pues ha tenido que afirmarse o bien por oposición a la mayoría o por miedo a ser asimilados por el grupo dominante” dentro de estos aspectos menciona tres puntos:

- Los orígenes o ancestros del grupo étnico en cuestión.
- La experiencia misma histórica que ha tenido en el seno de la cultura dominante
- La situación actual del mismo.

Los puntos anteriores son significativos en los migrantes que van de México a Estados Unidos, pues los puntos que menciona Blum determinan su propia situación de vida y su condición de migrante.

El tercer aspecto es la **comunidad**: "Una sociedad plural asentada sobre valores democráticos tiene que reelaborar la idea de comunidad interracial, es decir se trata no sólo de conocer y entender otras culturas, sino que también es preciso respetarlas, aceptarlas y relacionarse con ellas desde una posición de igualdad y no de superioridad o dominación". Se pretende cambiar los valores y las interacciones entre los ciudadanos, aspectos que son necesarios en todos los países, pero que se presentan con mayor crudeza en los países del primer mundo, pues las atracciones y ofertas laborales son más atractivas para las minorías como lo es el caso de Estados Unidos frente a México.

El último aspecto es el **individuo**: “considerado necesariamente en todo programa educativo dirigido a una sociedad plural es la que hace referencia al concepto individuo, o al reconocimiento de la individualidad que hay en el seno de toda persona. Es decir, toda persona es siempre algo más que el miembro de un grupo específico concreto, aunque sean muchos aspectos de identificación con el grupo en cuestión. Además, una persona puede definirse como perteneciente a más de un grupo en función de diferentes categorías culturales, sociales, étnicas, por razones de sexo, ideología o religión pudiendo incluso jerarquizar esas mismas categorías". Este concepto de individualidad, potencia a la persona como un ente único; que tiene las posibilidades de su ser colectivo, en diferentes ámbitos sociales.

La anterior explicación de los cuatro elementos que propone Blum permite comprender la realidad de los migrantes mexicanos que viajan a Estados Unidos, comprendiendo que lo anterior se limita a una explicación teórica en el terreno multicultural.

3.6.4 LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Si bien las acciones y programas de atención a las minorías inmigrantes se están vinculando a los programas de educación compensatoria, el modelo teórico predominante y que parece más adecuado es el de educación intercultural. Por ello muchos cursos y seminarios de "educación intercultural" están siendo promovidos desde la educación compensatoria, aunque con esto se corren los siguientes riesgos:

- Aplicar los modelos teóricos compensatorios y las prácticas derivadas del mismo al tratamiento de los alumnos migrantes, es considerarlos como alumnos en desventaja sociocultural. Esto resulta inadecuado y perjudicial para estos niños.
- No olvidar que los valores y actitudes de educación intercultural habrán de ser objeto principal de aprendizaje de toda la población escolar. Somos todos los ciudadanos los que tenemos que aprender a convivir, respetar, comunicar, y aceptar a las personas de diversas culturas. Esto no nada más es responsabilidad de las minorías; sino que es mayor responsabilidad de las mayorías.

Este programa de Educación Compensatoria del Ministerio de Educación Español, es emprendido en el año 1982 dentro de la Política Reformista en el Campo Educativo; es la plasmación de un discurso optimista y esperanzado, destinado a corregir las desigualdades sociales y a conseguir cuotas más elevadas de justicia social con los programas compensatorios.

Se propone proporcionar a los alumnos migrantes las ayudas necesarias para compensar sus dificultades, ya sea con anterioridad a su entrada en la escuela, o bien a modo de ayuda complementaria y paralela a su escolarización. El objetivo es la normalización y la integración escolar y social.

En 1986, el Programa de Educación Compensatoria se encuentra ya consolidado, cuenta con un presupuesto de 3.051 millones de pesetas y 1.940 profesionales Zufiaure, B. (1994), y la tendencia es al aumento. Además se promueven las zonas de actuación educativa preferente (ZAEP).

Los subprogramas puestos en marcha fueron los siguientes:

- El programa de escolarización de la población gitana: por cada 20 alumnos se dota a las escuelas de medios materiales y humanos.
- Los proyectos de educación compensatoria en centro que soportan problemas especiales y que precisan un apoyo específico; se les proporciona apoyo humano y material para proyectos educativos de centro.
- Los programas que atienden a la juventud marginada y desescolarizada entre los 14 y 16 años (escuela taller), con dos áreas básicas de trabajo: la técnico-práctica y la instrumental-personal.

Ya en 1995, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) estableció la obligación de que todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos escolaricen a los alumnos con necesidades educativas especiales (derivadas de discapacidad y trastornos de conducta o asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas) de modo proporcionado, entre todos los centros de la zona de que se trate y previo el establecimiento de sistemas de colaboración con otras administraciones y entidades privadas, para hacer efectiva la escolarización en la etapa infantil, visto el carácter compensador y preventivo que tiene para determinados colectivos.

Atendiendo a algunos informes proporcionados por el Ministerio de Educación se expone que “la atención educativa al alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales es uno de los objetivos prioritarios de las actuaciones de compensación”, y dice que las actividades desarrolladas se dirigieron prioritariamente a la enseñanza de la lengua de acogida, a reforzar los aprendizajes básicos y al seguimiento de la escolarización y del ausentismo escolar.

Existen otros programas como la escuela abierta y participativa, a iniciativa de diversas asociaciones y colectivos, para hacer frente a los problemas de fracaso escolar y de ausentismo de las zonas que lo requieran. Se sabe que son muchas las acciones que se implementan en España y en muchos otros países para compensar los déficits de los alumnos con alguna necesidad educativa; teniendo en cuenta la diferencia cultural como un requerimiento a igualar, de acuerdo con el modelo imperante. Donde el migrante debe integrarse, lamentablemente a estos programas de compensación sea cual sea la estrategia; los niños migrantes y padres de familia son los que pagan el mayor costo, sea con tiempo, esfuerzo u otros. Lo que no manifiesta respeto a su diferencia. A continuación se plantearán algunas soluciones conceptuales para la implementación del proyecto intercultural, partiendo del currículo y sus componentes e implicaciones.

CAPÍTULO IV

LAS IMPLICACIONES DEL CURRÍCULO INTERCULTURAL

En el presente capítulo se hará mención de la importancia que juega el currículo en la educación intercultural; se presenta al currículo transversal como una opción para poder integrar las adaptaciones interculturales a las actividades y contenidos marcados por el estado. También se reflexiona sobre los libros de texto y el material didáctico, vertiendo algunas reflexiones que apoyen al proyecto educativo de la interculturalidad; continuando con los medios operativos para la implementación de un proyecto intercultural a través de los proyectos educativos de centro y las estrategias didácticas y estrategias actitudinales y ofreciendo algunas posibilidades de trabajo en el aula para los docentes y la selección de valores para implementar dentro del interculturalismo.

4.1 CURRÍCULO

Una vez presentadas las Políticas Nacionales y Estatales con relación a la educación de la población migrante y valorando y reconociendo su importancia en la interculturalidad, debemos analizar cómo se llevan estas políticas educativas a la escuela.

Para dicho empeño educativo se requerirá la organización curricular de las escuelas, la introducción de los contenidos de todo tipo de las diferentes culturas y la individualización de los procesos de aprendizaje. ¿Pero cómo combinar todos estos factores, garantizando la calidad educativa y no poniendo en conflicto al maestro entre un mundo de contenidos, recursos y demás elementos pedagógicos? Pensamos que una manera de iniciar este complejo proceso radica en la inserción, de todos estos elementos del currículo, ¿Pero, cómo se le concibe?, ¿Qué función tiene? y, ¿cómo se logran articular todos los elementos mencionados anteriormente?

Tyler en (1950) publica “Principios básicos del curriculum”, cuyo razonamiento gira alrededor de cuatro aspectos centrales.

1. Que fines desea alcanzar la escuela.
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades en alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Estas consideraciones de Tyler ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar y modelar un proyecto curricular susceptible a los puntos mencionados, por lo que se sugieren tres aspectos básicos del currículo, su diseño, articulación y evaluación.

Johnson (1969) reforzó y amplió su posición de que un currículo "es diseñado para promover y guiar la planeación de la educación, la cual a su vez guía la labor educativa hacia resultados de aprendizaje".

Díaz Barriga (2001) dirá, el currículo tiene múltiples conceptualizaciones: "Como una teoría educativa que da cuenta tanto de los fundamentos de los propios planes y programas de estudios, permite realizar un trabajo con un objeto definido y relativa claridad". Como objeto definido el currículo es susceptible de teorización, lo que permite esclarecer consideraciones medulares tanto en su diseño, como en su articulación conceptual y curricular, a través de la cual se podrá realizar una evaluación.

Cesar Coll (1987) define al currículo "como un proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones, proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución". De acuerdo con lo anterior se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?
- ¿Cómo enseñar?
- ¿Cuándo evaluar?

Respondiendo y poniendo en práctica estas preguntas se podría obtener como primer paso un "diseño curricular, como un aspecto prioritario para llegar a la conveniente construcción de una determinada propuesta curricular.

Otro aspecto vital que se engloba, dentro del "diseño curricular" sería el denominado como "articulación curricular", entendiéndose por ésta la unión de las culturas dominante y minoría o minorías. Sería el espacio de inserción propia de todos los contenidos a tratar en la labor educativa, donde se encarna la mayoría de los modelos pedagógicos que se citaron anteriormente.

El pensar en un "diseño curricular" y una "articulación curricular" requiere una precisión conceptual y análisis de la implicación de estos elementos en la educación intercultural. Por lo que a continuación se reflexionara en algunos puntos relacionados con el currículo y la interculturalidad.

En la práctica, el enfoque cultural no supone un simple cambio de denominaciones sino de perspectiva. De hecho, implica una forma distinta de operar los currículos, de establecer las relaciones entre los agentes y modificar las estrategias de aprendizaje. Todo esto es posible, si la gestión lo contempla, propicia y mantiene. Los currículos interculturales implican la construcción en común, que debe “comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales que ayuden a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás”. Besalú (2002: 90).

El primer objetivo de la educación intercultural debe ser propiciar la entrada en la escuela de la diversidad cultural presente en las sociedades actuales, nación, ciudad o pueblo, así como la de un proyecto intercultural que responda a las demandas de la realidad global.

Esta presencia de la diversidad cultural implica la cultura propia, en contacto con otras culturas y coloca a la educación como mediación entre ambas culturas, donde el currículo es el vehículo portador de todo este bagaje. Ante tales sucesos existen varias formas de aceptar la diversidad cultural en las escuelas:

Se propone un modelo de dos principios:

- Reconocimiento.
- Respeto por la diferencia.

Que no sólo son en modo alguno excluyentes sino complementarios. Desde estos dos principios se propone la construcción de principios universales, que permitan mediar la convivencia y orientar de manera general la construcción de la identidad personal.

De estos principios surgen dos criterios básicos diferencia y universalidad: “la diferencia está en el modo en que son y se presentan los sujetos y grupos humanos. El universalismo, primero, para proteger las diferencias e impedir la aniquilación de las formas de vida propias de cada grupo humano (como por ejemplo se propone en la Declaración Universal de los Derechos Humanos), y en segundo lugar, para cooperar corresponsablemente en la solución de los problemas comunes y urgentes que se presentan en los ámbitos de convivencia inmediata y en los ámbitos más extensos de toda la humanidad” José María Puig (1994:105).

La universalidad se expresa en valores que probablemente no se reconocen como universales, pero apoyan los proyectos interculturales. Estamos ante la posibilidad de construir una identidad (personal individual y diferenciada, porque simultáneamente puede lograr la formación de una conciencia moral autónoma, construida a través de criterios y procedimientos compartidos con todas las demás personas.

“La integración de los grupos humanos diferentes es otra opción que tiende también a eliminar o soterrar la diferencia aunque lo hace apoyándose en otro tipo de criterios o métodos” Puig (1994:103). Como en la asimilación, cuando este programa se traslada a la escuela, todos los alumnos deben aprender lo mismo y se diseñan unos currículos monoculturales, de modo que todas las personas, de las culturas minoritarias adoptan totalmente la cultura mayoritaria.

Otra forma de tratar la diferencia es quitarle relevancia frente a la trascendencia y la superioridad de un nuevo mensaje que se pretende transmitir. Esto sucede a través de un discurso homogeneizado, dando a todos igualdad de dignidad, por ejemplo, el comunismo. Aceptamos que estas soluciones aciertan en su voluntad, de hallar un elemento universal común a todas las características culturales de contenidos y significados, que dan un nuevo contenido cultural, que hace difícil respetar la diferencia y acaban compitiendo con las particularidades culturales de cada grupo humano. Lo que en la escuela se convierte en elementos culturales unificadores.

Otra línea más respetuosa con la pluralidad cultural es la representada por las opciones de inserción y mezcla cultural. En el terreno educativo la inserción conlleva diferentes maneras que en común tienen la voluntad de integrar a todos los grupos culturales en la comunidad receptora, sin perder las características propias de cada cultura. Entre tales propuestas podemos destacar las escuelas especializadas en formar a las minorías; la educación compensatoria, que salvaguarda los rasgos lingüísticos y culturales de los grupos. Las dos posibilidades se dan unificadamente, con flexibilidad, y atención a las diferencias culturales que convergen en la escuela.

La escuela pluralista de Besalú (1991) ha indicado que puede poner en peligro el consenso social que trata a los grupos como entidades monolíticas, y que conduce en la práctica a la separación física en la escuela, de los grupos étnicamente diferenciados.

“La necesidad de un currículo intercultural se ha planteado públicamente por la presencia en la escuela de culturas distintas; pero el conflicto intercultural es inherente e interno a cualquier cultura: ésta es poseída de forma desigual por cada uno de los miembros de su grupo social de referencia”, Besalú (2002:74,75). Con lo que se promueven en fin, un currículo y unas prácticas educativas más democráticas e igualitarias, en las que todos tengan acceso a una cultura básica. Considerando la igualdad como medio de inserción común, pero con un respeto absoluto a las diferencias culturales, sobre todo si éstas son primordiales y de gran importancia para un grupo cultural concreto. De ahí la urgente necesidad de conocer a las otras culturas con las que se trabaja.

Partiendo del conocimiento de las culturas con las que se cuenta en la escuela y específicamente en salón de clases, es conveniente que dentro del “diseño curricular” se reflexione, y analice el contenido de la educación, que es fuente de injusticia para algunos alumnos. Por eso propone, construir un currículo

común para todos desde otras bases que permitan la democracia y eviten a toda costa la discriminación en cualquier espacio del quehacer educativo.

La construcción de este currículo debe partir de la justicia curricular: de los intereses de los más necesitados, y la participación de los agentes escolares. Tomar en cuenta los intereses de los alumnos más desfavorecidos es plantear las condiciones económicas desde las situaciones que subsisten. Así, a partir del contexto real y la vida cotidiana de los más desfavorecidos, es de donde se debe comenzar la elaboración de un “diseño curricular” congruente a la realidad y que permita dar respuestas a las necesidades educativas (sobre todo en ciertos lugares de gran marginación que existen en todo México).

El objetivo de una propuesta curricular intercultural deberá ser el de comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales; el de ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás.

En la educación multicultural algunos proyectos educativos tratan de tomar y elaborar currículos multiculturales, considerando a los grupos como entidades diferentes. Si bien, esto es una realidad se corre el riesgo de discriminar, por el sólo hecho de señalarlo y aislarlo del proceso educativo común. Por esto el objetivo es que todo programa de enseñanza permita el desarrollo de las potencialidades individuales y culturales, permitiendo a los niños tomar conciencia de sus limitaciones y sus propios prejuicios, facilitando el autoconocimiento y desarrollo personal del alumno, lo que enriquece y favorece al grupo.

A partir de estas reflexiones se opta por las siguientes conceptualizaciones sobre el currículo intercultural, ya que a partir de ellas se podrán establecer diseños y articulaciones al currículo.

“Entendemos por currículo la selección de cultura que los centros educativos tienen intención de enseñar a sus alumnos; pero no solo eso. El currículo es también la cultura realmente vivida y aprendida, es decir, el conjunto de aprendizajes realizados por los alumnos por el hecho de haber permanecido y trabajado en las escuelas e institutos junto a sus profesores” Besalú (2002:73).

La anterior definición de currículo menciona que “currículo” es todo aquello que permea y pone en juego en las interacciones diarias entre los actores (sea el maestro, alumno, padre de familia, director, compañero, etc.). Dentro de esta categoría también entran los conocimientos, las actitudes, los sentimientos, los valores, las metodologías y demás elementos. En esta amalgama se forma lo que llamaremos “currículo real”, siendo este una verdadera fuente de información para la elaboración de un proyecto educativo intercultural.

Por lo que quien más necesidad tiene de un currículo intercultural, no son nada más los migrantes; sino precisamente las escuelas que cuentan con alumnos extranjeros, y también aquellos centros educativos que aún no los tienen. Ya que

las escuelas que no tienen alumnos migrantes son las más ajenas y menos dispuestas a modificar sus puntos de vista. “Porque no se trata de incorporar al currículo nuevos elementos relativos a las minorías culturales en presencia, sino que el problema nuclear es el de la representatividad cultural del currículo común, en el fondo, un problema de igualdad de oportunidades”: Besalú (2002:74). De ahí la necesidad de un currículo universal común, que respete la diferencia, no que la marque.

Besalú (2002:125) dirá que “en esta línea se proponen algunas dimensiones de esta programación: la selección y acotación de los contenidos, que supone un cierto nivel de dominio cultural en el profesorado, en el ámbito de que se trate, y su organización, es decir, su formato (unidades didácticas, lecciones, temas), y su secuencia; la concreción de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que llenarán el tiempo escolar y la producción exigida a los alumnos; la adecuación del ambiente de aprendizaje: los espacios, el mobiliario, la distribución del tiempo, los recursos, las formas y criterios de evaluación y de formas muy especial y relevante para la educación intercultural; la consideración de las diferencias individuales o dichas de otra manera, la personalización del aprendizaje”. Con estos elementos estaremos en la posibilidad de “diseñar” un currículo intercultural que responda a esta nueva forma de concebir la educación.

Daremos paso a las “articulaciones curriculares”, mencionando algunos puntos mínimos susceptibles de ser integrados, ya que este punto es muy amplio y flexible de acuerdo con las necesidades y contextos. A continuación se mencionarán algunas recomendaciones:

- La enseñanza de la lengua, tanto materna como de destino. La primera, esencial para el desarrollo psicológico del niño y para su futuro rendimiento escolar; la segunda, imprescindible para su inserción social y profesional.
- El mantenimiento de la identidad cultural, sería otro aspecto de análisis axiológico.
- La real aceptación y la no-discriminación, manifestándose la igualdad de oportunidades.
- No exigir a los niños minoritarios esfuerzos excesivos.
- El desarrollo del currículo troncal con una extensa gama de contenidos y con una dificultad de organización, debido posiblemente a las materias y la propia extensión de los temas y el poco tiempo para impartirlo (problemas prácticos de articulación curricular).
- Otro de estos posibles problemas es el de las clases complementarias, que tienen el objetivo de favorecer a los niños con un bajo rendimiento escolar. Si tales enseñanzas se imparten fuera del horario lectivo común de clases, se

está imponiendo una carga adicional, sobre un colectivo que parte ya con desventajas. Si se integran dentro de las opciones del currículo central, se corre el riesgo de introducir un principio de discriminación respecto al resto de los niños que pueden completar su formación con materias más ventajosas en el mercado de trabajo.

Estos son sólo algunos puntos a tomar en cuenta, sobre las consideraciones del currículo. Por lo que el “diseño curricular” y la “articulación curricular” deben ser en todo momento susceptibles de evaluación: una Evaluación Curricular, que pueda responder a todas estas demandas, debe ser concebida y planeada desde el principio mismo de la elección del currículo. En este caso se ha tomado el modelo puesto por la corriente crítica.

Desde esta perspectiva de la Corriente Crítica podemos hablar de un currículo abierto, flexible y como un medio social. De acuerdo con la corriente sociocultural de Vigotsky el currículo sería una herramienta entre la escuela y la sociedad. Cabe señalar que estas corrientes pueden ser acordes y complementarias en la interculturalidad.

De acuerdo con lo anterior se concibe un currículo intercultural que considera la enseñanza, el aprendizaje de contenidos y valores en todas las materias del currículo y en todos los ámbitos de la escuela. Con lo que pasa a ser responsabilidad de todos los agentes educativos y de la escuela, el éxito de dicho proyecto intercultural, pues compromete a todo el personal a asumir una postura distinta, que rompe con la educación tradicional donde estaba puesta la atención en el aprendizaje de contenidos (conceptuales) de información.

Cambiando el sentido y enfoque de que en la escuela, no sólo se aprenden conocimientos, sino también valores, actitudes y normas. Es indispensable valorar y programar conscientemente cuáles valores son los que vamos a trabajar sistemáticamente, de qué forma los vamos a tratar, en qué momento los implementamos, cómo vamos a seguir, y comprobar su adquisición. Estos pasos son elementos fundamentales del currículo intercultural. Siendo así estamos en camino de la evaluación curricular; pero antes es factible analizar cuales son los retos y desafíos del currículo intercultural.

Los retos del currículo intercultural son los siguientes:

- Modificar los programas educativos actuales, en busca de visiones interculturales que superen el monolitismo cultural y superpongan para el pluralismo un reto, desde las políticas educativas.
- Adaptar los libros de texto y materiales, dando cabida a contenidos de culturas diferentes y a planteamientos didácticos distintos al monocentrismo, currículo abierto, que permita las adaptaciones curriculares.

- Propiciar una metodología y una formación del profesorado adecuada, para lograr una perspectiva que abarque la complejidad de la cultura y de la experiencia humana; que no solo quede en los contenidos, sino que trascienda a la axiología.
- Favorecer la sensibilización organizando actividades que estimulen el respeto, la tolerancia y la diversidad, así como la integración de personas de otras culturas, para poder crear la igualdad de oportunidades para todos.
- Crear y potenciar programas destinados a mejorar el rendimiento escolar de las minorías, involucrando a la mayoría y buscando que estos programas sean justos y equitativos.
- Intentar una coordinación eficaz entre los centros educativos y la comunidad, para favorecer la integración de personas de culturas diferentes y potenciar la participación y funcionamiento de las escuelas.
- Implementar el desarrollo humano tanto de los maestros, como de los alumnos y todos los agentes educativos dentro de los valores universales.

Trasladar estos retos a la escuela y al aula requiere un manejo y cuidados que parta de apoyos teóricos y metodológicos, de las políticas educativas, y el currículo. A su vez busca el apoyo en las articulaciones curriculares, que deben conjuntar la totalidad y las particularidades; tomar una postura inicial en la que, la totalidad asuma la complejidad de la realidad al tiempo que permita tanto el corte, como la articulación conceptual analítica. “Lo teórico tiene límites, la totalidad no los tiene. La perspectiva de la totalidad permite, precisamente, romper los límites teóricos y generar nuevas teorías. Se encuentra una posición de permanente apertura hacia lo real, por lo que permite la aprehensión real en su movimiento dialéctico”: Alicia de Alba (1990).⁷

El análisis curricular se referirá al quehacer específico de abordar un currículo con el fin de comprenderlo y valorarlo, a partir de todas las conceptualizaciones anteriores sobre la interculturalidad lo que implica la intención de someterlo a una tarea analítica determinada, para posteriormente someterlo a un proceso de evaluación curricular que se conforma a través de múltiples análisis curriculares.

En este punto el interés fundamental se centra en pensar la tarea del análisis curricular, a partir de las posibilidades y límites marcados por una, determinada concepción del currículo (en este caso “currículum intercultural”) (sic), esto es por la constitución conceptual, para lo cual se ha pensado en dimensiones, planos y niveles de significación aplicados a dicho análisis curricular, los cuales se adaptarán a cada contexto específico, realizando un análisis microeducativo.

⁷ I Encuentro de Investigación Educativa Conferencia Magistral Guadalajara México 1990.

Prosiguiendo con una perspectiva macroeducativa por medio del análisis global inicial, que se refiere a la tarea de clarificación tanto de los aspectos centrales que han originado un proceso de análisis curricular como de las coyunturas socio-políticas y culturales en las cuales se produce la concreción de un currículo. Dentro de estos puntos se incluye al diseño y la articulación curricular.

Reflexionar sobre estas preguntas ayuda a esclarecer los puntos mencionados anteriormente:

¿Por qué someter a un análisis y evaluación al currículo?

¿Para qué realizar un proceso de esta índole?

¿Quiénes serán responsables de llevar a cabo el análisis?

¿A quiénes les interesa que se lleve a cabo el proceso?

En cuanto a la clarificación de las coyunturas sociopolíticas y culturales, se considera que el currículo es el depositario de la polémica que en torno a él y los ideales del estado o nación donde los diversos sujetos, grupos y sectores sociales; con intereses en aspectos educativos específicos, en sus formulaciones se ponen en marcha, hacia un currículo intercultural.

La clarificación requiere una indagación específica sobre el origen y desarrollo del currículo en cuestión. Por ejemplo, no es lo mismo la migración de indígenas a Estados Unidos que la de mestizos al mismo lugar: la primera tiene matices trilingües y mayor marginación; la segunda implica procesos bilingües menos severos. Esta clarificación permite comprender las características específicas de tal síntesis o apreciación, la cual en la mayoría de los casos contiene elementos contradictorios y refleja en sus postulados básicos negociaciones implícitas, concertadas o impuestas por los sujetos, grupos y sectores sociales, así como comprender las teorías (en las que se sustenten o se vean implicados los grupos culturales minoritarios o mayoritarios), a partir de las cuales se fundamenta la propuesta curricular.

También a partir de este análisis global, se estaría haciendo una lectura de la realidad y se inicia el desarrollo de delimitación-construcción del objeto. Se realizaría una revisión inicial, tanto panorámica como referida a los aspectos particulares que conforman el objeto de análisis. En este análisis global están ya definidas de manera inicial las dimensiones “generales y específicos”, que son los ideales interculturales, los planos “estructural-formal, procesal-práctico”, que se refiere a los contenidos, metodologías, recursos acordes al currículo intercultural, y los niveles de significación “explícito-implícito”, aspectos culturales de uno o varios grupos.

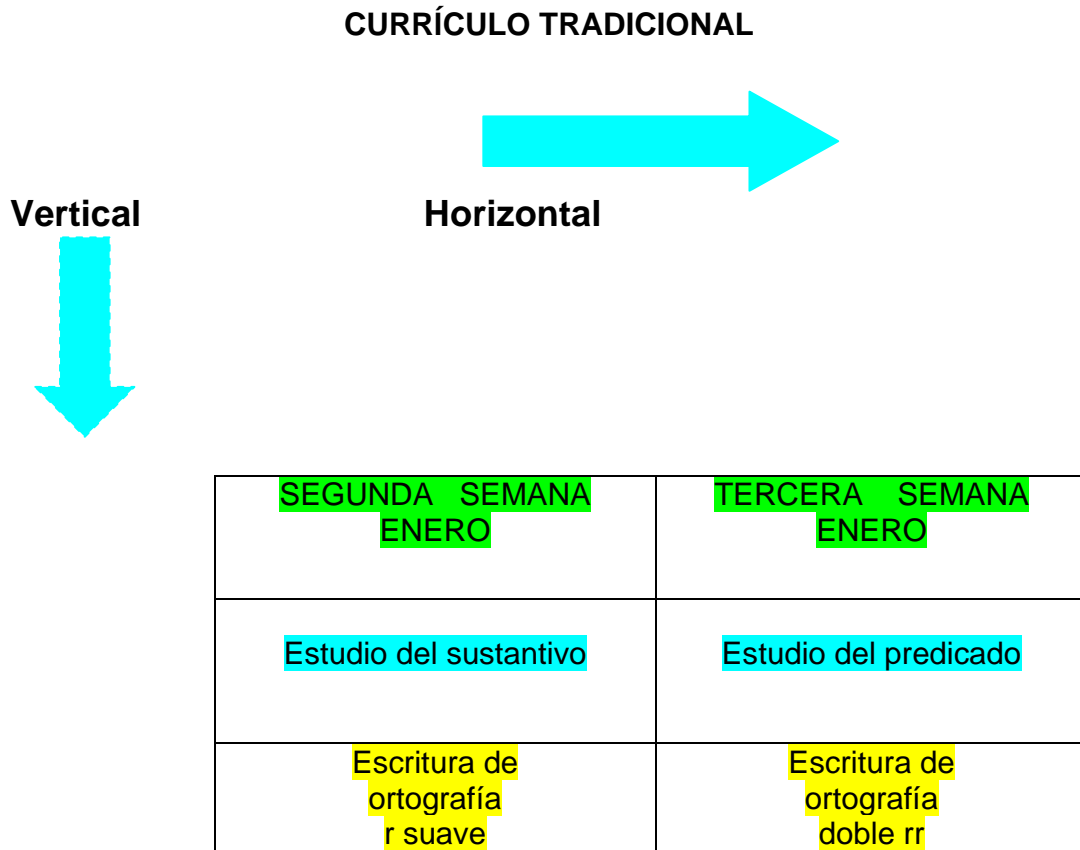
Se plantearon tres puntos fundamentales del currículo: su diseño,

articulación y evaluación, que en la última década han sido objeto de mayor investigación; lo mismo que las propuestas de solución intercultural sobre todo en Europa y Estados Unidos, permitiendo así contar con distintas alternativas curriculares que vienen a innovar el campo educativo. Uno de ellos es el currículo transversal que se presenta en el siguiente apartado, como resultado del análisis curricular intercultural, aplicado en diferentes experiencias educativas y que se plantea como una alternativa de solución en la búsqueda de mayor justicia y equidad, dentro del ámbito intercultural.

4.2 EL CURRÍCULO TRANSVERSAL

Se mencionaron anteriormente los componentes básicos del currículo. En este apartado se esclarece cómo los contenidos de aprendizaje tienen la facultad de organizarse de diferente manera y con diferentes intencionalidades. Partiendo del diseño y la articulación curricular, con los mismos contenidos de aprendizaje se facilita la relación que existirá entre contenidos y asignaturas, permitiendo jerarquizar los grados de dificultad.

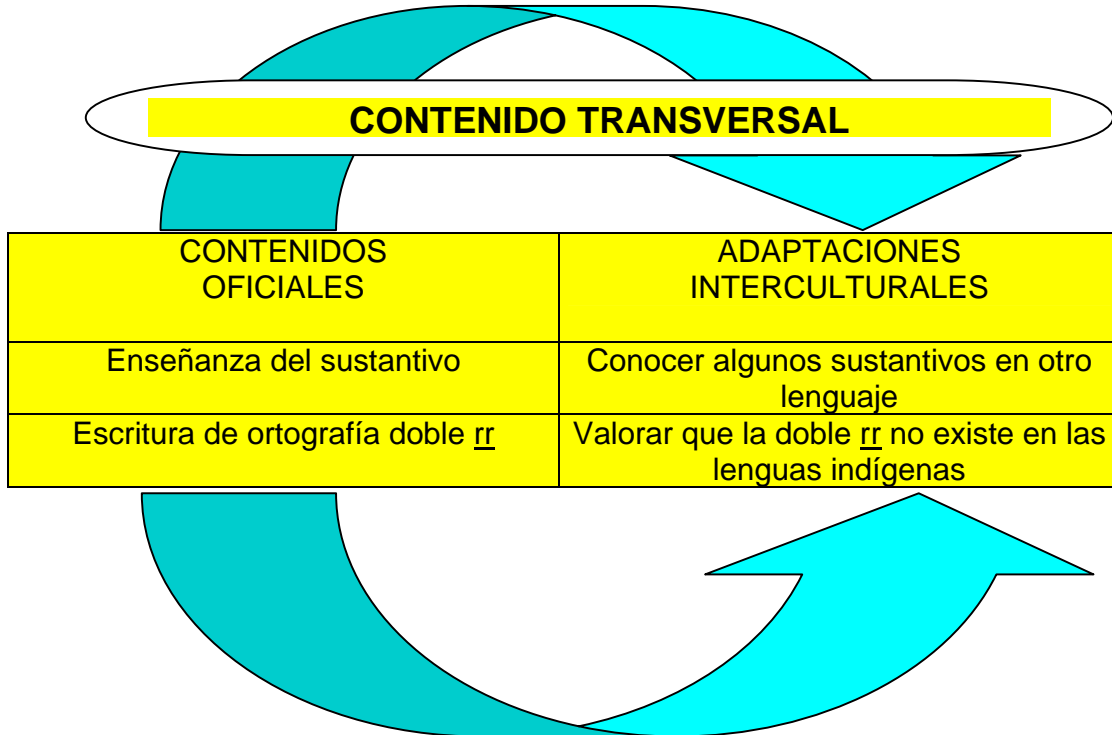
Esta organización se puede presentar de diferentes maneras. Las más comunes son organización horizontal y vertical. A cada punto se le da un propósito. Por ejemplo, el sentido vertical gradúa el nivel de dificultad, partiendo de poco a mucho, y el horizontal permite la organización de las otras unidades de conocimiento de igual importancia, dando la posibilidad de que también en ellas se pueda graduar el nivel de dificultad. Por ejemplo, en la asignatura de Español se toma el estudio del sustantivo y la escritura ortográfica con r suave. Ambos temas se colocan horizontalmente para la segunda semana de enero. Y verticalmente se propone para la tercera semana de enero, el estudio del predicado y la escritura de ortografía con doble rr (ver cuadro).



Este esquema se vuelve más complejo cuando se habla de un currículo para los seis años de primaria y luego los tres de secundaria. En el caso de México; uno de los graves problemas actuales es que en el discurso se menciona una educación básica y, como tal no existe. Ya que se carece de una articulación curricular entre preescolar de 3 a 5 años, primaria de 6 a 12 años y secundaria de 12 a 15 años, lo cual ya implica dificultades para los alumnos, ya que se presenta un rompimiento curricular en lugar de garantizar una continuidad.

Por lo que dentro de nuestra propuesta curricular intercultural se planteará sólo el currículo de primaria, que se encuentra en el documento llamado “Planes y Programas 1993”, (Capítulo VIII), que pertenece a la última reforma educativa. La propuesta curricular intercultural se apoyará en este documento, al cual se le agregarán adaptaciones interculturales, a partir de los contenidos establecidos, presentando un currículo intercultural. Por ejemplo:

ADAPTACIONES INTERCULTURALES AL CURRÍCULO OFICIAL



Cuadro de Currículo Transversal

El desarrollo más amplio de este ejemplo se encuentra en la última parte de este trabajo, en las propuestas curriculares para la interculturalidad. Las siguientes preguntas apoyan el proceso del currículo transversal.

- ¿Por qué se optó por integrar contenidos transversales?
- ¿Cuáles contenidos de aprendizaje son los más pertinentes?

De la transversalidad a la educación global es un concepto que nace en áreas anglófonas (Torres 1994), y plantea la enseñanza y aprendizaje a partir de unidades didácticas globalizadas.

“Los temas transversales han sido establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencias y Consejerías de Educación para responder a un conjunto de problemas sociales de gran trascendencia en la época actual.” Carlos Muñoz Sedano (1997:170). Son respuestas a los grandes conflictos del mundo en sus sociedades, y buscan una educación integral a través de la cual se democratice a la escuela.

Los temas transversales están por definición, abiertos a incorporar nuevos conocimientos. Los cambios sociales obligan a estar permanentemente atentos a los conflictos actuales, que exigen la intervención de la institución escolar para su solución y mejoras en beneficio de la población.

“El concepto de transversalidad ha hecho fortuna tanto en el ámbito educativo como en el social. Es una idea que encaja a la perfección con una realidad globalizada. Los temas transversales son de una realidad ineludible que, sin embargo, no han encontrado todavía un encaje normalizado en las aulas”: Besalú (2002:107).

Es necesario establecer mediaciones, vínculos y puentes, para poder incorporar los conocimientos académicos en la escuela y hacer que sean significativos para los niños. Esto difícilmente puede cumplirse a través de los contenidos disciplinares estáticos antiguos, que en algún momento fueron un buen instrumento para la enseñanza. Hoy en día se requiere funcionalidad y conexión con las vivencias de los alumnos y con su realidad.

Los contenidos escolares son ese medio y vínculo entre la realidad existente y el bagaje de conocimientos, teorías, habilidades y competencias que se pretende transmitir a los alumnos en la escuela.

“Los temas transversales podrían ser estos puentes que conectarán la realidad social y los intereses de los alumnos con el conocimiento científico, por su funcionalidad y porque son un reflejo de los problemas de la humanidad” Besalú (2002:107). Problemas actuales que en muchas ocasiones no obtiene respuestas en los conocimientos tradicionales; ya que estos quedan rebasados muchas veces por la tecnología.

Los temas transversales se convierten de alguna manera, en los ejes estructuradores del currículo real, donde se puede atender un cúmulo de conocimientos académicos disciplinares y a la par integrar las innovaciones, respuestas a las contingencias actuales.

“Los contenidos transversales no son únicamente actitudes, sino también conceptos y procedimientos. La transversalidad es una especie de ruptura epistemológica, un espacio que permite actualizar e interpretar críticamente la tradición cultural, uniendo conocimiento científico y compromiso social. El énfasis en los procesos dialógicos y críticos; por otra parte, facilita la formación de ciudadanos autónomos, críticos y solidarios con los demás y con el planeta” Besalú (2002:109,110). Respetando y pugnando por un desarrollo sustentable que será la garantía de vida de las futuras generaciones.

“En la práctica, la transversalidad se ha desplegado adoptando distintas formas y estrategias curriculares” (Bolívar, 1996). Esta puesta en práctica puede realizarse desde distintas áreas, aprovechando la estructura organizativa disciplinar, como se muestra en el último cuadro de los contenidos oficiales y las

adaptaciones interculturales, en un cuadro de doble entrada, utilizando las programaciones de las áreas disciplinares e introduciendo temas complementarios a los contenidos habituales.

Otra manera de trabajarlos puede ser introducir en los horarios de clases nuevas materias, tiempos y espacios para desarrollar ciertos contenidos interdisciplinares, que no encajan en ninguna de las áreas o bien los contenidos con los que se unen, que ya se vieron o están planeados para otro tiempo dentro del ciclo escolar. Esta inclusión de contenidos interdisciplinares deberá ser sólo cuando se consideren suficientemente relevantes.

Otra manera de abordar la transversalidad puede ser en proyectos transversales, jornadas que partan del currículo, ya que los contenidos están organizados en una forma concreta de trabajo.

Todo este conjunto de contenidos y temas transversales no se estructura en forma de una disciplina que engruese las que ya comprende el currículo escolar, sino que se van desarrollando conjuntamente con todas las demás disciplinas escolares; realizando a la educación una modificación sustantiva y cualitativa.

El tratamiento interdisciplinar entre los contenidos académicos y los transversales implica la necesidad de trabajo colegiado en un equipo de maestros, que considere desde la programación, la enseñanza (metodología), su desarrollo, recursos y evaluación. Durante el trabajo colegiado habrá que vencer dificultades de entendimiento, conceptuales, metodológicas y buscar recursos nuevos que enriquezcan el trabajo.

Muñoz Sedano (1997:34) "Nuestra propuesta a las administraciones educativas es, a impulsar al máximo la nueva materia transversal de la educación moral y civil, resaltando dentro de ella los valores y actitudes de respeto, tolerancia, aceptación, comunicación, colaboración. En este sentido la educación intercultural no es ni debe identificarse con la educación de migrantes, sino que es la educación de todos para convivir y colaborar dentro de una sociedad multicultural".

Los temas transversales se convierten así en un recurso curricular, que funciona a partir de articulaciones curriculares que tienen un diseño y evaluación, previamente conceptualizados; y que se convierten en el vehículo mediador entre sociedad, políticas educativas, administrativas, posibilitando llevar al aula toda esa gama de puntos sustanciales de actitudes y conocimientos. Si bien Yus y Muñoz Sedano, entre otros, ofrecen algunas posibilidades en el manejo de estos contenidos transversales; la postura que aquí se ha implementado es la de colocar estas adaptaciones curriculares de forma paralela a los contenidos oficiales, marcados por la Secretaría de Educación (que se presenta al final del trabajo).

Junto con las directrices del currículo oficial de México se trabaja con los libros de texto, en los cuales viene marcada la dosificación y programación de los

contenidos a desarrollar en cada ciclo escolar; por lo que a continuación se plantearán algunas recomendaciones de este vital recurso. Asimismo unido se hace indispensable un previo análisis al documento, rector del currículo, para validar su enfoque y operación, que se presentan más adelante.

4.3 CONSIDERACIONES DE LOS LIBROS DE TEXTO

Los libros de texto son materiales que están pensados exclusivamente para ser utilizados en las escuelas, contienen la información, que los alumnos necesitan para trabajar durante el ciclo escolar y al final de este demostrar que los contenidos se adquirieron.

Existen numerosos estudios que analizan críticamente los contenidos de los libros de texto desde los parámetros y ópticas de la diversidad cultural. Dentro de estos análisis aparecen estudios de tipo cuantitativo y otros estudios de orden cualitativo, siendo más estos últimos. En casi todas las experiencias se observa que este es un nuevo campo, donde falta mucho por hacer, y lo primero sería tener una voluntad explícita de revisar a fondo los textos escolares con los que se va a trabajar; partiendo de esto se pueden sugerir las siguientes reflexiones.

El material didáctico no es neutro, lleva dentro de sí mismo un mensaje específico, que generalmente responde a las directrices del proyecto de gobierno al que pertenece. Siendo los libros de texto el material didáctico que tendrán los niños en sus manos es fundamental analizarlo y reflexionarlo, antes de que llegue a las manos de los alumnos. Posteriormente el material se convierte en guías de trabajo, en la programación intercultural concreta que realiza cada maestro, conforme a las necesidades específicas de su grupo y contexto.

“Es necesario huir de visiones deformadas, en las que se presenten de manera privilegiada ciertas culturas y se menosprecian otras. Los textos escolares deberían transmitir conocimientos y actitudes positivas hacia la convivencia, la comunicación, la colaboración. D. Selby (1992) propone una serie de orientaciones para evaluar los textos escolares desde el punto de vista de una sociedad multicultural” Carlos Rosales López (1994:58) siguiendo a este autor que cita a Selby se propone:

- Reflejar en el texto e ilustraciones la característica multiétnica de la sociedad.
- Evitar los estereotipos, atribuir características determinadas a cada grupo, y dentro de él a todos sus miembros.
- Representar a los componentes de grupos minoritarios como responsables en la toma de decisiones, no como simples instrumentos de personajes blancos.
- Evitar el trato discriminatorio a determinados grupos. Es preferible caer en la

discriminación positiva, aunque ésta a medio y largo plazo deberá evitarse, también.

- Presentar la realidad auténtica, y no distorsionada. Por ejemplo, no se puede presentar siempre a los negros como gentes primitivas.
- Cuidar el lenguaje; los términos valorativos o despectivos pueden actuar a veces como factores discriminadores.
- No se deben eludir aspectos negativos o de conflicto en las relaciones entre grupos. Es necesario tratarlos ordenadamente.
- Las ilustraciones deben responder a la realidad y evitar la caricatura.

Cuidar el lenguaje y la acepción de las palabras es otro punto esencial. Por ejemplo: El uso de los conceptos de indio (aplicado a grupos humanos considerados primitivos), indígena (aplicado solo a los otros y mezclando además criterios culturales y raciales), que necesariamente llevan a la discriminación. En una entrevista a una maestra indígena comentó que antes de la colonia no existían indios, que este término se produjo a partir de la llegada de los españoles, término que aún impera siempre en sentido despectivo. Esta misma situación se suscita en el contexto estadounidense al etiquetar a los migrantes con su origen por ejemplo México-americano.

También consideramos necesario elaborar conjuntos articulados de material didáctico para la educación intercultural, que contemplen las acciones de todo el ciclo escolar, facilitando la inclusión de los temas transversales y apoyando la programación curricular de los profesores, como sucede con los libros de texto en México; aunque la dificultad radica en que estos sólo se publican en el idioma español, no existiendo textos en los idiomas indígenas más que algunos intentos aislados que no han conseguido impactar.

Todo el material didáctico de una cultura debe profundizar al máximo dentro de la misma cultura, cuidando simultáneamente el respeto a las otras culturas. Esto mismo es conveniente aplicar a todos los agentes de información como a la tecnología, ya que el Internet es una fuente casi inagotable, de información, la televisión, el cine, el periódico, etc. Estos materiales didácticos han de ser adaptados a los usuarios, a la organización y al medio de transmisión (estrategias) elegido. Estos recursos y materiales pueden traducirse y adaptarse a las características de las diversas lenguas y culturas de los grupos migrantes, que existan en un contexto determinado.

Ubicar el lugar y sus necesidades es acercar la educación a los alumnos “recordar la importancia crucial de unir a los aspectos cognitivos, el comportamiento y la afectividad, en un clima abierto de aceptación y comunicación. Un mensaje estupendamente preparado y elaborado tiene escaso

efecto, si no es asimilado personalmente y en grupo” Muñoz Sedano (1997:40). Con frecuencia los modelos que presentan los materiales didácticos pertenecen a medios lejanos; conviene sugerir en las guías la búsqueda por el profesor y por los alumnos de experiencias del propio medio social y natural.

La revisión de estos materiales es una cuestión prioritaria y su aplicación es urgente. Esto es determinante en el camino hacia la educación intercultural. Mientras esto no se realice o produzcan nuevos materiales más respetuosos que transmitan los ideales interculturales, todo el peso seguirá recayendo en los profesionales de la educación y en su responsabilidad de elegir a conciencia los manuales que van a utilizar en clase.

Hasta aquí se han mencionado y sugerido algunos factores que permiten la adopción del modelo intercultural sobre todo desde la perspectiva conceptual. El Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular que es el siguiente punto a tratar, ofrecen desde la planeación un medio conveniente para iniciar la introducción de la educación intercultural en la escuela y salón de clase.

4.4 PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

Torsten Huyen y Susana Opper (1984:75) señalan: "La mayoría de los educadores se han centrado en el plan de estudios como la primera herramienta para el logro del multiculturalismo. De hecho, el cambio en el currículo, se ha hecho sinónimo de educación multicultural. Además es escasa la coincidencia de los autores sobre la manera de modificar el plan de estudios, para que responda a una filosofía de la educación multicultural".

A lo largo de este capítulo, el punto anterior que comentan Torsten Huyen y Susana Opper, ha sido el hilo conductor de la presentación del currículo o plan de estudios como la base de inserción para la educación intercultural, valorando las dificultades para ponerse de acuerdo en algunas estrategias similares para el logro de esto; aunque la variedad nos ofrece una amplia gama de opciones, por lo que aquí hemos optado por escoger al Proyecto Educativo del Centro como el medio de inserción del proyecto intercultural y el Proyecto Educativo Curricular, como el vehículo y mediador de llevar este plan de estudios a la escuela.

“El Proyecto Curricular de Centro es una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución escolar. Ser integral que abarca todos los ámbitos de gestión: técnico, didáctico, administrativo, de gobierno y de servicio” (Grupo IDE, 1991:174), involucra todo aspecto escolar dentro del centro escolar y a todos los actores en cualquier actividad de la escuela.

“Construir un Proyecto Educativo de Centro intercultural no es añadir un nuevo capítulo a este documento, sino analizar la realidad y pensar la educación desde una nueva perspectiva de análisis, que nos permita valorar la localidad del contexto y las necesidades y peculiaridades de la escuela”: Besalú (2002:116).

Este trabajo debe empezarse cuando inicia el ciclo escolar, dedicando uno o dos días a revisar las necesidades de la escuela, partiendo de un diagnóstico, intentando dar respuestas a los problemas expuestos a lo largo del año escolar (pueden ser problemas que aparecieron los años escolares anteriores), consiguiendo así no utilizar el Proyecto Educativo de Centro como un recurso que tiene que forzar su entrada a la escuela como una materia, comisión o trabajo extra para los docentes o una labor más, sino que su objetivo es fortalecer y ordenar el trabajo que se debe realizar en el centro escolar.

Iniciar con esta actividad supone tener una visión holística, poniendo la voluntad y el empeño a modificar los factores que obstaculizan una buena educación. Besalú (2002:116) sugiere los siguientes puntos de reflexión: “El punto de partida para la realización de este Proyecto Educativo de Centro es el análisis de la escuela, es decir: historia, estructura, funcionamiento y posibilidades, situación socioeconómica y cultural de la zona, barrio o pueblo donde se ubica dicho centro, para posteriormente poder ordenar, articular, analizar, hacer conscientes las necesidades educativas de todos los agentes educativos. Escuchar las formas de pensar y actuar mayoritarias en el centro, de las preocupaciones más sentidas, de la funcionalidad de los espacios, del mobiliario y los recursos disponibles, de la cultura del centro, es sin duda, otro elemento determinante que contribuirá para elaborar un documento realista, útil, que se pueda jerarquizar y llevar a la práctica”.

Antúnez (1987) recomienda plantearse las siguientes preguntas con el fin de apoyar el Proyecto Educativo de Centro:

- ¿Dónde estamos?
- ¿Quiénes somos?
- ¿Qué pretendemos?
- ¿De qué medios disponemos?
- ¿Qué normas establecemos para su desarrollo?

Desde la perspectiva intercultural se recomienda resaltar la necesidad de hacer una lectura de la diversidad cultural en el ámbito de la propia escuela y su entorno, valorando todos los obstáculos y fortalezas que apoyen o entorpezcan los ideales interculturales. Así el proyecto educativo de centro se convierte en una tarea diaria de observar ver analizar y prevenir todo los momentos y espacios del centro educativo, para garantizar que lo planeado se lleve a cabo.

El Proyecto Curricular de Centro forma una continuidad del Proyecto Educativo de Centro y se convierte en un medio para plasmar los contenidos educativos en el plan de trabajo.

El Proyecto Curricular de Centro apoya al currículo de manera directa. Esta actividad debe realizarse preferentemente de manera colegiada, tomando en cuenta a la mayoría de los participantes, valorando las necesidades de los alumnos en los ámbitos académico, social, afectivo entre los más importantes. Ya que teniendo identificada la problemática se puede analizar en busca de una solución susceptible de realizarse a través de unos cambios de metodología, estrategia, recurso didáctico, actitud del maestro, etc. En el caso del proyecto intercultural puede apoyar de manera directa las necesidades académicas de los niños migrantes. Por eso decimos que es el momento de la verdad en que se decide el qué, el cómo y el por qué de la incorporación de los temas transversales en el currículo que proyectamos desarrollar y vivir con los alumnos. Es el momento preciso de incorporar las adaptaciones interculturales a la planeación anual.

La importancia de utilizar el Proyecto Curricular de Centro consiste en seleccionar los contenidos y actividades correspondientes (adaptaciones interculturales), con el fin de que estas no queden en el discurso en buenas intenciones. La sistematización y orden que se da a cualquier proyecto educativo desde una buena planeación garantiza el éxito de aquel proyecto, permitiendo preparar y prevenir todas las acciones futuras.

Entendemos El Proyecto Educativo y El Proyecto Curricular de Centro como un medio idóneo, a través del cual el proyecto intercultural puede ser integrado con un mayor grado de éxito y facilidad, brindando apoyo a los agentes educativos para que sea más sistematizada y organizada su inclusión.

La planeación inicial de estos dos proyectos permite iniciar la puesta en marcha, del proyecto intercultural, dando respuestas a las necesidades educativas de los alumnos y dando un servicio real a la sociedad. En los tres puntos iniciales de este capítulo se habló de los ideales interculturales, del currículo, y la opción transversal así como en este cuarto espacio se inicia la conceptualización de la operatividad del proyecto intercultural, continuando en el siguiente apartado con las estrategias que se deberán integrar y que conformarán estos proyectos Educativo y Curricular, de una manera más específica dentro del salón de clases.

4.5 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Al igual que los libros de texto y el material didáctico junto con los Proyectos Educativo y Curricular de Centro, las estrategias didácticas ocupan un papel preponderante dentro del quehacer educativo. "Estrategia" al igual que cultura son términos polisémicos, complejos y de difícil conceptualización. Este término es usado, como elemento en una batalla militar, hasta como técnica de lavado. Por lo que nosotros en este trabajo hemos optado por conceptualizarlo de la siguiente manera. "Articulación de acciones compartidas conscientes, intencionadas, de lo

que se obtiene un producto predeterminado”.⁸

Dentro de la pedagogía es importante que los educadores conozcan múltiples técnicas, métodos, estrategias, recursos, actividades y tareas que le apoyen en la práctica docente, con sus conocimientos y creencias sobre educación, clarificando conceptualmente y operativamente cada término; evitando así confusiones y dando a cada uno la utilización adecuada, dentro de los objetivos intenciones y contextos educativos.

Un tema esencial en la educación intercultural, en relación con las estrategias es la pertinencia que éstas puedan tener con los contenidos a trabajar. Esto se refiere a la decisión de los contenidos de la enseñanza (qué se enseña). Diversos autores plantean que en la selección de los contenidos, se esconden las orientaciones educativas, pedagógicas y políticas, así como las concepciones acerca de la interculturalidad. La elección de los contenidos para la enseñanza puede convertirse en un espacio de diálogo intercultural dando primacía a la comunicación como fuente de socialización y posibilidad de aprendizaje, a través del lenguaje. Sobre la base de esta comunicación y lenguaje se establecen los criterios de selección, así como la definición de qué contenidos se adoptan, y cuáles no.

Si bien los contenidos educativos son esenciales, la manera de presentarlos y trabajarlos también lo es, y esto se encarna precisamente en la estrategia elegida. Los contenidos dentro del salón de clases son estáticos, están presentes en el currículo, en la planeación y en la guía didáctica, lo que les da vida y los moviliza son las estrategias que selecciona el maestro. Por esto es indispensable referirse a las estrategias de la enseñanza, que puedan orientar el trabajo de los niños en el salón de clase. Conviene que estas estrategias tengan las siguientes características:

Atenerse a las diferencias individuales de los alumnos, pues cada niño es distinto, no sólo por su cultura, sino además porque la apropiación de los conocimientos y las habilidades es individual. Entre los niños se localizan diferentes niveles de desarrollo, diversos tipos de logros y dificultades académicas, afectivas y sociales; por eso las estrategias educativas deben adaptarse a las diferencias de cada niño, para ofrecer ayuda cercana a cada uno.

Este factor de respeto a la individualidad de cada niño es muestra directa del paradigma de la diversidad educativa y principio básico del interculturalismo. Un niño indígena no aprende de igual modo que un niño mestizo que vive en la ciudad. Por ejemplo un niño huichol de 6 años sabe dónde se encuentra el norte el sur, el este y el oeste; lo aprendió desde pequeño con sus padres y la comunidad a través de la siembra, las costumbres y los rituales. En cambio un niño mestizo que vive en la ciudad lo aprenderá en la escuela, y si este

⁸ Definición elaborada por los investigadores de la Secretaría de Educación Pública del área de Posgrados. Reunión de trabajo, junio 2001

conocimiento no lo pone en práctica, volverá a perder la noción de los puntos cardinales. Lo mismo sucede con la noción de “medir” sea un terreno o un objeto; el niño indígena mide con pasos, no necesita el metro; un niño ciudadano depende de la cinta o regla para medir.

Una de las estrategias más útiles para el desarrollo de los niños consiste en tratar los contenidos como temas que aglutinan diferentes áreas del conocimiento. La propuesta consiste en seleccionar algunos temas de mayor interés para los niños y luego crear actividades en las que se relacionen los diferentes ejes de la enseñanza. Por ejemplo, si se elige alguna festividad de la comunidad, los niños pueden hacer una composición sobre lo que ocurrió (lengua), pueden contar cuánta gente asistió (matemáticas), decir los diferentes tipos de personas que asistieron (sociedad), etc. Si el docente reconoce que se encuentra en un espacio donde convergen diferentes maneras de ser y de hacer, así como diferentes niveles de logro y desarrollo, entonces está aceptando dos principios importantes en la educación intercultural.

El saber elegir adecuada y coherentemente las estrategias, recursos, teorías o cualquier otra alternativa educativa dentro del marco intercultural, depende de la formación de los profesores y sus referentes teóricos y prácticos. Muñoz Sedano (1997:51) dice: “las sesiones prácticas de formación han de ir precedidas o seguidas de la aportación teórica necesaria para articular principios de acción, aplicación práctica y reflexión”. Así no se han de valorar las actividades que se proponen o las estrategias a elegir como algo aislado, sino que se debe contemplar a las partes como un todo.

Concientizarse sobre el contexto, valorar sus posibilidades y condiciones; orientarse hacia la realidad y valorar las propias capacidades, son factores que favorecen la selección de una estrategia. Siempre es conveniente contar con un número amplio de estrategias para poder elegir las más útiles, eficaces y poderlas llevar a cabo en el aula. En este punto cabe señalar la pertinencia de cuidar la coherencia con todos los ideales interculturales.

Las estrategias de enseñanza pueden apoyarse en la planeación de las actividades de clase. Para ello es indispensable decidir qué quiero lograr (objetivo o meta), cómo voy a lograr eso (actividades) y cómo dar cuenta si logré la meta (evaluación).

En la selección de estos elementos debe plantarse un principio rector que se inscribe en los ideales de la educación intercultural, como punto de partida, desde el aspecto que inspira y se encarna en la teoría; a este le sigue el aspecto práctico y aquí surge una primera pregunta: ¿Cómo iniciar una sesión de educación intercultural? Muñoz Sedano (1997:51) recomienda:

1. Es necesario cultivar de modo permanente la aceptación y la comunicación entre todos los participantes en la acción educativa, especialmente entre los miembros de diversas culturas.

2. Es conveniente penetrar en nosotros mismos y en nuestro entorno, de modo que descubramos que la discriminación y el racismo no nos son ajenos, sino que inconscientemente aceptamos y vivimos estos mismos usos sociales. Se requiere, en consecuencia, una actitud de alerta para superar los prejuicios, la discriminación y el racismo en nosotros mismos y en nuestros educandos.
3. Para posibilitar el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas, todas ellas han de intentar superar su propio etnocentrismo y abrir su mente y su corazón a las diferentes realidades las otras culturas.

Para poder lograr las anteriores recomendaciones, se hace indispensable la creación de un clima de aceptación, entre todos los miembros, que la armonía y la igualdad de oportunidades sea una realidad y así se permita una adecuada comunicación, propiciando el intercambio y bienestar entre todos los miembros que participan en el salón de clases; pero estas recomendaciones no pueden ser solo aplicables a los alumnos sino que los maestros y el personal docente de toda la institución deben poner el ejemplo al respecto, ya que se enseña más con el ejemplo que con palabras.

Cuando se inicia con un grupo donde hay alumnos de diferentes culturas conviene establecer las siguientes estrategias con los alumnos, favoreciendo la empatía entre todos implicando así las futuras interacciones.

Una de las primeras estrategias es presentarse entre todos los miembros, facilitando un gafete con el nombre, tomando en cuenta como le gusta que le llamen. Por ejemplo Ana Elisa, prefiere que le digan Anne. Esto favorece que se refieran a la persona de una manera más cálida. En la misma presentación puede favorecer el conocimiento de los alumnos, comentando dónde viven, qué les gusta, etc. Se pueden formular preguntas que aporten la información requerida y conveniente.

A través de estas actividades se va fomentando la confianza que debe desarrollarse en dos líneas: con el maestro y cómo entre los mismos compañeros. En esto se basará la buena integración de la clase, que se deberá cuidar durante todo el ciclo escolar. Para esto se recomienda realizar actividades de socialización y diversión, paseos, excursiones, campamentos, etc. donde se puedan propiciar diálogos e incrementar las relaciones sociales para facilitar las futuras amistades, y conservar un buen ambiente en la escuela. Otra estrategia diaria que se puede implementar es la que llamaremos “la ayuda entre iguales”, que consiste en favorecer no sólo por la intervención del profesor, sino la intervención y ayuda de los compañeros. Puede ser entre iguales o más aventajados, a favor de los menos avanzados. Implica que el maestro programe espacios y actividades como las mencionadas anteriormente: estimular el diálogo, el compartir, la ayuda entre los alumnos.

Conviene señalar que el trabajo en el salón de clases puede apoyarse en la teoría sociocultural en la que se da prioridad a la “interacción entre personas como

el factor principal que ayuda a construir y organizar el conocimiento, a la vez que interpreta la diversidad como una manifestación de las diferentes ideas, maneras de hacer y de (ser), intereses y necesidades que confluyen en el aula”: María Masip Utset (2000:13). También se ha visto que las técnicas del trabajo Cooperativo de Jhonson resultan una excelente ayuda en este punto.

Las estrategias se pueden utilizar y poner en práctica obteniendo buenos y malos resultados; ya sea por la pertinencia o no de dicha estrategia, para conseguir aquel resultado o meta. Y el factor de éxito radica en la buena elección que el maestro haga, de introducir una estrategia acorde con el contenido, conocimiento y resultado esperado. Esto depende directamente de la preparación y capacitación del docente.

También, se debe reconocer que el profesor es actor del proceso de enseñanza, donde intervienen sus actitudes, sentimientos, emociones; todos ellos influyen en el aprendizaje, y si éste es visto como proceso de interacción en donde cobra interés la selección de los contenidos y la atinada elección de las estrategias, nos queda el reto de saber aplicarlas de un modo correcto con nuestra actitud, punto que se desarrollará más adelante.

Aunque cabe señalar que antes de cualquier estrategia lo que el docente necesita, es ser honesto consigo mismo y combatir su propio etnocentrismo (éste se presenta inconscientemente en los docentes mexicanos), ya que la mayoría de las personas tenemos nuestros propios criterios discriminativos, dados por nuestra misma cultura. “Es difícil reconocer nuestro etnocentrismo. Es más fácil aun superarlo. Es duro reconocer que mis criterios, mi visión, nuestras medidas, nuestras apreciaciones y juicios pueden ser parciales, incorrectos, incompletos” Muñoz Sedano (1997:79).

Basándonos como primer punto en la descentración de mis propios prejuicios continuamos con la reflexión de la formación del docente, ya que el papel de enseñar es esencial, dentro del contexto escolar; pero enseñar a los docentes supone una doble responsabilidad, y enseñar y formar para un contexto intercultural implica un compromiso social con el presente y con el futuro, y la posibilidad de una transformación sobre la tradición educativa. Por lo que se sugieren algunos aspectos generales mínimos para los maestros que trabajan con culturas diversas, las siguientes recomendaciones son vertidas por el Coseil de la Cooperation Culturelle (1986:36):

- Exigir al maestro un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural, no basta la buena voluntad.
- Los maestros deben prepararse para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países, que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones.

- Es importante que los maestros puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecerse culturalmente.

La formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural. Los docentes que están en contacto con alumnos migrantes sienten la necesidad de prepararse profesionalmente, y así lo expresan (entrevistas a los docentes en el trabajo de campo). La falta de conocimiento y formación de maestros en cuanto a estrategias, métodos, materia específica de educación intercultural, enseñanza de los idiomas necesarios, como inglés o lenguas indígenas, etc., da lugar a acciones improvisadas que en muchas ocasiones no están adaptadas a las necesidades educativas y por tanto, no producen los resultados esperados. Incluso, los compromisos profesionales y socio-afectivos de los docentes con sus alumnos se ven afectados, porque en ocasiones desfavorables producen efectos no deseados, contrarios a sus propias intenciones.

En ocasiones estas circunstancias se generalizan a toda la escuela y su personal, generando fuerte tensión, y desgastando la energía que los profesores invierten en su trabajo por la sobrecarga de tareas y esfuerzos, lo que significa una desventaja para la misma educación intercultural. De ahí la necesidad de la formación de los docentes, desde varios ámbitos, no sólo la adquisición de tareas, conocimientos, métodos, estrategias, técnicas, etc., sino que el reto más grande está en la búsqueda de la innovación, en el poder definir cómo tener los suficientes elementos para poder dar respuestas a cualquier cultura. Esto último significa un gran reto y constante búsqueda: replantearnos cómo formar al maestro, para atender nuestro entorno inmediato, México y Jalisco con sus diferentes culturas, necesidades y retos.

En los siguientes capítulos intentaremos dar respuesta al tipo de formación intercultural que deben ir adquiriendo los maestros, tanto los aún estudiantes, como los maestros en servicio. Se presentará en el subcapítulo siguiente la importancia de los valores como elemento central para la preparación y formación del docente.

4.6 ESTRATEGIAS ACTITUDINALES

Incorporando una visión que facilite el cambio del profesor y acepte las bondades de la diversidad, se proponen una serie de estrategias pensadas y abordadas, sobre todo desde una perspectiva psicológica, ayudando o modificando el razonamiento. De esta manera se integran nuevos elementos a través de las estrategias que permitan la transformación de una educación, centrada en el conocimiento por un proyecto educativo que también busque la educación de las actitudes.

En esta línea existen varios estudios en la Unión Europea sobre la formación y educación en las actitudes. Vamos a entender por actitud una predisposición como una conducta que se inclina a lo negativo o positivo y aborda ciertos

aspectos del mundo. Generalmente es algo aprendido y tiene incidencia en la sociedad. Esta misma cuenta con tres atributos:

- El cognitivo (susceptible de cambio racional).
- El emocional (se manifiesta en sentimientos).
- El conductual (que se expresa en los comportamientos y acciones).

Estos tres puntos cognitivo, emocional y conductual requieren de una formación y orientación que los incline y desarrolle en la aceptación de un proyecto intercultural, en los espacios educativos que se encuentran en proceso de formación, como la escuela, porque ahí se debe cultivar el respeto y trato armónico entre los semejantes. Y con las personas adultas, que aunque tenemos ya nuestras propias actitudes definidas, estamos en la posibilidad de transformarlas hacia un proyecto educativo, bajo los ideales interculturales. Para el logro de las actitudes positivas se sugieren algunos puntos de reflexión, que favorecen el ámbito educativo. Para esto se retoman las cuatro estrategias de fondo que sugiere Xavier Besalú (2002:169,170):

a) La pedagogía de la empatía:

Se hace referencia a la implicación personal y afectiva de los maestros, a su actitud de aceptación, de confianza, de comprensión y de comunicación, hacia todos y cada uno de los alumnos (saber ponerse en el lugar del otro) es un requisito necesario para un aprendizaje eficiente.

b) La pedagogía narrativa

Esta pedagogía narrativa consiste en recalcar la importancia de la misma narrativa y cómo apoya al proceso educativo. Vuelve a recuperar los procesos históricos, la comunicación, y otro recurso novedoso e importante es el contraste de experiencias significativas. También se favorece para hacer una lectura competente, hermenéutica. Se aprende a construir significados con los que la narración es una de las herramientas más potentes.

c) La pedagogía de la deconstrucción

Deconstruir será el proceso de historiar y relativizar los saberes. Este es el camino que ha tomado el llamado *political correct*, que se ha aplicado en Estados Unidos, al analizar el valor y preponderancia de la cultura occidental, donde la tradición ha sido la de segregar, e imponer a unos sobre otros, de ahí lo que se encarna en el lenguaje, prejuicios, discriminaciones, etc.

De acuerdo con esta deconstrucción en el ámbito educativo debería darse a cuatro niveles. Besalú cita a Nanni (1994):

- La deconstrucción lingüístico-conceptual, que trabajaría en la tarea de plantearse los conceptos, raza, civilización, patria, progreso, etc.
- La deconstrucción psicológica, que se ocupa de las actitudes, esquemas relacionales, prejuicios.
- La deconstrucción instrumental se encarga de las herramientas culturales y didácticas: mapas, libros de texto, textos en general.
- La deconstrucción estructural (leyes e instituciones), que es la dimensión política educativa y la normatividad.

d) La pedagogía de los gestos

Las problemáticas entre las personas llegan a suscitarse por malos entendidos, porque en muchas ocasiones carecen de palabras y se deben interpretar. La actitud de las interpretaciones no siempre son verdaderas. Se podría citar un ejemplo de cansancio y enojo, conductas difíciles de diferenciar. Sólo con el mucho trato o conocimiento se maneja la diferencia, lo mismo sucede con una persona que sonríe todo el tiempo porque eso es natural en ella; y se piensa que se pueda estar burlando o ser irónica. Lo contrario sucede con una persona seria, adusta, callada, que así es su forma de ser, y el otro puede interpretar que le cayó mal, o cualquier otro pensamiento negativo.

Lo más destacado en esta parte es que no es materia cognitiva, este punto generalmente se aprende. Lo que sucede con muchos grupos indígenas que por cultura son silenciosos, poco participativos, sonríen ocasionalmente. Quien no los conoce puede inferir otras cosas. Así también existen gestos como la caridad, la calidad humana, la paz, la limpieza, la preocupación por lo más necesitados; en fin, hay tantos gestos bondadosos, como problemas y necesidades hay que remediar en la humanidad.

Continuando con el punto anterior sobre las diferencias de la materia cognitiva y el aprendizaje de actitudes nos remonta a un ámbito más psicológico, para adentrarnos en el desarrollo de este punto. El primero de ellos es el aspecto socioafectivo. El niño desde su primera edad, requiere el contacto con la madre; pero en una relación de afecto no solo de cuidados y satisfacción de necesidades. Requiere la seguridad y aceptación, que irá creciendo a la par que el niño crece en edad; esto se manifiesta en el maternal y preescolar, donde las principales actividades y objetivos se centran en la socialización de los pequeños, ya que es el espacio donde se va consolidando su personalidad.

Estos aspectos siguen presentes en toda la vida, más aún se manifiesta en el proceso de la educación básica, aspectos que no son tomados en cuenta en el proceso educativo y tampoco son considerados por el docente.

Dentro de estos aspectos se involucra la comunicación no verbal. Es importante destacar el papel que desempeña en la socialización. Se manifiesta a través, del lenguaje del cuerpo: los gestos de la cara, el tono de voz, la postura del cuerpo, el movimiento de las manos, la mirada, etc.

“Las estrategias socioafectivas buscan también ampliar nuestras miras, abrirse a otras culturas, a otras formas de vivir, de pensar y de ver el mundo” Besalú (2002:176). Las estrategias socioafectivas pueden utilizarse como un medio que apoye educativamente la confianza y seguridad de los educandos y contribuya a desarrollar la conciencia de los docentes.

En un segundo nivel proponemos “la superación del etnocentrismo, que nos impide comprender lo que se aleja de lo que consideramos normal; la comprensión crítica de nuestra propia cultura y la toma de conciencia de su diversidad interna; el conocimiento de aspectos relevantes de otras culturas y la experimentación, a través del juego, de la discriminación por parte de los demás” Besalú (2002:176).

Otro de los aprendizajes dentro de las actitudes son la autorregulación y autocontrol, los cuales son la base para la convivencia con los otros. Este aprendizaje es de gran importancia, ya que son el medio de la tolerancia y el respeto al otro. Tradicionalmente se han manejado haciendo hincapié en la urbanidad y represión de instintos que normalmente se transmitían con el ejemplo y por la imitación. En la actualidad se busca se comprendan introyecten y se adopten como el medio de tolerancia para convivir entre todos, fuera del conflicto y en paz.

La autorregulación y el autocontrol se pueden trabajar a partir de las “estrategias encaminadas a ayudar a los participantes a comportarse en función de criterios personales, al margen de estímulos externos o inmediatos. Se pueden establecer tres niveles, la autodeterminación de objetivos (fijar de forma clara y palpable los propios criterios de actuación); la autoobservación (para evaluar los cambios producidos en relación a los objetivos propuestos), y autorrefuerzo para facilitar los cambios de conducta (una de las técnicas más útiles es el contado)” Besalú (2002:171). Retomando estos tres puntos que retoma el autor, autodeterminación de objetivos, autoobservación y autorrefuerzo se podrá dar seguimiento a un proyecto educativo centrado en el desarrollo de actitudes positivas.

El siguiente punto a favor del desarrollo de actitudes positivas pasa a convertirse en educación moral. Tomando en cuenta los pasos anteriores como una posibilidad que pone de manifiesto la necesidad de sistematizar e intencionar este tipo de educación, basada más en la formación de la persona que en la capacidad de acumular conocimientos de pura información, sino fundamentar el proceso educativo de una manera integral. Para esto se proponen una serie de estrategias sociomorales:

“La educación moral tiene que hacerse mediante estrategias que aseguren el logro de sus principales objetivos: desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, construir un pensamiento moral autónomo; adquirir competencias dialogizadas, comprender de forma crítica la realidad social. Estas estrategias exigen la participación activa de los implicados, ejercitar el uso de la razón, del diálogo y de la discusión, y el esfuerzo de meterse en la piel del otro” (Buxarrais 1990).

Situándonos así en el desarrollo de una educación moral, Puig (1995:27) vierte algunas consideraciones para el desarrollo de esta educación moral:

- Construir aquellas disposiciones que configuren la conciencia moral autónoma, en tanto que capacita para regular o dirigir por sí mismo la propia vida moral.
- Adquirir criterios de juicio que guíen la producción de razones y argumentos morales justos y solidarios y usarlos recta y habitualmente en las controversias que implican un conflicto de valores.

Volviendo a Buxarrais, también emite una serie de sugerencias y estrategias que se pueden trabajar en este ámbito. Ella ha venido a Guadalajara, México, en dos ocasiones dentro del marco de los Encuentros de Valores, que organiza la Secretaría de Educación Pública. Las siguientes recomendaciones se hacen con referencia a la recuperación de notas tomadas durante los talleres que brindó en los años 2000 y 2001 y que a continuación se presentan:

El recurso de los dilemas morales se emplea en las narraciones que expresan un problema o un conflicto y que obliga a tomar una postura concreta que debe de argumentarse y ser defendible; los ejercicios pueden ser hipotéticos o reales. Buxarrais (2002) recomienda “en la discusión de dilemas morales se debe proseguir así, primero presentar de forma clara el conflicto, identificar el problema y sus protagonistas, luego la exposición de alternativas o soluciones posibles sobre la situación planteada. Es conveniente estimular la interacción entre los alumnos que justifiquen sus razonamientos e ir introduciendo elementos de reflexión”.

Buxarrais (2002) sugiere la dinámica de *role playing* dice “El maestro expone un conflicto moral entre diversos personajes. Luego solicita a los participantes que salgan unos voluntarios (fuera del salón o la oficina) para presentar la escena, cada participante debe buscar argumentos y formas para defender su posición en el conflicto expuesto”. Esta actividad debe hacerse en forma muy libre y relajada, dando oportunidad para clarificar los argumentos y, posteriormente, se inicia el debate en donde participa todo el grupo: así se llega a una conclusión del colectivo. A través de esta dinámica podemos ponernos en el lugar del otro, pensar como otros, sentir como el otro: esto facilita la descentración y abre oportunidades para el intercambio.

La discusión entre compañeros o debate favorece el diálogo y fomenta la

comunicación, desarrolla en los alumnos la tolerancia, la escucha, la espera y ayuda a conocer diferentes puntos de vista que estimulan un criterio moral, para poder convivir con el resto de las personas con sus diferencias.

Un clima adecuado de trabajo es un elemento imprescindible para estas actividades por lo que debe existir la confianza, la calidez, autonomía y libertad de pensamiento y expresión. Las actividades anteriores solo deben estar regidas bajo el criterio del bien común y después de esto la parte operativa, es decir, las reglas del juego son (lo que el maestro o la clase decida) de acuerdo con la dinámica seleccionada. El docente debe tener la capacidad de intervenir adecuadamente y solo cuando sea estrictamente necesario y para estimular los puntos de vista diversos y la participación.

Es conveniente que el espacio donde se desarrollan estas actividades esté preparado acorde con los aspectos mencionados en el párrafo anterior, como dar un sentido de libertad en el mobiliario. Un ejemplo puede ser acomodar las sillas de manera semicircular o circular; evitar que existan barreras producidas por *lockers*, armarios o pilares dentro de la clase. Los colores y la ambientación del salón también son importantes, ya que los colores claros definidos y fuertes transmiten seguridad y acogen al desarrollo de las actividades de esta naturaleza.

Una variante que se puede implementar es realizar estas actividades en el jardín, patio de la escuela o un lugar al aire libre, ya que éste es un buen lugar para las dinámicas.

Un aspecto más a considerar es adecuar las dinámicas a la edad y comprensión de los alumnos, así como también tomar en cuenta los temas. Para esto se sugiere que se desarrollen en los niños temas sencillos, apegados sobre todo al contenido y temática de las ciencias sociales; pero no menos preciar la capacidad de los niños más pequeños, como puede ser el parvulario o los primeros años de la primaria; aunque bien puede ser que en estas etapas los niños cuenten con menos argumentos para definir una posición. Si pueden ir interiorizando normas de conducta y definiendo posturas, estamos en el momento justo de forma su conciencia, sobre lo que está bien o mal hecho. Esta etapa es definitiva en la formación de los pequeños.

Con la formación de la conciencia tenemos la posibilidad de transmitir ideas actitudes y comportamientos. Todos estos elementos se encuentran encadenados; por esto es sumamente importante educar y formar a los alumnos con base en una serie de valores y desarrollo de virtudes, que puedan garantizar la transformación de nuestra sociedad, con la aceptación del proyecto intercultural.

La educación moral es un tema ético, y necesariamente nos conduce a la educación en valores, donde es susceptible de ser integrado al currículo; a fin de sistematizarla y organizarla, como ya se ha mencionado anteriormente, en el recurso del currículo transversal.

Creemos en la posibilidad de que existan unos valores que marquen y regulen un orden en la vida social y personal. Para esto nos remitimos a la axiológica, donde se propone basarse en una serie de valores universales, que se unan a los principios interculturales, obteniendo una suma de éstos, bagaje con el cual los agentes educativos puedan trabajar.

Asimismo debe establecerse una serie de criterios que puedan dar una guía didáctica de cómo llevar los valores al aula, facilitando al maestro la manera de sistematizar y generalizar la educación en valores, como un elemento cotidiano e imprescindible dentro del proceso educativo. Es conveniente tomar en cuenta la descentración; salir de sí mismo, darse cuenta de la importancia y responsabilidad que se tiene del otro. También es importante propiciar el conocimiento de los derechos y obligaciones que tienen los niños desde la postura de la UNESCO y los Derechos Humanos.

Otra forma puede ser la clarificación de valores, que es un método que busca concienciar a las personas de lo que ellas valoran, y procura que sus acciones sea coherentes, entre los que se pretende y se hace, y piensa que este método es vanguardista y oportuno en el desarrollo de las sociedades democráticas; favorece la adquisición de valores y sirve para normar la libertad con responsabilidad. Las técnicas más utilizadas en esta metodología son el agotamiento de tema, la elaboración de hojas de trabajo que favorecen la reflexión y definen las posiciones personales y propósitos de los temas planteados; también ayudan las ideas traducidas en frases a la mitad, en que los alumnos deben terminar la idea que se manifiesta en la frase. Un medio más son los diálogos ya que clarifican la información. En esta actividad el maestro es el guía del trabajo y funge como árbitro o monitor y busca el análisis del mismo diálogo, interviniendo para llevar a la reflexión sobre el tema tratado.

Para lograrlo hace falta un enfoque crítico que permita la reflexión y el análisis. También es importante contar con el material adecuado, como dibujos que susciten un contenido digno de análisis, como un gráfico de guerra, hambre, hasta cosas cotidianas como el rechazo a algunos alumnos; también se puede utilizar una foto, vídeo, película, etc., todo aquello que el maestro considere importante y pueda ser susceptible del diálogo y valoración.

Las dinámicas pueden realizarse de manera individual o colectiva, aunque la primera no permite la interacción y el intercambio y la segunda debe estar bien planeada y dirigida. Por eso lo más conveniente para estos temas es el trabajo en subgrupos y después un plenario, donde se puedan expresar las ideas al resto de la clase. La variante que se puede integrar es el trabajo escrito, realizando una argumentación personal después de que se haya dado una explicación o planteado un problema de manera previa, continuando con la exposición al grupo, leyendo su opinión en la clase o simplemente facilitando el trabajo al maestro, ya que este recurso permitirá al maestro saber cómo se desarrollan las cosas al interior de la clase.

Las anteriores sugerencias para trabajar el desarrollo de valores dentro del salón de clases son importantes, pero esta educación de valores que se brinda en la escuela trasciende las paredes del aula. Existen otros espacios en que los agentes educativos tienen que concientizar y precisar como espacios también de educación en valores. Besalú los denomina como vías complementarias de la educación en valores, en el ámbito educativo:

- La vía institucional, la organización de la escuela y del grupo-clase como una comunidad democrática; la regulación democrática de las relaciones sociales, de las formas organizativas y las estructuras de poder.
- La vía curricular: la planificación de la enseñanza y aprendizaje de valores, actitudes y normas en todas las áreas del currículo y la realización de actividades específicas de educación moral.

La vía social: la participación de los alumnos en actividades cívicas extraescolares: Besalú (2002:159).

Todo el tiempo escolar es tiempo de educación en valores, porque es tiempo de relación, de comunicación y de intercambio.

El reto es integrar esta educación en valores en el aula y la vida diaria de los alumnos, como meta e ideal de las sociedades actuales.

Los objetivos de este plan podrían resumirse en cinco (conjunción de varios autores):

- 1 Educar en la convicción de que somos más iguales que diferentes y en el esfuerzo de identificar y reactivar críticamente los mecanismos y supuestos que sirven para explicar y justificar las actitudes discriminatorias.
- 2 Educar la voluntad de cambiar actitudes generadoras de procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, en la lucha por la igualdad de todos.
- 3 Educar para una construcción identificadora saludable y positiva de todos los alumnos, basada en la libertad de aculturación, la reflexión crítica, el diálogo y el respeto.
- 4 Educar por la empatía con el otro.
- 5 Educar para la gestión de los conflictos.

“La educación intercultural es básicamente una educación en valores, actitudes y normas. La elección de cual son estos valores actitudes y normas es una opción ética. Opción ética que se realiza bajo el criterio de una sociedad que busca la democracia”: Carlos Muñoz Sedano (1997:173).

Si la educación en valores es una educación intercultural, el proyecto educativo dentro de este paradigma puede ser la respuesta para todo el sistema educativo. En una sociedad donde los cambios, la diversidad y la tecnología han hecho tambalear a los antiguos modelos educativos, que día a día agrandan los espacios entre la realidad y las respuestas que la escuela brinda a las demandas sociales. Viendo así en la educación intercultural, una esperanza pedagógica para hacer más justa y democrática la educación, y con base en ello realizar las modificaciones necesarias entre el puente existente de la educación para el siglo XX y la educación requerida para la actualidad y las futuras generaciones del siglo XXI.

De esta manera damos fin a la segunda parte de este trabajo de tesis con los sustentos teóricos. Preguntándonos: ¿Cómo iniciar estos cambios? ¿En qué nos basamos para iniciar?... encontrando la respuesta en la siguiente parte número tres, que consisten en la investigación de campo del estado de Jalisco como un primer acercamiento a esta realidad existente, que será la que se propone modificar de acuerdo a lo vertido en estos dos últimos capítulos.

TERCERA PARTE SUSTENTOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO V EL CAMINO RECORRIDO EN LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la metodología cualitativa y su implementación en el trabajo de campo, y el trabajo que realizan los maestros en su salón de clase, con los niños migrantes.

El capítulo lo dividimos en dos partes. la primera se ocupa de los apoyos teórico-metodológicos y los elementos que se deben incorporar en un paradigma de metodología cualitativa. El segundo habla de los diseños metodológicos y su aplicación en el trabajo de campo, relatando todo el proceso desde la pregunta de investigación hasta los resultados.

5.1 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Las discusiones acerca de la investigación cualitativa y cuantitativa son muy abundantes en la actualidad. Cada una de ellas responde a fenómenos distintos y tienen sus propias características y especificidad, que las caracterizan, desde la epistemología, paradigmas teórico-metodológicos, utilización de técnicas, instrumentos, selección de muestras, diseños metodológicos, confiabilidad, validez y la presentación de informe final.

Durante muchos años en el siglo pasado se consideró la investigación cuantitativa, como un único medio para llegar a la verdad y promover la teoría del conocimiento. A lo largo del tiempo se vio que esta forma de recuperar la información desde la realidad analizada dentro de las ciencias sociales, no era la más adecuada. Es así como se inicia con la investigación naturalista, que más tarde se convierte en lo que hoy conocemos como la investigación cualitativa.

Respecto a los paradigmas investigativos aplicados en el campo de la diversidad cultural, los autores Sánchez Valle, Romera y Saez (1992:836) “no han detectado predominio significativo de un paradigma metodológico de investigación sobre los demás, aparecen investigaciones del paradigma positivista, como el interpretativo y el crítico”. El positivista respondería al paradigma cuantitativo y sus investigaciones aportan resultados tales como: números de migrantes con distintos indicadores: ubicación territorial, migración legal, atención subsidiaria en vivienda, salud o datos sobre la escuela, pero todos responderían a un tratamiento de información numérica o estadística.

El enfoque interpretativo y crítico se inscriben en el paradigma cualitativo, donde la información obtenida responde a la realidad extraída, interpretada y analizada sobre los procesos de las realidades, y no únicamente con datos

numéricos que no pueden ofrecer opciones de cambio o mejora, los cuales sí se proporcionan en el paradigma cualitativo.

Podemos considerar que las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa se sitúan en tres áreas como lo menciona Juan Luis Álvarez (2003:28,29):

- “La explicación y la comprensión como propósitos contra. El propósito de indagar.
- El papel personal contra el impersonal que el investigador adopta.
- El conocimiento descubierto contra el conocimiento construido”.

En el primer punto que maneja este autor, la diferencia radica en que el modelo cuantitativo aporta sólo la indagación; es decir expone el resultado desde su hipótesis, obteniendo un sí o un no, como respuesta. Mientras que en el cualitativo se profundiza en los elementos que intervienen en el objeto de estudio, llegando a la explicación nos la da el segundo punto y el conocimiento sobre la realidad.

Otra diferencia sustancial es el papel que desempeña el investigador, ya que en el paradigma cuantitativo se mantiene al margen del proceso de la investigación. En cambio en el cualitativo suele involucrarse en mayor o menor, medida según lo requiera la misma investigación.

En el tercer punto Álvarez menciona la diferencia entre el conocimiento descubierto, por el cual entendemos todo aquello que acontece e interfiere de manera directa o indirecta en la propia investigación. Todo esto a diferencia de un conocimiento construido solo a partir de lo demostrado, sin profundizar en los factores que pueden alterar el conocimiento, sin precisar la necesidad de realizar otra investigación.

A pesar de estas diferencias y sus implicaciones en la investigación se considera que los paradigmas cuantitativo y cualitativo son igualmente valiosos. Sólo que cada uno de ellos, es útil en diferentes circunstancias y ciencias; de manera que el mayor éxito radica en la utilización adecuada de cada uno. Juan Luis Álvarez (2003:31) comenta: “considero que el advenimiento del paradigma cualitativo se constituyó en el campo de la investigación científica, pero su penetración no ha desplazado o eliminado al (sic) paradigma cuantitativo, ni lo eliminará”. Ya que ambos paradigmas sirven para distintas ciencias, aunque cabe señalar que el cuantitativo se encuentra más consolidado y estable, por su antigüedad y la precisión que lo caracteriza, en un trabajo objetivo. En cambio el cualitativo es joven y vulnerable y cuenta con la responsabilidad del manejo adecuado de la subjetividad, para que éste no se convierta en una limitante.

A pesar de su juventud se le conocen cinco periodos a la investigación cualitativa, como lo reportan Denzin y Lincoln (1998):

El período tradicional: que es la época del investigador solitario, cuando se iban a lugares lejanos a realizar el trabajo de campo donde se recogían los datos, y posteriormente se escribía un reporte de la información obtenida. Dentro de este grupo se encuentran autores como Malinowky, Maragaret Mead, y la escuela de Chicago, que propician el desarrollo de una metodología interpretativa que se fundamenta en la historia de vida de los sujetos.

La fase modernista: se desarrolla y cuenta con nuevas teorías, y paradigmas interpretativos como la etnometología, la fenomenología, la teórica crítica y el feminismo. Surge la corriente fundada por Glasser y Strauss, se desarrolla la investigación cualitativa en educación. Herbert Blumer desarrolla el interaccionismo simbólico y surge la concepción de la investigación naturalista, entre otros avances.

Fase de los géneros borrosos o vagos: surgen nuevos enfoques, como el post-estructuralismo (Barthes), el neopositivismo (Philips), el neomarxismo (Althusser), el macro-descriptivismo (Geertz), teorías rituales de drama y la cultura (Turner), el deconstructivismo. Es la etapa de la diversificación que se puede considerar el estado de la realidad actual en el trabajo de campo.

Período de la representación: se ubica a mediados de la década de los ochenta se caracteriza por investigaciones más reflexivas que hablan de una doble crisis de la representación, que se refiere al cuestionamiento respecto a que el investigador realmente capture la experiencia vivida y la plasme en el texto con legitimación. Se refiere también al cuestionamiento de los criterios tradicionales para la evaluación e interpretación de la investigación cualitativa.

Por último, el quinto momento se ocupa del tiempo actual con la investigación más vinculada a la acción. En esta fase los estudios narrativos son sustituidos por teorías más locales y de menor escala, ajustadas a problemas y situaciones específicas.

Valorando los cambios, reformas y precisiones del paradigma cualitativo a través de su historia, es conveniente precisar sus principales características acumuladas a lo largo de sus periodos; Steve Taylor y Robert Bogdan (1996) consideran diez características básicas:

1. La investigación cualitativa es inductiva: los investigadores siguen un diseño flexible, interrogan, formulan preguntas vagamente de acuerdo a la circunstancia y el contexto.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva global, holística: se estudia a la persona y al contexto como un todo. Se toman decisiones en el proceso de la investigación, en cambio a

una estructuración previa de la recolección de datos. También se investigan las interacciones durante el proceso y en el momento en el que se presenten.

3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio. Estos efectos van desde la distracción de los actores hasta la incomodidad. Por esto es muy importante que el investigador este atento y siempre trate de facilitar las cosas para que todo sea más natural.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Facilitando el desarrollo de la empatía entre el investigador y el investigado para comprenderlo, y así poder profundizar y analizar los aspectos más significativos.
5. El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por entendido todo se investiga y se pregunta.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la verdad o la moralidad, sino una precisión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas, cuando reducimos las palabras y los elementos humanos de la vida social, si estudiamos a las personas llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas.
8. Los investigadores cualitativos ponen en relieve la validez de su investigación, se da un ajuste entre los datos y lo que la gente dice que hace, se subraya la validez interna y se concentra en la coherencia de una investigación sistemática y conducida con procedimientos.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignas de estudio. Nada debe darse por sentado, aunque parezca artificial o devaluar algún punto; todo debe valorarse.
10. La investigación cualitativa es un arte, los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que conducen sus estudios. Los métodos sirven al investigador y no a la inversa.

Partiendo de un análisis sobre las características anteriores, se puede concluir que el paradigma cualitativo es susceptible de utilizarse como un método. Por lo que el modelo cualitativo aboga por el empleo de los métodos también cualitativos, garantizando la congruencia en el proceso de la investigación. La metodología cualitativa se interesa principalmente en comprender la conducta humana, desde el punto de referencia en que cada quién actúa. Aboga por la observación naturalista es decir por la observación sin ningún tipo de control.

A la investigación cualitativa y sus métodos se le reconoce como un paradigma subjetivo, los datos surgen desde adentro, a diferencia de la investigación cuantitativa que los datos se dan desde afuera. Si bien algunos autores desprestigian el modelo cualitativo precisamente por la subjetividad, otros más lo ven como una bondad, lo que sí consideramos nosotros es que se le debe de tratar y tener presente, para poder controlarla y contrastarla con la validación siempre que sea posible. Dentro de sus límites está el que no es generalizable y cabe en los casos aislados, tampoco es siempre representativo, y tiene una visión global, que asume la realidad como un todo en su propio proceso dinámico.

El fundamento de la realidad es la base de la orientación en el paradigma cualitativo, sobre todo en la explicación y el conocimiento del objeto de investigación que se presenta de manera descriptiva. También se orienta durante el proceso y no necesariamente los resultados, como sucede en el paradigma cuantitativo. Los datos del cualitativo son reales ricos y profundos, buscan como el mismo paradigma lo menciona la “cualidad” pero se debe precisar el camino de recogerlos. Por eso continuamos con el siguiente punto de los métodos cualitativos.

5.1.1 MÉTODOS CUALITATIVOS

Al Igual que en los paradigmas científicos, existen diferencias sustanciales en las metodologías pertenecientes a los modelos cuantitativo y cualitativo; así, cada paradigma y metodología tienen sus propios métodos. Vamos a entender por método desde su origen etimológico proveniente del griego *methodos* de <<metá>>, a lo largo y <<odos>>, camino que significa <<camino largo que se recorre>>. En su sentido no científico método, es procedimiento; modo de hacer una cosa, con orden.

La importancia primordial de este concepto radica en que indica el camino que se seguirá en el proceso-camino... de un método que busca las cualidades a diferencia de un método que busca las cantidades. El enfoque cualitativo va a la esencia a la profundidad del objeto de estudio. El sentido principal de este modelo, será esclarecer, comprender y explicar, desde una perspectiva holística, el objeto de investigación. Para esto necesitamos recurrir a la Metodología.

Por Metodología vamos a entender “un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento” Pérez Serrano (1998:179). Las metodologías cualitativas más difundidas son: la hermeneútica, la fenomenología, el estudio de caso, la descripción, el análisis del discurso, la historia de vida, el método híbrido, la investigación comparativa, la investigación-acción, etcétera.

Para la presente investigación se ha optado por tres metodologías básicas: la primera es la cualitativa por esencia, la descriptiva y la comparativa. La primera se deriva del estudio propio que aquí nos ocupa, pero no como paradigma

científico, sino como metodología. Dentro del paradigma cualitativo se presentan sus principios y características teóricas y epistemológicas. Pero para aplicarlo y llevarlo al campo, la praxis, se requiere de la metodología.

Cajide Val (1994:73,75) dice: "las metodologías cualitativas parten en general de la observación y necesitan de la comparación para decidir si lo observado en un tiempo específico tiene importancia. La metodología en muchos estudios empezó siendo descriptiva, basándose en la observación". Se requiere la comparación y la descripción junto con la observación para poder llegar a comprender el motivo de estudio. Por lo anterior y acordes con la metodología cualitativa se presenta en los siguientes apartados a los dos métodos descriptivo y comparativo, prosiguiendo con los instrumentos y las técnicas seleccionadas, para llegar a la muestra, análisis de contenido y resultados del trabajo de campo.

METODOLOGÍA DESCRIPTIVA

Dentro de la teoría del conocimiento, de la investigación cuantitativa o cualitativa se han basado en la descripción como un elemento fundamental. Por descripción vamos a entender: el delinear, narrar, dibujar, figurar una cosa, de modo, de que dé idea, cabal de ella; representando personas o cosas por medio del lenguaje escrito, refiriendo o explicando sus distintas partes cualidades y circunstancias.

Dentro de la investigación cuantitativa se describen los cambios o las observaciones obtenidas de los fenómenos estudiados dentro del método científico. En la investigación cualitativa se describen los diferentes aspectos que guían e impactan el objeto de estudio, como pueden ser los lugares, las personas, las relaciones, etc., es decir; se describe todo aquello que es coherente y pertinente para la investigación de campo.

Si bien esta gran variedad de elementos requiere un trabajo arduo por parte del investigador, también es conveniente precisar aquello que se debe describir.

Hussel a principios del siglo pasado iniciaba, abonando a la descripción de la realidad, como una interpretación de lo que cada uno ve. Esto pone de manifiesto a la subjetividad, que se presenta en el proceso mismo de describir, aunque cabe señalar, que lo más conveniente es no interpretar, no emitir juicios ni usar adjetivos, que no sean los que se ven o se presentan; sólo describir sin, inferencias o interpretaciones en el primer momento.

También cuando el grupo de Venecia a finales del siglo XIX da origen a la división de las ciencias sociales, se inicia con el perfilamiento de la descripción, que durante todo el siglo XX, fue utilizada como el principal medio para explicar las conductas humanas. Siendo así, se le atribuye un papel preponderante dentro de la metodología en el campo psicológico.

Las conductas humanas pueden ser descritas en cuanto su comportamiento, funcionamiento, actitudes, interacciones, en el orden individual, grupal, o social. Las herramientas o instrumentos de los que se apoya son la observación, las evaluaciones y los estudios de casos entre los más comunes.

La metodología de la descripción se eligió por la facilidad que ofrece para describir el comportamiento de las personas. Ya que en la investigación que realizamos la forma en la que se comportan los actores, es un punto fundamental de análisis; por eso a través de una “radiografía de la realidad” se podrán identificar y reflexionar las conductas de las personas y de los grupos de acogida y migrantes. La descripción se utilizará de manera localizada y textual, medio por el cual se podrán realizar posteriormente, los análisis de contenido y los resultados finales.

METODOLOGÍA COMPARATIVA

Uno de los mayores problemas que presentan y enfrentan los niños migrantes son las diferencias sustanciales que se dan en el ámbito educativo, en los distintos lugares a los que emigran. De ahí la importancia sobre conocer las condiciones educativas de los distintos lugares, donde los niños se integran a la escuela. En el caso concreto de este trabajo se retoman las poblaciones mestizas, indígenas y México-estadounidenses. Por lo que conocer las escuelas rurales, la educación que se brinda en la ciudad y los sistemas educativos de país del Norte, son elementos esenciales para poder comprender las vivencias del niño migrante.

Por esto se selecciona una metodología que permita la comparación de las escuelas Ragin (1987) dice: “La investigación comparativa se basa en el estudio de semejanzas y diferencias y en tratar de sacar inferencias del análisis de éstas, intentando conocer cómo enfoques o soluciones puestas en práctica en determinados países pueden ser buenos resultados mientras que en otros no”.

Hacia finales de los sesenta y principios de los setenta, la metodología comparativa empezó a tener más importancia, sobre todo en algunos países de Europa como Inglaterra, Alemania y Francia. En la década de los ochenta se publican varias obras con este enfoque.

El análisis *cross-level* es un movimiento que toma fuerza en los Estados Unidos, en este mismo tiempo. Stein Rokkan (1981) hace una distinción entre el *cross-nacional*, *cross-cultural* y *cross-societal*.

La primera se refiere a las diferencias entre el estado nación como elementos sustanciales en el multiculturalismo, en los proyectos educativos que siguen intentando la asimilación como es Estados Unidos y las diferencias con el estado nación que menciona Abdallah Pretceille (2001).

El segundo movimiento se refiere a las diferencias culturales, que se

presentan en el ámbito educativo y cómo tienen repercusiones en todos los espacios y actores que se involucran con la escuela. El último tiene consecuencias directas en todos los espacios sociales, que van desde las ayudas de beneficencia en salud, vivienda, transportes, etc. las redes de migración, los barrios o guetos que se forman en algunas localidades con relación a la población migrante.

Existe otro tipo de estudios como el *cross-time* que tiene que ver con investigación en el tiempo o los estudios que realizan en la Comunidad Europea, o la OCDE, que son una aplicación de la “investigación comparativa “a los que llaman “Estudios Globales”, en los que analizan el mayor número de países posible.

También esta metodología se puede utilizar en la comparación de los contextos, condiciones y necesidades en la calidad de vida, diferencias y semejanzas culturales.

En el aula se pueden buscar las identidades, valores diferentes, valores comunes, estrategias aplicadas por los docentes, contenidos curriculares, formas de aprendizaje, etc., pensamos que los límites en este punto los establece el investigador y el objeto de la investigación.

5.1.2 INSTRUMENTOS

Los instrumentos o herramientas metodológicas se extraen como los insumos básicos a través de los cuales vamos a poder obtener la información de la realidad investigada. Los instrumentos deben responder al paradigma cualitativo y las metodologías seleccionadas para poder brindar coherencia al trabajo de campo, validando asimismo su validez interna.

Los instrumentos son una gama amplia y variada dentro del paradigma cualitativo, ya que muchos de ellos, también son usados como métodos o técnicas de investigación. Al respecto existe todavía poca claridad en este punto, desde los estudios de la investigación cualitativa, que continúan sin ponerse de acuerdo sobre una clasificación o delimitación que pueda aportar mayor claridad.

Por lo que en el presente trabajo de tesis se retoma la observación, los registros, las entrevistas y encuestas, junto con los diarios de campo, como los instrumentos a través de los cuales podremos obtener la información necesaria, extraída de la realidad para poder indagar sobre el problema de investigación.

LA OBSERVACIÓN

El ver, mirar y observar son a veces palabras manejadas como sinónimos, el precisar sus conceptos y usos en la investigación facilita la pertinencia y adecuación. Para aplicarlas, Gloria Pérez Serrano (1998:23) comenta: “El mirar es

una cualidad innata de todos los individuos: no así el observar con un fin determinado, que requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar”.

La observación puede transformarse en un método, técnica ó instrumento de investigación social, lo que es determinante, es definir qué se espera de ella, y cuál será la función que desempeñará; en cada caso concreto. Existen también distintos tipos de observación, dentro del ámbito cualitativo: la observación participante, el observador interno y el observador externo, etc. Estos últimos se encargan de definir de manera más precisa el papel que desempeña el investigador de acuerdo con el manejo de la información.

“La observación externa o no participante es aquella en la que el observador no pertenece al grupo que se estudia. Es directa cuando comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario” Pérez Serrano (1998:249). Como será el caso del presente trabajo, también a esta observación externa y directa se le agrega una característica de focalización que fungirá como guía de observación en dos aspectos que son:

1. Las interacciones con el niño migrante y la comunidad escolar.
2. La práctica educativa de los docentes.

Así Gloria Pérez (1998:23,24) recomienda que durante la observación se utilicen las siguientes sugerencias:

1. Orientar el objetivo de investigación formulado previamente.
2. Planificar sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.
3. Controlar y relacionar con proposiciones generales, en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
4. Someter a comprobaciones de fiabilidad y validez.

Los puntos sugeridos anteriormente son los que se desarrollarán en el presente trabajo y se muestran más detenidamente en el siguiente apartado.

Cabe destacar que las observaciones del trabajo de campo se realizaron empleando dos recursos básicos: uno de ellos fue a través de los registros electrónicos, es decir se vídeo-filmó el trabajo de los maestros en el salón de clases con el niño migrante; Pérez Serrano (1998:30) dice: “los intervalos de observación son esporádicos en los vídeos pero tienen la ventaja de “transmitir un mensaje estructurado que permita observar las pautas de comportamiento de un grupo”. Los vídeos se analizan con detalle y se transcriben textualmente, dando el resultado de un registro descriptivo, en el que se pueden observar con más

determinamiento los comportamientos de las personas implicadas y los lugares de trabajo. Otra ventaja es que pueden ser observados varias veces y por diferentes personas.

Otro recurso fue el análisis de los diarios de campo que son las redacciones extraídas de las visitas a la escuela, al respecto; Gil Flores (1994:34) opina: “El análisis está presente cuando el investigador recoge los datos, por ejemplo en notas de campo. Es frecuente que junto a éstas aparezcan juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones, interpretaciones, que el investigador añade a la mera información descriptiva sobre lo que ocurre en el campo de estudio”.

Taylor y Bogan (1986) toman en cuenta dentro de las notas de campo a las personas a las que se está investigando; sus conductas, sus palabras, sus sentimientos, interpretaciones sobre el objeto de investigación. También son importantes las intuiciones, hipótesis de trabajo y preceptos del investigador, sobre futuras indagaciones. A través de esto la observación puede servir como un instrumento que proporciona información, para posteriormente llevarla al análisis.

Uno de los factores que se deben tomar en consideración son que las observaciones en sí mismas a través de los dos recursos anteriores, los registros electrónicos y los diarios de campo, llevan ya un cierto nivel de subjetividad. Cajide Val (1994:79) comenta: “Un observador nuevo puede provocar reacciones, o bien puede crear comportamientos artificiales que dejan de ser naturales. La observación sola es insuficiente para satisfacer al investigador, por ello se suele acompañar de entrevistas informales, fotografías y documentos que sirven para probar hipótesis y generar nuevos enfoques que ayuden a entender mejor el contexto”. Aceptando estas afirmaciones y conscientes de que es bueno tratar a la subjetividad, se busca la aplicación de otros instrumentos, a través de los cuales, se pueda obtener mayor información que permita la comprobación de lo obtenido por la observación; así damos paso al siguiente instrumento.

LAS ENTREVISTAS

Algunos autores hablan de las entrevistas como técnica o instrumento, en este caso concreto la retomamos como un instrumento; a través del cual recuperamos información directa y oral de los entrevistados, teniendo una relevancia y trascendencia concreta dentro del proceso de investigación. Las entrevistas se pueden utilizar de diferentes maneras y en diferentes ocasiones, las personas a las que van dirigidas, también varían. Todo este trabajo depende de la orientación propia del diseño metodológico y del objeto de investigación.

En el caso del presente trabajo, la entrevista es utilizada de dos maneras: al principio como medio de información general, sin ningún apoyo concreto, sólo utilizada con la finalidad de establecer el contacto inicial con la escuela y permitir que se haga el trabajo de investigación. A este tipo de entrevista le llamaremos superficial o de inicio. Algunos de los teóricos metodológicos no la conciben o no le

dan importancia por tener un carácter superficial, ya que a la acción que mencionamos entrevista superficial; también se llama contacto o visita inicial.

En cambio a la entrevista con profundidad se le atribuye como: “una conversación en la que el investigador en diálogo con el entrevistado le pregunta acerca de experiencias, actitudes... que son relevantes para su problema de investigación. Proporciona al investigador la oportunidad de probar, de descubrir algo nuevo, de abrirse a nuevas dimensiones de un problema ya vivido ya experimentado” Cajide Val (1994:83). Esta posibilidad es la que se aplica en la investigación presente, realizando entrevistas a las autoridades educativas como los directores, maestros de grupo, padres de familia y niños migrantes, con la intención de obtener información suficiente respecto a las observaciones realizadas, experiencias anteriores, significados, creencias y aspectos culturales que se presenten dentro del proceso educativo.

En el caso de esta investigación empírica aplicamos la entrevista después de la tercera observación, con la finalidad, de ver cara a cara al observado y tener la accesibilidad de “ toda la amplia gama de contextos verbales por medio de los cuales se pueden aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios” Miguel Martínez (1998:65), de esta manera se van cuidando los principios de la investigación cualitativa, donde en torno a la coherencia y pertinencia del uso de los instrumentos se consolida la validación interna.

Bajo esta orientación se realiza la entrevista a profundidad siguiendo algunas preguntas preliminares Cajide Val (1994:84) recomienda: “El entrevistador no sigue un cuestionario rígido con las mismas preguntas para todos los entrevistados. Pero no debe ser completamente carente de estructuración, con el ánimo de facilitar el análisis, comparación e implicaciones de los datos”. Así contamos con diferentes guías de entrevista que van destinados a cada actor y a los diferentes objetivos de la investigación (las guías se presentan en el siguiente apartado) contemplando que estos instrumentos faciliten el análisis de la información, sistematizando los datos.

Para lograr una buena entrevista se sugiere que el entrevistador tenga una “actitud de oyente benévolo, con una mente limpia, fresca, receptiva y sensible, donde trate de hacer hablar libremente al entrevistado y facilitarle que se exprese en marco de su experiencia vivencial y su personalidad” Miguel Martínez (1998:66). Con esta estrategia se puede obtener una información más precisa y exacta, donde el entrevistado apoye a la información que se recaba a través de la observación, dando veracidad y confiabilidad a la recolección de datos.

Cajide Val (1994:83) dice el cuestionario “es un conjunto de preguntas estructuradas que se aplican para poder obtener información”. Este instrumento se utiliza como medio para recabar la información de datos y generalidades de los

problemas escolares con los niños migrantes de manera inicial en las escuelas, para analizar la posibilidad de ser admitidas como muestra dentro de la investigación.

En las entrevistas se utilizaron registros electrónicos tanto de vídeo, como de audio para recuperar la información obtenida, permitiendo que el entrevistado se exprese con libertad, de manera natural, cumpliendo con los principios de la investigación cualitativa. Mientras que en los cuestionarios sólo se utilizó el papel impreso, con las preguntas y respuestas obtenidas a partir de los datos cuestionados, lo que se convierte en una información más precisa y cuantitativa, en el presente trabajo de campo.

Resumiendo: los instrumentos utilizados de manera medular son la observación y las entrevistas; aunados a ellos se aplican también los registros electrónicos, las notas de campo y el cuestionario. Dentro del paradigma cualitativo, sus métodos y la recuperación de la información, a través de los instrumentos, permiten obtener una serie de datos e información susceptible de análisis; aunque previamente a esto, surge la necesidad de establecer un procedimiento y valorar los recursos para utilizar adecuadamente dichos instrumentos o herramientas; por lo que las técnicas recobran un papel importante y medular para ordenar los datos y la información recabada, de acuerdo con lo que solicita el objeto de estudio.

5.1.3 TÉCNICAS SELECCIONADAS

El término técnica desde su origen etimológico es del griego *Technikos*, de *tecné*, habilidad para transformar la realidad, que se observa bajo una serie de reglas, aplicación inferior a la teoría. Así en la actualidad Gloria Pérez (1998:184) opina: “el sentido de técnica ha quedado reservado a los procedimientos de actuación concretos y particulares, asociados a las distintas fases del método científico”.

En la investigación naturalista se habla de procedimientos concretos dentro de las cualidades, que a través de un conjunto de reglas y sistematizaciones facilitan y dan seguridad al trabajo.

Se mencionan muchas técnicas dentro de este paradigma, al igual que en sus metodologías, no contando en la actualidad como ya mencionamos anteriormente, con una clarificación uniforme en la conceptualización y aplicación de estos conceptos, dentro del paradigma cualitativo.

Ante lo cual precisamos que el uso de las técnicas será entendido como: un conjunto de procedimientos que se obtendrá de las técnicas seleccionadas y como el medio por el cual se sistematizará y organizará la información, tanto durante la recuperación y aplicación de los instrumentos como con la información obtenida.

Las técnicas que se utilizarán son: la etnografía, el análisis de contenido, y la validez de la información. A continuación nos referiremos a cada una.

LA ETNOGRAFÍA

Los estudios etnográficos relativos a la educación, inician en el Reino Unido a la mitad del siglo pasado y se centraron en establecer indicadores y pautas para estudiar la vida diaria y la construcción humana de la realidad social. Con el tiempo estos primeros puntos se fueron reformulando y cambiando, hasta proporcionar elementos más precisos para poder integrarse en las investigaciones educativas dentro del ámbito cualitativo y cultural.

“Como técnica de investigación puede utilizarse en distintos marcos teóricos y permite describir la conducta habitual de instituciones y grupos concretos” Pérez Serrano (1998:19). Las conductas diarias se obtienen a través de las observaciones y nos permiten, introducimos en los aspectos más importantes que ya se mencionaron con anterioridad; las interacciones de los niños migrantes con los demás en la escuela y la práctica docente del maestro del niño migrante. Después de tener la observación, se procede a describir estos puntos donde también juegan un papel importante, la institución, que es la escuela, y los grupos concretos, que tienen una relación directa con los migrantes, como son los maestros, director, compañeros de clase y padres de familia.

Las personas establecemos relaciones con las otras personas, con los animales y las cosas, así como nos identificamos con las instituciones y con ciertas leyes y reglamentos que se imponen en el sistema social, y al mismo tiempo heredamos una cultura llena de significados y creencias que son las que le dan sentido a la vida. Así surge el interaccionismo, el cual funciona cuando una persona establece contacto con otra o con algún objeto. Existen varios movimientos a este respecto que posteriormente se abordarán.

“La técnica de investigación más utilizada para el estudio del interaccionismo ha sido la etnografía”: Cajide Val (1994:82). El interaccionismo se centra en las perspectivas por medio de las cuales, las personas dan sentido a su existir, las estrategias que se emplean para desarrollar sus fines y metas, y las culturas en que interactúa. Describiendo estos procesos es como se puede llegar a contactar con una información concreta y viable de ser analizada, desde la óptica educativa e intercultural.

También esta técnica es pertinente en el uso de la recuperación de información en el salón de clases, a través de la cual podremos tener información sobre las estrategias que utiliza el maestro dentro de su práctica docente. Sierra Bravo (1988) considera a la etnografía como una técnica de las más importantes en las ciencias del aula.

Así por medio de estas técnicas etnográficas podemos ordenar y clasificar

una descripción de las conductas y actitudes que se presentaron durante la investigación de campo. Apoyadas en los instrumentos aplicados.

ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido es una técnica relativamente nueva, la cual retoma distintos procedimientos como ha sido el utilizado por la semántica, la lingüística o el análisis del discurso. En suma se sitúa en analizar y estudiar la comunicación. Siendo este último un principio básico de la interculturalidad.

“Desde la visión cualitativa, el análisis de contenido sigue siendo una manera de análisis de cualquier forma de comunicación humana”: Juan Luis Álvarez (2003:163). Se puede aplicar al análisis de documentos como puede ser en los registros de las observaciones y las transcripciones de las entrevistas, las notas de campo y las de los cuestionarios. Dentro de éstos se deben tomar en cuenta las palabras, frases o conversaciones. Que tengan un significado común, distinto o comprender lo que se quiere expresar a través de aquella manifestación de comunicación, como puede ser el hablar o escribir entre los medios manifiestos, para poder retomarlos e interpretarlos correctamente en el análisis de resultados.

Realizar una investigación de este tipo requiere tomar en cuenta las siguientes recomendaciones que expone Neuendorf (2001):

1. Lo primero es determinar qué contenido se estudiará y porque es importante.
2. Deben tenerse claros los elementos que se van a buscar.
3. Definir el campo de observación de contenido.
4. La forma de recabar la información, sea por transcripción hojas de reporte etc.
5. Unificar criterios entre los investigadores para la observación y la codificación de la información.

Con estas cinco sugerencias se sistematizan los contenidos obtenidos en los instrumentos y las medidas que se deben tomar en la aplicación de los mismos. En el primero, definir el contenido más importante es toda aquella información que permite dar respuesta a la pregunta de la investigación. Como segundo punto, es importante puntualizar los elementos que se van a buscar; éstos pueden considerarse como los indicadores, focalizaciones o caracterizaciones, surgidas desde la pregunta de investigación.

El tercer punto sugiere precisar y delimitar la extensión del contenido, en este aspecto es pertinente tomar una serie de documentos y analizarlos. Esto puede ser, instrumento por instrumento, desde la directriz de la naturaleza de la misma investigación y su pregunta de investigación. Sobre el cuarto punto la forma

de recabar la información, queda explicada, lo que sería importante es definir y dar el seguimiento sobre la información obtenida a través de todos los instrumentos. En el último punto la codificación de la información obtenida y la claridad entre los investigadores es un punto primordial para organizar los resultados y presentar las conclusiones.

“El análisis de contenido en investigación intercultural va desde simple intuiciones a métodos rigurosos y sistemáticos de análisis. La finalidad es hacer inferencias acerca de opiniones, creencias, actividades, valores, formas de comunicación humana, libros de textos, periódicos, revistas, programas de radio, televisión, conversaciones y respuestas libres a cuestionarios”: Cajide Val (1994:84). Esta gran gama de contenidos susceptibles a un análisis requieren una clara delimitación y jerarquización de acuerdo con el objeto de estudio, para validar la pertinencia de dicho trabajo de análisis.

Gracias a muchos análisis de contenido se facilita la validación de los datos recogidos a través de los instrumentos, por esto debemos profundizar en el último punto de las técnicas.

LA VALIDEZ

“El nivel de validez de un método o una técnica metodológica y de las investigaciones realizadas con ellos se juzga por el grado de coherencia interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones”: Miguel Martínez (1998:119). Esto implica el uso de la claridad y la guía constante de un hilo conductor, junto con un diseño metodológico que permita llevar esa coherencia en todos los elementos a trabajar, evitando las confrontaciones.

Sin la utilización de la validez, no se podría garantizar un trabajo que contenga elementos compatibles y congruentes, donde el encadenamiento de estos mismos elementos metodológicos, fuera la principal garantía y guía de un trabajo oportuno y pertinente. Gloria Pérez (1998:73) comenta: “La validez es una condición imprescindible”. Existen distintas técnicas de validación, entre ellas las más conocidas son las de triangulación, contrastación y saturación.

La triangulación es conceptualizada por N. Denzin e Y. Lincoln (1999) como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación. El uso de las diferentes metodologías sobre el trabajo de campo, da la posibilidad de ir validando durante el proceso mismo, implementando profundidad y complejidad en el objeto de investigación.

Estos mismos autores comentan que existen cuatro tipos de triangulación: la de los datos, los investigadores, las teorías y las metodologías. La primera es utilizada en diferentes fuentes de datos sobre un estudio, como pueden ser las observaciones, entrevistas y notas de campo sobre un mismo hecho; obteniendo

tres fuentes de información proporcionadas a través de tres instrumentos, buscando el mismo resultado en los tres. Y así se obtiene una validación con el apoyo de los datos.

El segundo modelo de triangulación tiene una implicación directa con la utilización de diferentes investigaciones o evaluaciones, que traten sobre el mismo tema o con personas especializadas en estos rubros, buscando las similitudes.

La tercera, la de teorías es la utilización de las diferentes perspectivas o paradigmas teóricos, para dar un sustento o apoyo desde la teoría, a un grupo de datos, desde diferentes ópticas o paradigmas científicos. La última denominada metodológica, consiste en el uso de distintos métodos, instrumentos o técnicas para estudiar un mismo problema y sustentarlo metodológicamente, buscando la congruencia y pertinencia durante todo el proceso.

La validez como técnica triangular busca explicar dentro de las ciencias sociales la complejidad del comportamiento humano. Ayuda a brindar distintos ángulos de información y a la vez distintas explicaciones sobre un mismo dato o grupo de datos, ubicado dentro del estudio conductual de las personas o algún otro enfoque.

Dentro del campo educativo y del presente trabajo, esto último retoma una gran importancia ya que lo que se va a validar, de manera principal, son las actitudes y comportamientos humanos, que en sí mismos son complejos, y su apreciación, inferencia e interpretación son generalmente subjetivas.

El uso de la validación permite el tratamiento de estos últimos puntos, tratando de apoyar la recolección de datos, el análisis y la interpretación de los hechos, para obtener un producto final más convincente y seguro. "El modo de recabar los datos, de captar los eventos, de vivir la realidad dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da al investigador mayor rigor y seguridad" Miguel Martínez (1998: 119).

Con esto podemos ver que el rigor metodológico es un elemento sustancial en la obtención de la validación en el paradigma cualitativo. "La observación, la medición o la apreciación se enfocan en la realidad que se busca y no en otra" Juan Luis Álvarez (2003:31), obteniendo así la congruencia, claridad, y pertinencia como elementos sustanciales de la validación, a través de la triangulación.

La contrastación encierra casi los mismos aspectos, que la triangulación, sólo que ésta es de menor bagaje; ya que se realiza de un lado al otro y la perspectiva baja de intensidad y seguridad. Ya que no existe un punto más de verificación como en el caso de la triangulación.

La contrastación va, desde contrastar la información obtenida en el trabajo de campo, datos empíricos a analizar y comparar la similitud y diferencias para poder sustentar, o no, con la teoría.

La contrastación principalmente consiste en hacer frente a los datos obtenidos, para posteriormente comprobar o verificar su coherencia y congruencia, comprobar la exactitud en los instrumentos, resultados y objetivos previos, planteados junto con los resultados obtenidos, bajo claridad y precisión. En suma, implica la comparación de los elementos que se manejan y aplican a lo largo del desarrollo metodológico.

Esta técnica es de las más usadas de forma natural, dentro de la metodología comparativa.

La saturación es otra de las técnicas usadas en la validación de los paradigmas cualitativos “la saturación se refiere al momento en el que durante la obtención de la información, esta empieza a ser igual, repetitiva o similar” Juan Luis Álvarez (2003: 33). Sobre todo se usa en la observación cuando la conducta o fenómenos observados empiezan a ser iguales o similares, la repetición de las conductas, de los hechos, la igualdad de la información recabada es la que va marcando la saturación.

Saturación es un efecto de saturar, saciar, agotar el punto a investigar. Generalmente se presenta en la aplicación de los instrumentos y se da hasta terminar con la búsqueda del objeto de la investigación. Esta búsqueda se repite muchas veces de igual manera, agotándose esa fuente de información, ya que no tiene nada más que proporcionarnos. Es el momento en que se termina con la aplicación del instrumento dentro de una condición dada, y con la recolección de los mismos datos, pues lo que se obtiene siempre son iguales.

De acuerdo con Hopkins (1985:111) la saturación: “consiste en reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación”. Es la repetición de un mismo fenómeno que busca comprobar de nuevo los resultados ya encontrados.

Gloria Pérez (1998:84) dice: también se “utiliza como criterio de validación sobre los vídeos ya que permite el reanálisis de los mismo, hace posible en cierto modo, la reduplicación con objeto de encontrar coincidencias o no en la identificación e interpretación de un determinado hecho o fenómeno” Esta validación recobra gran interés y pertinencia para nosotros, ya que uno de los instrumentos utilizados para las observaciones son los registros electrónicos de los vídeos donde podemos verificar las conductas, interacciones y actitudes de todas las personas involucradas en el estudio de campo.

Otras técnicas de la validación dentro de este paradigma cualitativo, son la apelación, el convencimiento, la credibilidad, la selección de la muestra, la congruencia, etc. Reconocemos que falta mucho por investigar en este proceso y lo mismo se manifiesta en muchos autores, pero siendo éste un modelo relativamente nuevo, día tras día, se le van aportando nuevos elementos. Cajide Val (1994:89) dice: “la objetividad en cualquier estudio es conseguir conclusiones más creíbles y esto se consigue mediante el espíritu crítico con que han sido

llevadas a cabo. Los buenos trabajos deben estar abiertos a la crítica y razones de evidencia, deben ser susceptibles de un debate serio. Bajo (sic) esta perspectiva existe una similitud epistemológica entre los dos paradigmas cuantitativo y cualitativo". El debate, la crítica y la actitud abierta y flexible por el investigador son elementos vitales para poder llevar a cabo cualquier tipo de validación en el proceso de investigación.

Una vez expuestos todos los elementos fundamentales de la investigación de campo, como han sido el paradigma cualitativo sus principios y aspectos mínimos, las metodologías cualitativas pertinentes en este trabajo de investigación, los instrumentos a utilizar y las técnicas que soportarán los aspectos prácticos a lo largo de todo el proceso, nos queda pendiente exponer los aspectos como son la muestra, el análisis de datos y la presentación de resultados, como elementos básicos del diseño metodológico.

5.1.4 LA MUESTRA

La manera clásica de entender este aspecto se centra en un conjunto de elementos o personas a investigar que pertenecen a una población concreta. Una de las características que conviene observar es la forma de ese subconjunto, que tenga la misma composición y que esté en relación con la pregunta de investigación.

La selección de esta muestra se realizaba generalmente al azar dentro del paradigma positivista. Dentro del paradigma cualitativo la muestra tiene otras características. En este aspecto intervienen varios factores importantes, entre ellos la dificultad la representatividad de la investigación con la generalización.

Dentro del paradigma cualitativo difícilmente se puede hablar de generalización de las investigaciones, sino sólo de una representación. Esto tiene una injerencia directa con la selección de la muestra, ya que como no se pretende que los resultados y hallazgos se generalicen se pueden hacer representaciones locales, contextuales, temáticas, etc.

La muestra más seleccionada dentro de este paradigma es el estudio de caso, que se refiere a que sólo se toma un ejemplo y en él se investiga la muestra que es singular, y el resultado es sólo la representación. Pero cuando se quiere tener una muestra más amplia Juan Álvarez (2003:31) dice: "la muestra sustenta la representatividad de un universo y se presenta como el factor crucial para generalizar los resultados", si bien la generalización la entendemos no como una generalización del conocimiento científico; si no como un elemento susceptible de aplicarse en otros casos concretos.

Es así como las muestras o muestreos se constituyen en un elemento de vital importancia, donde la muestra debe ser congruente con lo que se pretende lograr. El número de casos o ejemplos, que componen el conjunto, tampoco debe

ser exhaustivo; se recomienda que sea pequeño, con la finalidad de poder estar en constante contacto con los elementos a investigar y poder dar seguimiento a cada uno de ellos. Logrando lo esencial, comprender y explicar los fenómenos estudiados, extrayendo sus cualidades.

5.1.5 ANÁLISIS DE DATOS

En la investigación cualitativa, tanto la recogida de la información, como el análisis de datos van juntos, se realizan de manera paralela. Mientras que en la metodología cuantitativa este proceso se da en momentos diferentes

La recogida de información y el análisis que se realiza sobre dicha información es un proceso de análisis sistemático y ordenado, aunque no rígido. Obedece a un plan, considerándose intelectualmente artesanal, como indica Guba y Lincoln (1981) y Goertz y Lecomte (1988). En cambio, en la investigación cuantitativa el proceso a seguir es lineal, rígido, inflexible. Dentro del paradigma cualitativo este proceso tiene un solo objetivo primordial: es fundamentalmente interactivo.

Se convierte en un proceso cíclico como menciona Elliot (1999). Lo que significa que en muchas ocasiones hay que volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso, o regresarse hasta la pregunta de investigación, y volver a recorrer todo el proceso, tantas veces como sea necesario. Se representa este ejercicio como un ciclón, o unas líneas curvas, de forma ascendente o descendente, de acuerdo con las necesidades y como lo va guiando el proceso y el análisis de los datos.

Dentro de todo este proceso cíclico de ida y vuelta, en la lectura del análisis (revisión de los instrumentos) y reflexión de los datos, se obtienen los indicadores; es decir se traducen en palabras nucleares observables para trabajar. Estos últimos observables, los llamaremos categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes. “La reducción de los datos no se realiza en un momento concreto, sino a lo largo de todo el proceso” Pérez Serrano (1998:104). Las categorías nos sirven para poner una etiqueta o nombre a lo sucedido, y luego poder compararlo, contrastarlo, y jerarquizarlo; este proceso de reflexión se da durante toda la investigación.

La tarea del análisis consiste precisamente en interpretar, describir, reflexionar y extraer significado de los datos recogidos. Este análisis “es un proceso aplicado a la realidad que nos permite discriminar sus componentes a algún nivel determinado, describir las relaciones entre tales componentes utilizar esa primera visión conceptual del todo a la síntesis más adecuada”: Bunge (1985). La investigación cualitativa parte del todo y después de este análisis pareciera que se divide, pero en realidad se suma a los datos. Se llegan a formar las categorías, que reflejan esa realidad global, en distintos conceptos.

El proceso de análisis es susceptible de ser aplicado sobre los objetos, hechos o fenómenos muy diversos, los cuales, admitiendo que la realidad es pluridimensional, podrían ser analizados en diferentes formas como se mencionaba en la triangulación desde distintos paradigmas teóricos, metodológicos o simplemente diferentes contextos.

Siendo así, se debe plantear el número de análisis, perspectivas o ángulos que son considerados para dividirlo, y los vínculos entre tales unidades. Será necesario diseñar y planear los análisis dentro de las diferencias, similitudes tipos de contrastes teóricos, metodológicos, etc., las relaciones en las que vamos a centrar nuestra atención, y una gran gama de reflexiones, que se puede implementar y que se traducirán en los análisis de datos, dentro de los procesos de investigación.

“El análisis de datos implica un proceso de varias etapas en que un fenómeno global es dividido en unidades, éstas son clasificadas en categorías y a continuación ensambladas, relacionadas para conseguir un todo coherente” Goertz y Lecompte (1998). Si bien se dividen las categorías será importante también poder reconstruirlas, ensamblarlas como dicen estos autores. Esta reconstrucción de la realidad tiene una repercusión directa en la presentación de resultados, tomando en cuenta que sí su proceso de inicio es claro, preciso y congruente la información en el resultado final también lo podrá ser.

Concluyendo, podemos definir el análisis de datos como un “el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos, con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación” Gil Flores (1994:31,32,33). Partiendo de que a través del análisis se perfilan los resultados, pudiéndolos volver más significativos, fortalecerlos o eliminarlos, según decida el investigador y el proceso mismo de la investigación.

El fin de todo análisis es lograr una mayor comprensión de la realidad analizada, sobre la cual podrían llegar a obtenerse una explicación y comprensión sobre el problema analizado, traduciéndose así en alternativas de solución sobre algún contexto específico, para lograr la representatividad en otros contextos, llegando a conformar algún tipo de modelo conceptual explicativo.

5.1.6 LOS RESULTADOS

Iniciaremos este apartado señalando la falta de consenso en los términos, hallazgos, conclusiones, resultados, informe final o evaluación que son todavía poco clarificados o analizados dentro del paradigma cualitativo. Por lo que a diferencia de los primeros conceptos, la evaluación es la que consideramos como distinta sacándolo de esta imprecisión, pues ella por si misma tiene un carácter valorativo.

Entendiendo por *otros términos* igualdad en su uso, dentro de la investigación cualitativa. Quizá exista diferencia en la forma y la utilización de acuerdo a diferentes autores, pero no encontramos alguna regularidad. Sólo observamos el uso de un concepto, no usando los otros términos como sinónimos, lo que nos pone a reflexionar al respecto.

Nosotros hemos elegido el término resultados, como la obtención de un producto de información final, la cual también se puede atribuir como informe final. Las conclusiones serán entendidas como algo que se concluye, lo cual dentro del paradigma cualitativo no se puede establecer como final sino como un corte que da pie, para continuar con una nueva investigación. Los hallazgos se comprenden dentro de los resultados como una innovación, posibilidad de solución, o estrategias nuevas que puedan brindar soluciones.

A través de los métodos seleccionados, la aplicación de los instrumentos y los análisis de datos, se obtendrán los resultados. Que se presentarán por medio de informes descriptivos, donde también se realizaran comparaciones, buscando igualdades y diferencias a través de regularidades y contradicciones señalando de manera más específica, la tipología o patrones de conducta que operan en los maestros, los niños migrantes, los directores y padres de familia.

Validando el contexto y las circunstancias que se presentan en cada caso, para que al final, con la suma de las diferentes experiencias se obtenga un documento descriptivo, que dé cuenta de lo sucedido en cada caso individual y en general.

Una vez expuestos todos los conceptos anteriores, damos paso al diseño metodológico de la investigación, de forma concreta sobre la investigación de campo de la presente tesis doctoral. Esperando que en este primer apartado del capítulo cinco se brinden los conceptos metodológicos básicos para poder acceder al diseño de la investigación. Ya que como hemos dicho, este paradigma cualitativo requiere de mayor precisión y estudio. Por lo que nuestra pretensión es aportar aspectos mínimos para la clarificación del trabajo de campo.

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado se expone el diseño metodológico elegido y seleccionado para el trabajo de campo en relación con los niños migrantes en el estado de Jalisco, México. Este diseño metodológico se sustenta en los elementos teórico-metodológicos que se conceptualizaron en el apartado anterior.

Se denomina diseño porque comprende los elementos seleccionados que caracterizan esta investigación de campo, los cuales responden también a los elementos metodológicos escogidos dentro del mismo diseño, estos son el planteamiento del problema, muestra, la metodología con sus instrumentos, el análisis de datos y el diseño de los resultados.

5.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Los términos multicultural e intercultural no eran comunes en nuestro medio, por lo que se inició este trabajo buscando la educación con los niños migrantes. El primer acercamiento consistió en buscar información local y contextual, al respecto tanto en la Secretaría de Educación Jalisco, como en la Secretaría de Relaciones Internacionales y en otros grupos de ayuda para la comunidad, donde pudimos obtener información muy general sobre las condiciones de los niños migrantes. Prácticamente todo se refería a números, datos estadísticos que no proporcionaban ninguna información sustancial para la investigación.

Dentro del proceso de búsqueda nos topamos con un dato desalentador, que muchos niños considerados como reprobados o con una eficiencia terminal baja, se les empezó a considerar retardados mentales o niños con problemas de aprendizaje, muchos de ellos no respondían a ninguno de estos diagnósticos quedando fuera de la escuela por falta de capacidad cognitiva. Este dato se consiguió por medio la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Jalisco.

Junto a esto se presentaba un factor social preocupante donde muchos niños, con aparentes rasgos indígenas aparecían en las calles vendiendo chicles, o pidiendo limosna. Esto se presentaba cada día, con más frecuencia y en mayor cantidad. Lo que también nos llevaba a reflexionar si estos niños, asistían a la escuela o no, y en qué condiciones se encontraban.

Por otro lado la búsqueda documental terminó en datos estadísticos no funcionales, donde ni siquiera se sabía cuanta población flotante había ni de donde provenía o si pertenecía a algún grupo indígena. Por lo que se tuvieron que establecer otras formas de investigación. Con las que se inició una indagación sobre las investigaciones obtenidas sobre las diferencias culturales o las migraciones dentro del contexto local o nacional, y tampoco se obtuvo ninguna información pertinente; ya que sólo aparecían documentos, artículos, o libros sobre los grupos indígenas y su cultura, desde los enfoques antropológicos o sociales, pero que no trataban sobre la problemática de la educación indígena actual.

Con base en este primer acercamiento al campo, nos planteamos una pregunta inicial: ¿Por qué es necesario indagar acerca de las condiciones educativas de los niños migrantes?

Y entre las repuestas que nos fuimos encontrando, las siguientes son las más significativas.

- Uno de los problemas que tienen mayor rezago en el sistema educativo nacional y estatal, consiste en el desconocimiento acerca de las situaciones y necesidades educativas que enfrentan los niños migrantes.

- Así como las gestiones y prácticas educativas pertinentes, para incorporarlos a los procesos, sociales y culturales.

Las respuestas anteriores se obtuvieron a partir de, diálogos informales y datos estadísticos poco representativos. Por lo que nos limitamos a tratar de ubicar la problemática dentro de la Secretaría de Educación Pública, abriéndonos a cualquier forma de indagación posible.

Se pretendía tener un acercamiento a toda la problemática, buscando la necesidad de sistematizar y ordenar toda la información posible; por lo que se programaron algunas actividades, en las cuales se encontró información pertinente que servía para la investigación. En los siguientes apartados se menciona la actividad, la fuente de investigación y los datos que se obtuvieron.

En un primer punto el propósito era conocer: ¿de dónde vienen?, ¿dónde están, y qué está pasando con la población migrante? Los resultados obtenidos llevan a precisar que estas personas son itinerantes, van o vienen de México a Estados Unidos, y del campo a la ciudad por diferentes motivos, tanto de índole económica, como por obtener la nacionalidad estadounidense, la mayoría son migrantes temporales. Estos datos se obtuvieron en el Palacio de Gobierno del estado de Jalisco, en un estudio económico donde tenían registrados los municipios que recibían mayor número de remesas dentro del estado, lo que nos daba la información de la migración México – Estados Unidos, no pudiendo obtener datos dentro del mismo país.

Por lo que la siguiente acción fue ir al Instituto Estadístico Nacional de Geografía e Informática (INEGI) donde se realizan los Censos de Población Nacional. La información obtenida sólo proporciona algunos datos muy generales, sobre la migración en México, ya que en muchas ocasiones los grupos indígenas se quedan fuera de estos trabajos por la dificultad del idioma o por ser migrantes temporales.

Otra fuente de consulta se hizo con los documentos de la estadística de inscripción, del ciclo escolar 2000-2001 de la Secretaría de Educación Jalisco de Educación Primaria, proporcionada por las Unidades Regionales de Servicios Educativos (URSE) que sí contaba con alumnos migrantes registrados bajo dos rubros:

- Los nacidos en el extranjero, la mayoría en Estados Unidos.
- Los que acreditan años anteriores cursados en otros países con boleta de calificación.

Los documentos que se analizaron no consideraban otros rubros, por lo que la migración interna no aparece en ningún documento estadístico, lo que

repercute directamente sobre los niños migrantes indígenas; sólo se cuenta con información de la migración que sale del país.

Con los datos de la migración exterior se inicia el trabajo de campo en las escuelas señaladas con un mayor número de niños registrados. Sólo que a la hora de estar en las escuelas y querer entrevistar a los padres de familia, nos dimos cuenta de que estos alumnos ya no asistían a clases, o sólo estuvieron al inicio del ciclo escolar. Verificando que los datos estadísticos no eran tan precisos, así mismo se recuperaría una muestra de niños migrantes en el extranjero y no con niños migrantes dentro del entorno nacional. Las explicaciones se presentan a continuación:

POBLACIÓN	MOTIVOS
Migración campo - ciudad	<ul style="list-style-type: none"> • La recolección del campo dura en el verano tiempo de inicio escolar. • Fiestas tradicionales del día de muertos (sobre todo población indígena). • En el norte del país existe la recolección de fruta durante el invierno, y se muda toda la familia. • Enfermedad de algún familiar buscan atención médica.
Migración México - Estados Unidos	<ul style="list-style-type: none"> • Gran parte de la familia se encuentra en México. • Se termina la temporada de trabajo en los Estados Unidos, sobre todo el invierno. • Se presentan las fiestas familiares o del pueblo. • No se acostumbran a la forma de vida del vecino país. • Buscan que los hijos adquieran los valores mexicanos (tradicionales).

Con la información anterior y al intentar la conformación del censo escolar de migrantes, nos surgieron dos puntos para reflexionar en la investigación:

- Darnos cuenta de que los administradores escolares no pudieran facilitar datos más presentes, más exactos en todo el estado, ya que ni por CURP, Cédula Única de Registro Personal, o acta de nacimiento, obteníamos información más precisa.
- Al llegar a la escuela a entrevistar a los padres de familia: ya habían emigrado y solo habían estado unos meses en la escuela.
- Otros niños acaban de llegar (a medio ciclo escolar), y no estaban en los datos estadísticos de la URSE.
- Era el momento en el que podíamos validar los datos obtenidos por la URSE y obtener una información más exacta y confiable (a través de la entrevista superficial).

Ante esa realidad, se podía llegar a la siguiente conclusión: era necesario e indispensable tomar en cuenta de manera medular en la investigación a los padres de familia y a la administración escolar, así como generar instrumentos más precisos para indagar sobre la población migrante.

Por lo que basándonos en todos los acercamientos al contexto real de los migrantes, nos planteamos la siguiente pregunta como guía de la investigación, respondiendo así al paradigma cualitativo de no formular hipótesis sino generar el trabajo de campo a través de una interrogante:

¿Cuáles son las estrategias que las autoridades educativas, los profesores y los padres de familia realizan para incorporar a los niños migrantes a las condiciones educativas en la escuela?

Delimitando la pregunta general de la investigación, surgen cuatro objetivos generales para apoyar este trabajo:

- Conocer las acciones que realiza la administración educativa para registrar y admitir a los niños migrantes en los centros educativos.
- Sistematizar los procesos de migración que realizan los padres de familia para apoyar a sus hijos en la educación escolar.
- Analizar las estrategias que aplican los docentes con estos niños migrantes.
- Conocer cómo viven los niños migrantes y los procesos educativos.

La investigación de campo se inició con la pregunta anterior, y se optó por dividir el acercamiento a las escuelas en tres etapas. La primera etapa comprendió a los grupos de primero y segundo de primaria, la segunda etapa a los grupos de tercero y cuarto y por último la tercera etapa los grupos de quinto y sexto grado, cubriendo así los seis años de la educación primaria en México.

La primera etapa se realizó en el ciclo escolar 2000-2001 en todo el Estado de Jalisco en los Municipios de Arandas, Zapotiltic, Tala, Tuxpan y Tlaquepaque. La segunda etapa se realizó en el año escolar 2001-2002, llevándose a cabo el trabajo de campo en la zona metropolitana, encontrando un niño indígena migrante. En la última etapa se continuó con la búsqueda en la zona metropolitana en el ciclo escolar 2002-2003.

Una vez señalado el problema de investigación, enunciado en la pregunta interrogativa, y dividido el trabajo de campo en tres etapas fundamentales podemos señalar el trabajo metodológico iniciando por la muestra de la investigación.

5.2.2 MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

Para seleccionar la muestra se obtuvieron los siguientes datos, proporcionados por la Dirección de Educación Primaria, perteneciente a la Secretaría de Educación Jalisco, que tiene registrados estudiantes migrantes por escuela y región; aunque cabe señalar que sólo es un universo, como se señaló anteriormente, pues al llegar a la escuela es donde se valida la información, vertida en la estadística, basado en los documentos de: acta de nacimiento o boletas de calificación; lo cual no garantizaba que la población migrante estuviera en la escuela; pero podíamos obtener una aproximación para definir donde existían más niños migrantes al interior del estado de Jalisco.

En el siguiente cuadro se presentan los datos estadísticos recuperados en la educación primaria. En la primera columna se señala la región¹⁰, en la segunda parte los niños registrados con algún documento. Los documentos a los que se refiere el cuadro son las calificaciones o constancias de estudio de las escuelas norteamericanas. En la tercera columna se contabilizan a los niños migrantes sin documentos, en la última columna se menciona el total de niños migrantes por región (ver cuadro de información estadística de los niños migrantes en el estado de Jalisco, página siguiente).

Del cuadro se destacan dos situaciones:

- a) Que la mayoría de los niños migrantes no presentan documentos escolares (632). Puede deberse a que no han sido escolarizados o a que no los han solicitado.
- b) El mayor porcentaje de los niños migrantes se localiza en la región de Los Altos, es decir, casi una tercera parte (202).

Esta información sirve para demostrar una realidad aunque parcial pues se considera que faltan muchos rubros e indicadores para contar con toda la población migrante y no sólo la que va y viene entre México y Estados Unidos.

¹⁰ En el estado de Jalisco a partir del año de 1996 el estado se dividió por regiones, a pesar del tiempo transcurrido en los aspectos formales no se toma en cuenta esta división, ya que la que se usa por tradición es la de municipios. Por esto nos referiremos a municipios y no a regiones.

CUADRO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DE LOS NIÑOS

MIGRANTES EN EL ESTADO DE JALISCO

EDUCACIÓN PRIMARIA

REGIÓN	MIGRANTES CON DOCUMENTO	MIGRANTES SIN DOCUMENTO	TOTAL
CIÉNEGA	8	73	81
SURESTE	0	90	90
SUR	3	71	74
SIERRA DE AMULA	0	70	70
COSTA SUR	0	43	43
COSTA NORTE	4	19	23
VALLE	4	59	63
NORTE	0	8	8
ALTOS	3	199	202
TOTAL	21	632	653

*Inscripción Estadística ciclo escolar 2000-2001 Dirección de Educación Primaria

Con base en la información obtenida y no contando con más medios para reunir información con el resto de los migrantes internos. Se delimitó la muestra para este primer acercamiento al interior del Estado de Jalisco, en el ciclo escolar 2001-2002 con la población migrante de México y Estados Unidos. A continuación se reportan los lugares donde se realizó la investigación, en ocho centros de trabajo.

PRIMERA ETAPA
MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN
 (al interior del estado de Jalisco)

LOCALIDAD	NOMBRE DE LA ESCUELA
Tuxpan	Manuel López Cotilla
Tuxpan	Ramón Corona
Zapotiltic	Huescalapa
Tala	Rafael Ramírez
Zona centro	Sara Roberts
Santa Anita	López Cotilla
Arandas	La Salle
Arandas	Urbana Federal

Esta primera etapa se trabajó en los grupos de primero y segundo de primaria. En cada una de las escuelas señaladas se contó con un caso, un niño migrante, siendo cinco niños del primer grado y tres del segundo año; cabe señalar que el trabajo realizado en la escuela Sara Roberts, de la zona metropolitana se canceló, pues la maestra enfermó y no se pudieron realizar las videograbaciones, por lo que sólo pasaron al análisis de la información, cuatro grupos de primer grado.

Después de esta primera experiencia en la zona foránea, se vio la necesidad de conocer las condiciones de los niños migrantes en la zona metropolitana, durante el ciclo escolar 2001-2002. En esta segunda etapa de la investigación pudimos obtener información para seleccionar la muestra de un niño indígena.

Se seleccionaron tres escuelas de Guadalajara, debido a que los datos estadísticos exponían mucha población migrante, concentrada en la ciudad a partir de los datos obtenidos por el INEGI del año dos mil. La selección sería de tres escuelas, dos públicas y una privada. De las públicas una de ellas que atendiera alumnos con migración externa (que han regresado de una migración más o menos prolongada de los Estados Unidos) y otra escuela pública con migrantes internos indígenas.

De las dos escuelas que atiende migración externa, se buscó una escuela pública y otra privada. El supuesto es que el tipo de familias de estas escuelas proviene de estratos socioeconómicos diversos y ello puede provocar la conformación de significados culturales y acciones de incorporación diferentes como el uso de las estrategias.

Una de las novedades de esta segunda etapa consiste en que se introduce el estudio de las condiciones educativas de los niños migrantes indígenas. El objetivo es contrastar las acciones y significados que privan entre las escuelas con migración externa e indígena.

**SEGUNDA ETAPA
MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN
(Zona metropolitana y población indígena)**

LOCALIDAD	NOMBRE DE LA ESCUELA
Guadalajara, escuela privada	Febres Cordero
Guadalajara, escuela pública	Urbana 624
Zapopan, escuela pública	Emiliano Zapata

El niño indígena se encuentra en la escuela pública, ubicada en el municipio de Zapopan. Esta segunda etapa se lleva a cabo en los grupos de tercero y cuarto grado, aunque los tres niños migrantes, están ubicados en el tercer grado, no encontrándose ningún niño en el cuarto año escolar.

Para la tercera etapa de investigación se continuó con la dificultad de ubicar niños migrantes en la primaria mayor, no habiendo enfrentado este aspecto en la primaria menor, que son los tres primeros años. Debido a esto la muestra en los dos últimos años de la primaria se reduce a solo dos casos.

**TERCERA ETAPA
MUESTRA DE INVESTIGACIÓN
(Zona Metropolitana)**

LOCALIDAD	NOMBRE DE LA ESCUELA
Tlaquepaque, escuela pública	Cristóbal Colon
Guadalajara, escuela pública	Urbana 888

Esta última etapa representó mayor dificultad para ubicar a los niños migrantes; en el caso de la migración exterior es más compleja en los años superiores, por la situación de que vayan y vengan entre ambos países. Por otro lado son más independientes y si los padres tienen que ir y venir; ellos pueden

permanecer con algún familiar, en los Estados Unidos. En el caso de la migración interna los niños indígenas en su mayoría se integran a las labores tanto domésticas, como de ayuda a los padres, trabajando con ellos o buscando la manera de aportar una cantidad económica, por lo que se salen de la escuela.

En este último punto todavía el Gobierno de México, enfrenta una gran responsabilidad en intentar que la educación primaria sea terminada por los niños, la mentalidad y el escaso nivel de educación, entre esta población opina que es suficiente saber leer y escribir, sin intentar que la educación sea mayor, debido a estos motivos la población migrante decrece en los grados escolares mayores.

En todos los casos, la migración de paso o la que se instala definitivamente en la ciudad es de migraciones familiares, y resulta muy preocupante que muchos de estos niños no accedan a la escuela; pero los que llegan a tener acceso viven fuertes dificultades para adaptarse a la escuela de la ciudad, desde la discriminación hasta la reprobación y deserción.

Por lo que resumiendo la muestra global, es de 13 casos de niños migrantes que cubren la educación primaria entre los ciclos escolares 2000-2003. En cualquiera de los casos lo que estamos presenciando es la necesidad de avanzar en la reconstrucción de la escuela, como espacio educativo incluyente, tolerante y estimulante para cualquier niño, sea cual fuera su condición social, racial y cultural.

5.2.3 METODOLOGÍA CUALITATIVA, APLICADA AL TRABAJO DE CAMPO

La metodología por la que se ha optado en esta investigación es un estudio cualitativo, descriptivo y comparativo para las tres etapas fundamentales

La elección que se realizó de aplicar una metodología cualitativa se justifica en la parte anterior en el planteamiento del problema, donde se narran los inconvenientes y dificultades para obtener información suficiente a través de los medios estadísticos, por no encontrarse ningún dato relevante que satisficiera la intención de esta investigación. Ante lo cual se selecciona el paradigma cualitativo.

Será cualitativo en la medida que observemos los principios y sus características generales, señalados dentro del paradigma cualitativo y las aplicamos en la parte metodológica. El realizar un trabajo sobre las cualidades, entendiéndolas y comprendiéndolas, respetando su naturaleza, y siguiendo durante todo el proceso coherencia, claridad y pertinencia estaremos cumpliendo los postulados básicos de este paradigma.

Se eligió el método descriptivo por que facilita la descripción de los sucesos sociales. En este trabajo, el describir es una actividad sustancial. La atención se colocará en las conductas de las personas, explicando sus distintos

comportamientos y actitudes, así como la manera en que intercalan los niños migrantes, con su maestro y demás compañeros.

La descripción se realizará por cada caso; es decir por cada de niño migrante junto con su maestro, compañeros, director y escuela. Señalando la parte más significativa de lo sucedido; comentando sus experiencias y sugerencias. La información se obtendrá por medio de la aplicación de los instrumentos. Por eso será conveniente tener un producto parcial de cada instrumento, y su aplicación, también será de tipo descriptivo, aunque previamente se realice textual y posteriormente, a través de la metodología comparativa (diferencias o semejanzas), volviendo a obtener un informe descriptivo de manera más amplia. Al final del proceso se elaborará a manera de resultado parcial un informe descriptivo, que dé cuenta de cada una de las tres etapas.

Por metodología comparativa vamos a entender, el medio a través del cual los documentos descritos serán analizados y reflexionados, buscando similitudes y diferencias; con lo cual estaríamos analizado la información obtenida y por este medio podremos llegar al resultado parcial de las etapas.

El enlace de las metodologías anteriores nos permite tener un rigor metodológico priorizando en el primer momento la descripción de los sucesos, continuando con la aplicación del método comparativo, teniendo presente durante todo el proceso la metodología cualitativa con sus principios: enfoque y sugerencias.

Para poder contar con la aplicación de estas metodologías dependemos de unos elementos centrales que son los instrumentos; ya que a partir de ellos, es como podremos obtener los datos necesarios para dar respuestas a la pregunta de investigación, por lo que es indispensable referirse a ellos.

INSTRUMENTOS

A través de los instrumentos también llamados herramientas por algunos autores, se pueden recuperar los elementos de la realidad; es decir, extraemos los datos y los hechos para después procesarlos de acuerdo con el diseño metodológico. En este trabajo hemos escogido cuatro elementos como instrumentos básicos dos de mayor importancia y dos de apoyo: el primero es la observación y se apoya en los registros electrónicos y las notas de campo, el otro instrumento es la entrevista y se apoya en la entrevista superficial, la profunda, y en el uso del cuestionario. A continuación vamos a profundizar en cada uno de estos instrumentos y su utilización dentro del trabajo de campo.

OBSERVACIÓN

La observación que se realiza en este trabajo, es una observación externa y directa. Es externa porque el investigador no pertenece al grupo que se investiga; es una persona ajena, que se presenta solo algunos días a realizar las observaciones planeadas. Es directa porque observa de manera medular al niño migrante y al docente; al primero para considerar los factores que influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje, y al segundo, porque a través de su práctica docente se pueden observar estrategias y actitudes favorables, en beneficio de los niños migrantes.

“El observar con un fin determinado, requiere un esquema de trabajo para captar los aspectos y manifestaciones concretas de lo que deseamos estudiar” Pérez Serrano (1998:23). Por lo que se puntualizará la práctica de los docentes en el uso de estrategias y sus actitudes hacia los niños migrantes, y las interacciones del niño migrante con los demás.

Con el propósito de observar con mayor profundidad el trabajo del aula, se levantaron cuatro observaciones vídeo-grabadas o audio-grabadas en promedio, de una hora aproximadamente, en cada una de las escuelas seleccionadas.

A través de estas observaciones podemos caracterizar la práctica de los maestros y conocer las acciones y estrategias que realizan dentro del salón de clases, pudiendo observar, si esos recursos aplicados favorecen o no a los niños migrantes. De todo lo observado se tomó nota conformando el instrumento denominado “notas de campo”.

Con la elaboración de las notas de campo, se recuperan informaciones que surgen de manera informal en los diálogos, o de lo que se observó en las visitas realizadas en la escuela. Este es un instrumento de gran utilidad, ya que no se dejan las cosas en la mente o se pasan desapercibidas. Es importante recuperar la mayoría de los aspectos posibles y luego escribirlos en un solo cuaderno para dar orden y sistematización a este instrumento.

La producción de estos instrumentos reside en la observación y partiendo de ella, se pueden lograr las notas de campo y los registros. Estos últimos son elaborados a partir de las observaciones de los vídeos, que posteriormente se transcriben y se conforman los registros.

Los registros son mediaciones pertinentes para describir las estrategias educativas y se obtienen a partir de la observación. Cajide Val (1994:79) comenta: “La observación sola es insuficiente para satisfacer al investigador, por ello se suele acompañar de entrevistas, documentos, etc. que ayuden a entender mejor el contexto”.

La observación se utiliza como un instrumento en este caso, aunque nos queda muy claro que sus posibilidades y dimensiones superan este punto. La

observación es un recurso vital dentro de la metodología cualitativa, pero se recomienda la utilización de otros instrumentos para lograr la validación de la información observada. Por eso damos paso al siguiente instrumento la entrevista.

ENTREVISTAS

La entrevista es un instrumento muy rico y noble, ya que permite la recuperación de la información entre dos o más personas. Su aplicación puede ser de forma informal o formal, al mismo tiempo se pueden utilizar diferentes tipos de guías; entre ellas, las más comunes son las utilizadas con una guía de preguntas establecidas, en las que generalmente las respuestas son abiertas, dando la oportunidad al entrevistado de comunicar lo que considere oportuno. Otra forma es con una guía de preguntas donde las respuestas son múltiples, cerradas, semi-abiertas, o combinadas.

En la aplicación de este instrumento el papel del entrevistador es vital: debe brindar la confianza suficiente para que el entrevistado se sienta seguro y confiado. También es importante que al entrevistado se explique previamente los motivos de la entrevista, señalando la utilidad y finalidad que tiene ese trabajo, como la trascendencia. Es conveniente regresar un reporte de los resultados obtenidos, cuando se termina el trabajo como forma de agradecimiento al entrevistado.

Durante esta investigación se utilizaron dos formas básicas del modelo de la entrevista: la superficial y la profunda. La superficial se utilizó en el primer contacto con las escuelas, con la finalidad de obtener información esencial para saber si esa escuela puede ser o no candidata para integrarse a la muestra de investigación; así que no se elaboró una guía previa, sólo se preguntaba, ¿había niños migrantes?, ¿cuántos? y ¿en qué grados?, aspectos muy generales, y sobre todo, se analizaban la disposición del director o maestro para poder ingresar al plantel educativo.

La guía de entrevista en profundidad “incluye el uso de informantes a los que se interroga con detalle acerca de acontecimientos y de su interpretación, se pasa por etapas de menor a mayor estructuración” Cajide Val (1994:83). Este modelo de entrevista se llevó a cabo con los docentes, después de la tercera observación, de manera que éstas dieran las pautas para identificar las preguntas pertinentes. Además, se realizó una entrevista con los padres de familia y directores de la escuela, para completar la información tanto de las condiciones, como del contexto familiar migratorio, institucional y comunitario. A continuación se presentan las guías de entrevista¹¹ por medio de una tabla donde se maneja

¹¹ La guía de entrevista se elaboró tomando en cuenta las características de la realidad en el trabajo de campo, a partir de la experiencia de la primera etapa. Por lo que el grupo de La

en la primera columna la categoría y luego las personas a las que van dirigidas las preguntas, (ver tabla de categorías páginas siguientes).

Como instrumento de apoyo también se aplicó un cuestionario, que es “un conjunto de preguntas estructuradas que se aplica para poder obtener información” Cajide Val (1994:83). Recabar datos de identificación y generalidades de los problemas escolares de los niños migrantes, cabe señalar que es uno de los instrumentos, que se usó de manera inicial para poder recabar los datos y configurar las muestras de forma que el cuestionario se aplicó en las oficinas administrativas como en las Unidades Regionales de Servicios Educativos, pidiendo información sobre la población migrante.

TABLA DE ENTREVISTAS

CATEGORÍA	PROFESORES	DIRECTORES	NIÑOS	PADRES DE FAMILIA
Problemática	¿Qué problemas escolares presentan los niños migrantes?	¿Qué problemática presentan los alumnos biculturales?	Es diferente la escuela en México y EUA	¿Qué problemáticas presentan sus hijos al vivir en México y EUA?
Estrategias	¿Qué estrategias utiliza para incorporar y enseñar al niño migrante?	¿Qué estrategias se han utilizado para incorporarlos a la escuela? Oficiales o no oficiales.	¿Dónde te gusta estudiar y vivir? ¿Por qué?	¿Qué estrategias han utilizado para inscribir a los niños en las escuelas en México y EUA?
Antecedentes Historia	¿Qué antecedentes o experiencias han tenido en otros ciclos escolares, con niños migrantes?	¿Habían tenido experiencias con niños migrantes, en el pasado?	¿Desde cuando se inició el traslado en la familia?	¿Por qué vas y vienes? ¿Cuáles son tus motivos de vivir en ambos países? (Historia de la familia).

Dirección y Posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco, dentro de la Dirección de Investigación Educativa, en una reunión de trabajo elaboró las preguntas indicadoras. Esta entrevista se aplica después de la tercera observación, para tener la oportunidad de dialogar con la maestra sobre algún punto concreto de los aspectos observados que no se tuvieron en cuenta dentro de la guía de entrevista.

CATEGORÍA	PROFESORES	DIRECTORES	NIÑOS	PADRES DE FAMILIA
Experiencia Concreta Estrategia	¿En otras experiencias con migrantes qué has hecho? ¿qué estrategias has utilizado?	¿Puede comentar alguna experiencia específica (estrategia utilizada) de los alumnos migrantes?	¿Qué ha habido para poder migrar todo el tiempo?	¿Puedes expresar alguna dificultad para que tus hijos estudien, (alguna experiencia)
Problemas De Interacción Escolar	¿La relación con los niños migrantes como es con: <ul style="list-style-type: none"> • El director. • Padres de familia. • Otro maestro. • Sus compañeros 	¿Cómo es la relación de los niños migrantes con: <ul style="list-style-type: none"> • Autoridad escolar. • Padres de familia. • El docente. • Otros niños. 	¿Tienes algún problema con: <ul style="list-style-type: none"> • Niños. • Tus papas. • Maestro 	...
Problemática del aprendizaje de contenidos asignaturas o disciplina	¿Has observado que en alguna asignatura tengan mayor dificultad los niños migrantes?	¿Tienes reporte o datos sobre algunas problemáticas en los contenidos, asignatura o disciplina con los alumnos?	¿Qué se te hace difícil de la escuela: Materias. Disciplina. Escuela	¿Con relación a las tareas escolares, como te va..... Le ayudan o las hacen solos tus hijos?
Sugerencias Aportación	¿Qué disposición tienen los niños migrantes para el trabajo y disciplina en el aula?	¿Qué podrías sugerir o aportar para la incorporación de los niños migrantes a la escuela?	¿Cómo te gustaría que fuera la escuela en México? (Sugerencias Propuestas)	¿Podrías sugerir algo para mejorar la atención escolar a los niños migrantes?

La aplicación más concreta de los instrumentos y el proceso de reflexión, estructuración y clarificación de la información, por medio del cual se ordenan todos los datos, se presenta en el apartado siguiente el análisis de los datos. Limitándonos en este espacio a comentar las generalidades de la aplicación de los instrumentos de manera específica, y no como elementos de un conjunto que se une para brindar un producto, como se mencionará en el siguiente espacio.

5.2.4 LA OPERATIVIZACIÓN Y EL ANÁLISIS DE DATOS

Este proceso se llevó cabo de igual manera en las tres etapas y en todos los casos. Dividiremos el apartado en dos puntos sustanciales: el primero los aspectos operativos de la investigación y el segundo clarificación y consolidación de la información. En el primero nos referiremos a las acciones que se realizaron por medio de las cuales se obtuvieron los datos y se aplicaron los instrumentos. En la segunda parte reflexionaremos y expondremos los datos más relevantes y significativos por medio de la aplicación, de la metodología, extrayendo los puntos sustanciales para presentarlos en el siguiente capítulo.

ASPECTOS OPERATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este punto requiere de cuidado y atención dentro del paradigma cualitativo, no puede verse solo como un cronograma de actividades. Ya que la organización y planeación que se muestre debe estar previamente establecida bajo aspectos de reflexión y lógica interna.

Se hace una primer planeación de lo que se pretende hacer, se lleva a cabo en el trabajo de campo, pero al llevarlo a la práctica surgen aspectos no contemplados o bien aspectos distintos que obligan a replantear la planeación realizada. Por lo que este es uno de los espacios donde al espiral de Elliot, se palpa de manera más clara ya que ese ir y volver, se presenta de manera más marcada en este espacio.

El principal medio para recuperar la información radica en los instrumentos, por medio de ellos podemos obtener los datos que se procesarán en la información obtenida. En el punto anterior de instrumento, se señalaron sus características teóricas y su aplicación pero no se mostró cómo se procesa esa aplicación en relación con todos los instrumentos.

El orden que se dio al final de varios proyectos previos fue el siguiente: primero se conseguían los datos de inscripción en las Unidades Regionales de Servicios Educativos, para tener el universo de niños migrantes en las localidades donde se quería trabajar, después se seleccionaba el año escolar y se visitaba la escuela para confirmar, que ese caso todavía permaneciera en la institución. Esta información se conseguía por medio del cuestionario.

El paso siguiente era la visita verificando la permanencia del niño se contactaba y se pedía el permiso para realizar el trabajo de campo en ese centro de trabajo. Se conseguía una información general por medio de la entrevista superficial, con la persona que nos recibía, fué con el director o maestro encargado de la escuela.

Una vez teniendo el acceso a la escuela y al salón de clases, se programaban las actividades con el director, maestro y padres de familia. La

primera aplicación del instrumento de entrevista a profundidad se realizaba con el director, después se contextualizaba el lugar y ubicación de la escuela con diálogos informales o información documental que se sistematizaba en las notas de campo.

Se proseguía citando a los padres de familia con dos finalidades: una era pedir autorización para trabajar con su hijo migrante y, la otra era para aplicar la entrevista a profundidad consiguiendo así información sobre sus procesos de migración.

Con todos los datos anteriores estábamos en posibilidad de observar el trabajo en el salón de clases, por lo que realizamos las tres vídeo filmaciones y en el caso que se nos permitía también nosotros observamos, el trabajo de manera directa recuperando la información en las notas de campo.

Antes de la última observación y vídeo grabación realizamos la entrevista a profundidad con el maestro y con el niño migrante, este espacio recobra gran importancia pues podíamos aclarar o esclarecer dudas sobre las interrogantes o aspectos importantes que hubieran podido surgir a lo largo de la observación. Y para terminar vídeo grabamos una observación más. En el caso que fue necesario, se hicieron más observaciones, presentándose esta situación en dos escuelas hasta que llegamos a la saturación.

En el siguiente cuadro se presenta una tabla de los instrumentos utilizados y aplicados en las tres etapas y con los 13 casos que comprenden la muestra.

Esta tabla de instrumentos toma en cuenta en el primer espacio a los instrumentos que se aplicaron, como indicadores del cuadro nombrándolos con un número. También se consideró el orden de la aplicación y por último se señala de manera longitudinal, la escuela y los instrumentos aplicados.

TABLA DE INSTRUMENTOS APLICADOS

1. Visita para establecer contacto en la escuela (entrevista superficial).
2. Entrevista al director.
3. Información del contexto.
4. Entrevista a padres de familia.
5. Observación número uno.
6. Observación número dos.
7. Observación número tres.
8. Entrevista al maestro de clase.
9. Entrevista al niño migrante.
10. Observación número cuatro.

NOMBRE DE LA ESCUELA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Manuel López Cotilla	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Ramón Corona	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Huescalapa	x	x	x	x	x	x	x	X		x
Rafael Ramírez	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Sara Roberts	x	x	x		x	x				
López Cotilla	x	x	x	x	x	x	x	x		x
La Salle	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Urbana Federal	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Febres Cordero	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Urbana 888	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Ignacio Ramírez	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Cristóbal Colon	x	x	x		x	x	x	x	x	x
Urbana 224	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

X significa actividad realizada

Este cuadro nos permite sistematizar las acciones hechas en este trabajo, así como conocer cuáles instrumentos se aplicaron. Las metas propuestas de completar la aplicación de todos los instrumentos prácticamente se completaron con excepción de dos escuelas en donde los padres de familia no asistieron a la cita, por lo que no se pudo realizar la entrevista. Otra de las ausencias es la entrevista al niño migrante en la primera etapa. Esto se intencionó con la finalidad de no confundir al niño durante las observaciones y pensamos que todavía era pequeño para comprender los problemas de la migración. En la escuela Sara Roberts no se pudo vídeo-filmar, el trabajo de la maestra, debido a que ella se enfermó. Ante lo cual, este caso se retiró del proceso de análisis y de la muestra, por falta de la aplicación de la observación y registros.

PROCESO DEL ANÁLISIS DE DATOS

Una vez terminado el trabajo de campo, se continuó con la organización de los datos proporcionados por los instrumentos. En cada una de las tres etapas se siguió con un orden similar, aunque hubo sus diferencias normales dentro de la organización. Precisando las acciones del análisis fueron las mismas, lo que varió fue el número de casos, las características propias de la edad, etc. En la primera etapa, este análisis de datos fue más complejo pues en él se seleccionaron las categorías.

Iniciaremos precisando los aspectos generales del análisis de datos, primero sobre la observación y posteriormente con la entrevista. Debemos recordar que las técnicas recobran importancia en este espacio ya que es aquí, donde su aplicación se agudiza de manera más directa.

Dentro del trabajo de observación, en el primer lugar se transcribieron las

vídeo-grabaciones de manera textual, lo cual implica la parte más densa pero sustancial de este trabajo. La transcripción requiere varios pasos, para no perder algún dato y obtener el mayor grado de información:

1. Se observan varias veces los vídeos.
2. Se desgrava solo el audio de manera textual.
3. Con el guión en la mano del audio, se integran las conductas no verbales (por ejemplo lo que hace el maestro, caminar, estar sentado o si lo dice enojado, alegre, etc.).
4. Se contrasta el guión, con lo que sucede en el vídeo.

Teniendo la transcripción, se realiza el análisis por cada una de las grabaciones que en este momento se le denominan registros de observación. Sobre este registro se hacen varias lecturas, que permiten la reflexión de lo que sucedió en el salón de clases, por ejemplo si la maestra interactúa con sus alumnos, si el niño migrante se encuentra sentado en la parte delantera del salón, si en la clase observada se impartía la materia de Matemáticas, o si el maestro explica, regaña y usa o no, estrategias.

Con esta información se empiezan a buscar regularidades de cada caso a través del registro (1, 2, 3, y 4) cuando se tiene el análisis de los cuatro registros se sacan las regularidades generales.

Para analizar los registros de observaciones de la actividad escolar, se elaboró una matriz con las siguientes columnas: actividades del docente, de los alumnos en general y del niño migrante, la interpretación y finalmente la denominación de la acción.

Este proceso se realiza buscando las mismas acciones que realiza tanto el maestro, como su uso de estrategias, y del niño migrante las interacciones que realiza con los demás.

En la primera etapa se hizo este trabajo con los siete casos, una vez que se tuvo toda la información, se compararon los siete casos entre sí, sacando las semejanzas y diferencias del trabajo en el aula y las interacciones que se presentaban con los niños migrantes y los demás.

CUADRO CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍA	CONCEPTOS	MUESTRA	MEDIO	OBSERVABLE
ESTRATEGIA	Articulación de acciones compartidas conscientes, intencionadas de los que se obtiene un producto predeterminado.	Docentes.	Registro de vídeo.	¿Cómo es la articulación? <ul style="list-style-type: none"> • acciones conscientes, • intención explícita, • logro del producto, • repetición frecuencia.
ACCIÓN EDUCATIVA	Conjunto de actos compartidos intencionados que producen un proceso formativo en el otro.	Docentes.	Registro de vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de actos intencionados. • Producto: ¿qué produce?, proceso formativo.
SIGNIFICADO	Sistema simbólico compartido de saberes, valores, creencias, normas.	Director. Supervisor. Docentes. Padres de familia. Niños.	Entrevistas.	<ul style="list-style-type: none"> • saberes, • valores, • creencias, • normas, • sentimientos, • deseos, • sistemas.
INTERACCIÓN	Relación maestro-alumno, que genera aprendizaje o se considera hecho educativo.	Directores. Docentes Padres de familia. Niños.	Registro de vídeo.	Acciones conjuntas profesor-alumno. Describir actos intencionados que muestren un hecho educativo.
CONDUCTA TÍPICA CULTURAL	Conducta manifiesta o lingüística que marque una diferencia del común.	Padres de familia. Niños.	Registro de vídeo.	Conducta o acciones que marque una diferencia a nuestros rasgos culturales. Verbal o no verbal.

Partiendo de esta primera etapa y experiencia se elaboró un cuadro donde se muestran las categorías: acción educativa, estrategias, significado,

interacciones y conducta típica cultural. Se muestra la conceptualización de cada uno de los puntos (categorías), la población de aplicación, los instrumentos y la focalización.

A partir de estos elementos conceptuales y con los acercamientos: Visitas a las escuelas, pláticas informales con directores, maestros y autoridades escolares, padres de familia y alumnos, se pudo elaborar el cuadro anterior permitiendo indicar previamente el análisis de contenido sobre las videograbaciones Cajide Val (1994:85). "El método más intuitivo del análisis de contenido se reduce a la reproducción, el más riguroso divide y clasifica el contenido: en unidades de análisis".

Estas unidades pueden ser las categorías establecidas previamente, que es lo que sucede para el análisis de datos en la segunda y tercer etapa del trabajo; es decir se continúa haciendo el mismo trabajo, de transcripción caso por caso y la reflexión bajo este cuadro de categorías, buscando en los cuatro registros, estas categorías para luego elaborar el texto descriptivo.

Hasta aquí, se abordó el análisis realizado dentro del instrumento que denominamos observación. En los siguientes párrafos nos referiremos al análisis de datos realizado sobre las entrevistas. Para la sistematización y análisis de la información obtenida dentro de las entrevistas se realizó el mismo proceso anterior de la transcripción, para obtener un registro de entrevista.

Se llevó a cabo la lectura y análisis preliminar para convertir esos datos en unos ejes temáticos; es decir, la información de los datos se obtuvo por temas. Las cuatro entrevistas se leían, analizaban y luego se pasaban los datos a unas matrices como la siguiente (este trabajo se hizo por cada una de las etapas).

MATRIZ DE ENTREVISTAS

TEMÁTICA	ENTREVISTA AL DIRECTOR	ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA	ENTREVISTA AL MAESTRO	ENTREVISTA AL NIÑO MIGRANTE
PROCESO MIGRATORIO				
CONTEXTO JALISCO				
CONTEXTO LOCALIDAD DE PROCEDENCIA				
PROCESO EDUCATIVO LUGAR DE PROCEDENCIA				
ESTRATEGIAS DE MIGRACIÓN				

En el proceso de análisis de las entrevistas, primero se segmentaron las temáticas de manera individual y luego se integraron de manera colectiva dentro de la matriz. Este trabajo permite que se crucen los diversos datos obtenidos por las entrevistas, y se puedan contrastar con el resto de los instrumentos. Obteniendo así la posibilidad de validar la información a través de la triangulación. En algunas ocasiones la información similar solo aparece en dos instrumentos, por lo que se valida a través de la contrastación. Este punto se define en el proceso mismo del trabajo, a partir de los datos.

Es aquí donde se pueden poner en práctica de manera directa las técnicas de análisis de contenido, ya que durante la lectura y reflexión de los datos se selecciona y elige la información correspondiente, facilitando y asegurando la pertinencia de lo que se extrae en los datos de acuerdo con las categorías o temáticas que funcionan como guías de la información.

Las técnicas etnológicas también se manifiestan en este trabajo, ya que se precisan los aspectos de interacción durante la búsqueda del análisis como en las entrevistas se observan los aspectos culturales, en el proceso de educación y en el del contexto, y más directamente en el proceso migratorio.

Con estas informaciones obtenidas a partir del análisis de datos iniciamos la presentación de resultados.

5.2.5 DISEÑO DE LOS RESULTADOS

Por medio de la aplicación de los instrumentos, las técnicas y el análisis de datos, se obtuvieron los resultados, que se presentarán por medio de textos descriptivos.

Textos descriptivos que darán cuenta de las comparaciones, buscando igualdades y diferencias a través de regularidades y contradicciones; especificando y señalando los tipos de práctica docente que implementan los maestros: interacción entre el niño migrante, su maestro y demás personas. Y los patrones de conducta que se presentan en los maestros, los niños migrantes, los directores y padres de familia.

Se presentarán textos descriptivos por cada etapa donde se haría una separación entre los datos obtenidos por los registros electrónicos y la observación. Y otro texto descriptivo donde se exponen los resultados de las entrevistas, como el producto parcial de la primera etapa.

En el caso de la segunda etapa se presenta un texto más integrado de ambos instrumentos que se trata de dar respuestas a las categorías y temáticas, desarrollando un documento que da cuenta por separado a cada caso de las escuelas pero como un todo.

En el último texto descriptivo se presenta un documento de los significados culturales para los niños migrantes y otro sobre la práctica educativa de las maestras, donde se responde a las categorías y las temáticas que llevan a la pregunta de investigación.

Las diferencias anteriores en los textos descriptivos se realizan de acuerdo con las siguientes circunstancias: en la primera etapa se elaboraron las categorías de análisis y las unidades temáticas, dando así una guía posterior para el análisis de los datos que surgen del mismo trabajo empírico. La segunda etapa contó con menor muestra, pero con mayor riqueza en cuanto a la información, ya que ésta se pudo sistematizar con más facilidad, pues ya conocíamos las características básicas de esta problemática en el estado de Jalisco. Y en la última parte, a pesar de que son pocos los casos de la muestra, se pudieron recuperar aspectos muy importantes, que nos permiten elaborar documentos descriptivos con mayor profundidad. Así damos paso al siguiente capítulo que narra toda la información obtenida en el trabajo de campo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

CONDICIONES EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN EL ESTADO DE JALISCO, MÉXICO

En este sexto capítulo el objetivo central, radica en dar cuenta de todo el trabajo realizado en el campo. En la realidad donde pudimos obtener todo el conocimiento de las circunstancias que enfrentan los niños migrantes en el estado de Jalisco. Para dar cuenta de todo lo anterior hemos organizado el capítulo en cuatro puntos centrales, los tres primeros dan respuesta a cada una de las etapas fundamentales de la investigación, el último apartado se ocupa de resumir y organizar los aspectos más sobresalientes de manera global.

Los textos descriptivos se realizan de diferentes maneras en cada etapa, respondiendo a los avances propios de la investigación, así como a la información obtenida y a la forma más clara y concreta de poder ordenar y sistematizar esta información para la presentación de los resultados.

6.1 RESULTADOS PARCIALES DE LA PRIMERA ETAPA DE INVESTIGACIÓN

Iniciaremos por las escuelas localizadas al interior del estado en sus diferentes regiones y municipios: En el municipio de Tuxpan se trabajó en dos escuelas: la Manuel López Cotilla y Ramón Corona. Uno de los municipios se llama Zapotiltic y la escuela es Huescalapa; otra de las poblaciones es Tala y su escuela es la Rafael Ramírez. En la zona centro de Guadalajara se trabajó en la escuela Sara Roberts. El pueblo de Santa Anita pertenece al municipio de Tlaquepaque y la escuela seleccionada fue la López Cotilla. En el municipio de Arandas, al norte del estado, se trabajó en dos escuelas: La Salle y la Urbana Federal.

En total la muestra se compone de ocho escuelas. Primero se expone el contexto de la población y condiciones socioeconómicas del lugar, para proseguir con las características de la escuela, y del caso concreto valorando los aportes que proporciona y terminaremos con los tipos de interacción que se presentan entre maestro y alumno migrante, y el trabajo de la maestra a través de su práctica docente.

TUXPAN

ESCUELAS MANUEL LÓPEZ COTILLA Y RAMÓN CORONA

Comenzando con la ciudad de Tuxpan, Jal. situada al sur de Estado, cuenta con una población de 25, 998 habitantes, según el censo del 2000, dentro de los cuales se cuenta con 2,553 niños menores de cuatro años de edad y con 5,645 niños mayores en edad primaria, de 6 a 14 años, en lo que se refiere a la educación básica obligatoria.

En este municipio se encuentran cuatro escuelas primarias: una de fondos federales que trabaja los turnos matutino y vespertino; otras tres que dependen del Estado, que son en las que realizamos la investigación y una más que trabaja con la población indígena, que es de la etnia de los nahuas; esta última, llamada el Kalmechal.

Cada una de estas escuelas tiene una población en el turno matutino aproximadamente de 450 a 800 estudiantes, repartidos en los seis años de la educación primaria. La ubicación dentro de la ciudad de esta escuela es distinta, a la que denominaremos "A", y se encuentra en las afueras de la ciudad; cuenta con una población más pobre y sencilla, ya que son las viviendas que se van conformando a las orillas de la población.

A esta escuela asisten niños migrantes, venidos de los Estados Unidos cada año. Algunos se quedan temporalmente y otros, definitivamente. El grupo con el que se trabajó en esta escuela fué el de segundo año de primaria, en el que la maestra tenía dos niños recién llegados del norte del estado de California; uno de ellos volvió a los Estados Unidos en el mes de abril, la otra pequeña permaneció en la escuela. La maestra demostró una entera colaboración todo el tiempo y según nos estuvo informando, trató de apoyar a la niña migrante, llamada Marisol, aún más allá del salón de clases.

Reportó que la alumna, a principios del año llegó sin saber leer, con un pobre lenguaje en español y se quedaba dormida en las clases. Se mandó llamar a su madre y le informaron que la niña tenía un problema cardíaco, por lo que se dirigieron al centro de salud de la comunidad y se dieron cuenta de que, aparte de su enfermedad tenía una gran desnutrición.

En la entrevista con la madre, ella refirió que Marisol recibía el desayuno del gobierno por el DIF, Desarrollo Integral de la Familia. La niña estaba mejorando, y que debido a la pobreza en la que vivían en el país del Norte, se había regresado a la casa de unos familiares. El padre de la niña los había abandonado y trataban de formar una nueva familia.

La maestra asistió a la clínica para hablar con el doctor y poder ayudar a Marisol a resolver tanto sus problemas educativos como físicos. La niña mostró todo el tiempo una actitud pasiva, callada y temerosa. La maestra durante las

observaciones electrónicas y las visitas realizadas mostró interés en la niña, y focalizaba su atención para hacerla participar.

En este caso concreto "A" pudimos obtener buenos resultados. Al final, la maestra nos comentó que había implicado mucho esfuerzo de su parte; pero que la niña había logrado la lecto-escritura; que comenzaba a participar más en la clase y que su estado de salud estaba mejorando. Notamos al final que esta maestra cambió sus acciones en el aula y tomó más en cuenta a Marisol, a través de las participaciones, preocupándose por ella y tratando de ayudarla. Cabe señalar que en este caso la docente contaba con todo el apoyo por parte de la directora y la supervisora.

De manera contraria, en la otra escuela que trabajamos en la ciudad de Tuxpan, que denominaremos "B", ubicada en el centro, y que cuenta con una población de clase media acomodada. Trabajamos también con un grupo de segundo año de primaria. En esta escuela asisten menos niños migrantes, aunque sí llegan unos cinco o seis al año, según nos notificó la directora.

Una niña migrante llegó más o menos en el mes de enero, de nombre Thelma. Es muy callada; casi no participa, según reportó la maestra. Durante el seguimiento de este grupo de clases observamos que la niña siempre se sentaba en la parte de atrás de la clase y no existía interacción ni con la maestra, ni con sus compañeros; solamente y muy poco con su compañera de pupitre. En la entrevista con la maestra notamos que ella no tenía mucha conciencia ni conocimiento de por qué Thelma no participaba; simplemente era una niña tranquila que tenía calificaciones regulares, de ocho. Posteriormente, en la entrevista con la mamá pudimos saber que Thelma no habla bien el español, aunque estaba recibiendo apoyo en casa para mejorarlo, ya que la lecto-escritura en inglés la tenía y el desarrollarla en español le estaba constando trabajo. Thelma pronto volvería a los Estados Unidos. Su migración era temporal, su abuelo había enfermado; pero pronto volverían al Norte.

La directora de esta escuela mostró apoyo y simpatía por el trabajo realizado y la supervisora también nos brindó su apoyo. La maestra todo el tiempo demostró buena voluntad hacia la niña; sólo que con apatía de involucrarse con la niña migrante o con tener que hacer algo más que sólo dar su clase, para lograr cambios en la niña, es decir, o la niña se integraba sola al proceso o permanecía igual; no existía el suficiente interés por parte de la maestra para trabajar por una mejor integración de esta alumna al grupo.

Este ejemplo aunque parezca duro es muy real, existen muchos maestros que solo pretenden cumplir con su horario dentro del centro escolar y dar bien sus clases, que los niños aprendan lo que tengan que aprender de acuerdo con lo que está marcado por el programa escolar, dejando al lado los otros aspectos como actitudes, integración, etc. La niña no significaba problema: era callada, su nivel académico regular y por lo tanto de acuerdo con el criterio de la maestra, todo

estaba bien. Aunque las evidencias de trabajo demostraban que la niña se sentía aislada, sola y no integrada al salón de clases.

Este tipo de casos es los que nos llevan a pensar en la gran importancia y necesidad de concientizar al maestro de lo que un alumno siente y de la desintegración que se le ocasiona. Existen muchos casos en que el maestro tiene que enfrentar diferentes situaciones tanto de salud, como de conducta, rendimiento escolar, idioma y demás, que lo ponen en un conflicto que no sabe cómo resolver y que no está capacitado para poder intervenir en esa situación. Por esto pensamos que es de gran importancia continuar con las etapas posteriores de esta investigación, así como de empezar a gestionar la preparación y capacitación de los maestros con esta población vulnerable en su formación inicial y continua. Si el gobierno y las autoridades toman conciencia de lo que importa esta necesidad educativa, será más fácil que se realicen acciones y programas de capacitación que coadyuven el trabajo del docente.

TLAJOMULCO

ESCUELA LÓPEZ COTILLA, LOCALIDAD: SANTA ANITA

Tlajomulco es un municipio aledaño a la zona metropolitana de la ciudad de Guadalajara, ubicado al sur y por la carretera que comunica al estado de Jalisco con el estado vecino de Colima; allí se ubica la población llamada Santa Anita. Según el censo del 2000, en este lugar se cuenta con una población total de 12,842 habitantes, dentro de los cuales 1,375 son niños menores de cuatro años de edad y con 2,767 niños mayores, en edad primaria, de 6 a 14 años, en la que la educación básica es obligatoria.

A las áreas educativas de este municipio asisten a preescolar 205 niños, y los que no asisten al preescolar y permanecen en sus casas y rancherías son 80. La educación primaria y secundaria que comprende la educación básica, está conformada por alumnos de edades entre 6 y 14 años. Asisten a la escuela 2,489 y los que por diferentes motivos económicos, o de distancia y/o no asisten son 260. En el ámbito de preparatoria que son alumnos de 15 años a 17 más o menos, hay una asistencia a la escuela de 381, y los que ya se integran al trabajo productivo y aquí terminan sus estudios son 640.

Este municipio cuenta con estudios terminados de primaria. Del primero al quinto el número de alumnos es de 1,782 en secundaria; en los cursos de primero y segundo, los aprobados son 456, por lo que el grado promedio es el 6.71% de la población.

En este pequeño pueblito existen tres escuelas, dos pertenecientes al gobierno, una federal y la otra estatal, y además el colegio católico dirigido por los franciscanos. Las dos escuelas públicas trabajan en los turnos matutino y

vespertino. Se trabajó con la escuela “C” del turno matutino, en el grupo de primer año.

El niño migrante de este grupo escolar se llama Pedro; es un chico entusiasta, despierto y muy activo. Su maestra nos mostró un trabajo docente lleno de dinámica, actividades variadas y mucho entusiasmo. En la entrevista inicial que se tuvo con ella pudimos comprobar que en esta escuela existen varios casos anuales de niños provenientes de los Estados Unidos. Como ya dijimos éste es un pueblecito que se sostiene principalmente con el dinero que envían del país del Norte a México; por ello existen muchas fluctuaciones de familias y personas que van y vienen de manera temporal, a ambos países.

Basándonos en los datos obtenidos a través de los registros electrónicos y las visitas realizadas a la escuela, en este grupo de primaria la variación de actividades propuestas por la maestra motivó al niño migrante a tener una buena integración en el grupo, con sus compañeros y con su maestra. Las intervenciones focalizadas entre la docente y el alumno, nos hizo pensar en que la maestra necesitaba aplicar cierto control disciplinario, para que Pedro no descuidara su trabajo escolar. El niño es tan inquieto que la intervención radicaba en orientarlo a que pusiera atención a su propio trabajo y que no entretuviera al resto de los alumnos. El nivel académico de Pedro es tan bueno, nos refieren la maestra y la madre, que no se tuvo que hacer nada especial para integrarlo a la escuela. El niño sólo cursó preescolar en los Estados Unidos y sí conocía algunas letras en inglés pero todavía no leía. Empezó a hacerlo en la escuela primaria en Santa Anita. A este respecto la maestra dijo que el niño nunca tuvo problemas ni con el idioma, ni con la lecto-escritura; pero que sólo conocía poco los números.

Centrándonos en este caso el niño migrante llegó a un nivel de pequeños como es preescolar para iniciar la primaria en Jalisco, factor que favoreció su desarrollo académico, iniciando la lecto-escritura en el idioma español. Otro factor favorable que tuvo Pedro, es que él inició el ciclo escolar desde el mes de agosto, vivió el mismo proceso de integración que el resto de su clase, y al parecer no hablaba mucho el inglés; sólo en la escuela, y no en su casa. Gracias a esto Pedro cuenta con una estabilidad y un buen desempeño escolar.

Queremos mencionar que lo que pudimos observar del trabajo de la maestra, es que es una persona consciente de las necesidades que tienen los niños migrantes, pues mencionó haber tenido experiencias anteriores. Lo dinámico de su clase, la variación de actividades, facilitó al alumno el poder acceder al conocimiento y aprendizaje dictado en su aula.

ZAPOTILTIC

ESCUELA HUESCALAPA

En contraste con del caso anterior tenemos el de la escuela de Huescalapa. Las características de este pequeño pueblito son de pobreza, con pocos

habitantes, lo que pudiéramos llamar un pueblo de paso. La principal fuente de ingresos es de una calera que hace tiempo dejó de funcionar a su máxima capacidad, y actualmente se encuentra trabajando en solo algunas áreas, por lo que las personas que trabajan en esta empresa radican principalmente en Ciudad Guzmán o en Zapotiltic, cabecera municipal de esta pequeña población.

En ella existen sólo dos escuelas, una de ellas es particular, atendida por monjas; la otra pertenece al sistema federal y es de educación pública. El número de alumnos en esta escuela es bajo y sólo tienen un grupo por año escolar. La niña migrante con la que trabajamos se llama Daisy, que asiste a esta escuela; regresó de los Estados Unidos por problemas familiares. Sus condiciones de vida y económicas no son favorables, su madre muestra gran inestabilidad y preocupación, ya que no tiene papeles para volver al Norte, y su marido se encuentra allá, la niña presenta problemas de la vista y desnutrición.

La directora de este plantel escolar es una persona mayor, que vive muy preocupada por los problemas económicos de sus alumnos. Nos comentó que en muchos de los casos los niños tienen bajo rendimiento escolar, porque no desayunan, ni llevan un lonche a la escuela, y en ocasiones ella sólo puede prepararles un té.

En este contexto la maestra de Daisy hace su mayor esfuerzo para intentar que los niños mejoren y aprendan. Esta maestra es adulta, mayor, pronto va a jubilarse y, si bien está consciente de las necesidades de los niños migrantes; comenta que es poco lo que ella puede hacer para mejorar el nivel académico de los niños cuando tienen mala calidad de vida.

En el caso concreto con Daisy, entre la primera y segunda visita a la escuela, observamos algunos cambios tanto en la atención de la maestra hacia la niña migrante, como en la propia niña. Al inicio, la pequeña no portaba lentes; posteriormente los llevaba puestos a la escuela, lo que le facilitaba un poco más el poder integrarse a la clase. Daisy, al igual que en los otros casos es una niña tímida, con problemas y desventajas familiares y sociales que no favorecen su desarrollo personal y escolar.

La maestra pretende estar consciente del problema y se ven focalizaciones en las interacciones con la niña migrante, ya que procuran integrarla y ponerle más atención. La madre de Daisy es una muchacha relativamente joven, desorientada y muy preocupada en saber que pasará con ella, sus hijos y su marido, ya que no sabe si puedan regresar a los Estados Unidos, y esto la tiene demasiado preocupada, por lo que no da importancia a las necesidades actuales de su hija; esto sin señalar las necesidades económicas que tienen, aunque actualmente les apoyan sus familiares.

Siendo éste uno de los casos extremos pero no ajenos a nuestro entorno, quisimos presentarlo, porque sigue siendo la realidad de los niños migrantes en el estado de Jalisco. Cabe señalar que la ayuda del gobierno en este pequeño

poblado no existe y sí son muchas las carencias. Nos pudimos entrevistar con la Delegada del municipio entonces recién nombrada, la cual nos expresa el gran compromiso social que supone satisfacer las necesidades de esta población

TALA

LOCALIDAD: AHUISCULCO. ESCUELA: RAFAEL RAMÍREZ

Ahiscalco es un pueblo perteneciente al municipio de Tala, Jalisco. La principal fuente de trabajo es el ingenio de caña y la agricultura. De acuerdo con el censo del 2000, el municipio cuenta con una población total de 2,287 habitantes, dentro de los cuales hay 222 niños menores de cuatro años y con 451 niños de 6 a 14 años, a los que se imparte la educación básica obligatoria.

En las áreas educativas de este municipio toda la población de entre 6 y 14 años que sabe leer y escribir es de 396, y la que no tienen estos conocimientos, es de 53. Los alumnos que asisten al preescolar, menores de 5 años son 29, y los que no asisten al preescolar y permanecen en sus casas y rancherías, 12. En educación primaria y secundaria que comprende la educación básica, la conforman los alumnos de edades entre 6 y 14 años, asisten a la escuela 386 y los que por diferentes motivos económicos, de distancia y/o otros de esta edad no asisten son 63. En el ámbito de preparatoria, alumnos de 15 años a 17 más o menos, hay una asistencia a la escuela, de 51 alumnos.

Por lo que este municipio los alumnos que cuentan con estudios terminados de primaria del primero al quinto año son 556, y con secundaria en los cursos de primero y segundo aprobados, 84, con grado promedio de 5.17.

Existen dos escuelas en esta localidad, las cuales trabajan en ambos turnos. La escuela que denominaremos "E" trabaja en el turno matutino que engloba niños de segundo grado de primaria. Las visitas realizadas a este centro escolar nos refieren que existe un buen número de niños migrantes. Durante todo el año escolar generalmente hay de 20 a 30 niños inscritos en los grupos de primaria. Algunos permanecen pero otros van y vienen, al igual que en Santa Anita; en este lugar se reciben gran número de divisas, lo que les permite tener un mejor nivel de vida.

Durante la primera reunión de padres de familia realizada el tres de marzo del 2001 se observó que la población es muy demandante con la escuela. Le solicitaban al director la puesta de un comedor para dar de desayunar a los niños, coordinándolo a través de la Asociación de los Padres de Familia. También se vio que existen diferencias sociales entre las familias que asisten a la escuela, desde personas que tienen una buena posición económica hasta personas muy sencillas. Estas diferencias provocan ciertos conflictos en la escuela, reportó la presidenta de la Asociación de Padres de Familia, por lo que se tiene que trabajar mucho. El nuevo director, que se llama Arturo, está ayudando para mejorar el inmueble.

El profesor Arturo nos recibió con agrado y nos permitió tener un diálogo, tanto con los padres de familia como con todos los maestros. El trabajo realizado en esta escuela consistió en visitas y la aplicación de un cuestionario general a los padres de familia, sobre las dificultades y diferencias encontradas en los sistemas escolares de Estados Unidos y México: destacaron principalmente que en EUA se trabajan ocho horas y en México sólo se trabajan de 4 a 5 horas diarias; el desayuno se les hacía muy importante también. Algunos comentaban que en México los alumnos iban un poco más aventajados académicamente que en Estados Unidos y que en el país del Norte existe más libertad y mucho menos control con los niños dentro del salón de clases, y de acuerdo con este último punto comentaron que en algunos casos, se habían propinado castigos muy fuertes a los niños, lo cual a los padres de familia no les agradó y lo empezaban a considerar como violencia.

La maestra de este grupo Rocío junto con el migrante nos reportó que estaba consciente y dispuesta a trabajar con un niño migrante de EEUU. El niño no presentaba grandes dificultades, ya que su escolaridad en Estados Unidos le permitía leer en inglés, y rápidamente obtuvo un buen nivel académico en Jalisco, pues sus hermanos mayores le ayudaron a consolidar la lecto-escritura en español, y por el momento su familia quería permanecer una larga temporada en Jalisco.

En esta escuela se observó que el director nuevo enfrentaba dificultades serias porque estaba intentando cambiar y mejorar las cosas; aunque contaba con el apoyo del de los padres de familia y al tratar de mejorar las cosas para beneficio de los alumnos. Tanto los maestros, como los alumnos habían tenido experiencias en Estados Unidos y conocen las diferencias del contexto, ya que dos de los maestros frente a grupo habían tenido la experiencia de vivir y trabajar en el país del Norte, lo cual les ayuda a tener conciencia de las dificultades que tienen los alumnos para favorecer sus procesos de integración.

ARANDAS

ESCUELAS LA SALLE Y URBANA FEDERAL

La ciudad de Arandas se encuentra en la zona norte del estado. Su principal fuente de ingreso proviene de la producción del tequila. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática del censo del 2000, el municipio cuenta con una población total de 39,478 habitantes, de diferentes clases económicas.

En la educación asisten al preescolar 675 niños y, 151 no asisten. En educación primaria y secundaria asisten a la escuela 7,159 y los que por diferentes motivos no asisten son 1,158 niños. En el ámbito de preparatoria que son alumnos de 15 años a 17, hay una asistencia a la escuela de 1,169 alumnos.

Esta ciudad cuenta con siete escuelas tanto públicas como privadas. Algunas laboran en ambos turnos y otras solamente por la mañana. Se trabajó con dos centros escolares, el primero denominado "F", es una escuela de turno matutino que fue formada como una escuela parroquial. Actualmente funciona como un colegio independiente de religiosos, donde se enseña y se cultiva la religión por parte de los seculares. Este centro educativo funciona solamente por las mañanas y tienen los seis grados de la primaria y los tres de secundaria.

En la entrevista con el director nos comentó que llegan muchos padres de familia a querer inscribir a sus hijos y él les pide los documentos necesarios para poder admitirlos: el acta de nacimiento y un reporte último de estudios, que son las calificaciones; les aplica un examen de ubicación para saber si tienen los conocimientos mínimos para estar en uno u otro grado escolar. Mencionó que los niños tienen bajos conocimientos en casi todas las materias, pero especialmente en la Historia de México y en Civismo, en Español o Matemáticas. Pero también dijo que hay niños que no pueden contestar nada, porque para empezar no hablan el idioma español y entonces le pide ayuda al maestro de inglés, para que empiecen a trabajar en el conocimiento del idioma español.

Nos decía también el director que muchos niños llegan a este colegio, porque fueron rechazados por las escuelas oficiales. Pagan una mensualidad pequeña por ser privado, y pueden tener más disposición de recibir a los niños migrantes.

Algunos padres de familia solo llegan con una copia de reporte de calificaciones, que no se entiende nada porque les califican con letra, y en otras ocasiones llegan con el "transfer", documento escolar acordado por ambos países, y recalcó que cada año llegan más niños con tal documento.

En este centro escolar se trabajó con un grupo de primero de primaria en el que hay una niña migrante que se llama Alejandra. Ella llegó en el mes de febrero a esta escuela, ya que anteriormente estuvo en un centro escolar oficial, en el que la habían recibido sólo como oyente, es decir sin validar su estancia con papeles ni calificaciones. Esta pequeña estuvo en tales condiciones desde el mes de noviembre, según nos reportó su mamá: la niña estaba muy angustiada y no se sentía integrada al grupo ya que, no le habían dado los libros de texto, ni le aplicaron los exámenes semestrales, por lo que la mamá decidió cambiarla de escuela, sentía que sólo estaba perdiendo el tiempo y quería que su hija terminara el primer año de primaria.

Basándonos en las observaciones y los reportes electrónicos Alejandra no presentaba dificultades significativas. Su maestro Rosendo trató de integrarla y acogerla en este colegio, permitiendo que pudiera establecer relaciones que se reflejaran a través de las interacciones con las personas que le rodeaba. En este caso se refleja el interés y la responsabilidad del maestro de estar pendiente de Alejandra en sus participaciones y en tratar de apoyar su proceso en el aula.

Comentó el director que a este maestro le gusta ayudar a sus alumnos y siempre está al tanto de lo que los niños necesitan. En la plática con el maestro, él nos refirió que ya había tenido niños migrantes otros años y que su experiencia más difícil, fue cuando un niño no hablaba casi nada de español; pero que con el tiempo, disposición y ayuda por parte de los padres, el niño logró integrarse y proseguir sus estudios escolares.

En este caso lo más significativo fue la plática con el director y la madre de familia, donde pudimos constatar que en algunas escuelas no pueden quedar inscritos los niños, si no cubren el requisito de los papeles, y en otros casos sólo los reciben como visita. A partir de estos elementos es donde tenemos que analizar y reforzar fuertemente las políticas educativas desde los aspectos administrativos, ya que en el caso de esta ciudad, existe una opción como lo es este colegio, donde los padres de familia, pagando una pequeña colegiatura pueden dar a sus hijos la oportunidad de proseguir su educación escolar.

El otro caso que se trabajó en la ciudad de Arandas al que denominaremos "G". El salón de clases se ubica en una primaria vespertina federal, donde también se reciben constantemente niños que van y vienen de los Estados Unidos. El salón es de segundo grado de primaria. La migrante con la que trabajamos se llama Andrea y llegó aproximadamente en el mes de marzo, se le introdujo en un grupo de primero de primaria, con el maestro Córdoba que tiene un grupo con pocos niños.

El proceso de integración fue bueno según se nos reportó y pudimos constatar en los registros electrónicos y en las visitas realizadas. En la entrevista con la mamá ella nos reportó que venían de Las Vegas y que estuvieron preparando a la niña los meses anteriores para que se pudiera integrar a México. La mamá mencionó que ella le estuvo ayudando para que supiera leer, y en su casa siempre se hablaba el español por lo que Andrea venía con una preparación previa que favoreció su inserción en la escuela, ya que ellos pensaban quedarse a radicar en Arandas, si le iba bien al papá, que quería empezar con un negocio.

En esta escuela existe un auxiliar de dirección, la maestra Araceli, la cual tiene una vocación especial para dar apoyo a su centro escolar. Ella es la que recibe al mayor número de niños migrantes; tiene fama en el pueblo de que sí recibe a los niños, y les ayuda. Su trabajo con esta población migrante consiste en dos estrategias, que ella ha sistematizado en los años de su experiencia: al principio recibe a los papás, platica con ellos y se entera de por qué se vinieron y si quieren permanecer en la ciudad o no. Si su venida es temporal y los motivos por lo que se vinieron.

Continúa la maestra diciendo: "luego invito al niño a su salón de clases; lo presento y trabajo yo con él; nunca le digo que los estoy evaluando, para saber qué tanto sabe, lo hago como una plática. Después de esto lo voy observando y casi siempre tengo que darle una clase de regularización, es decir, lo saco del salón de clases y trabajo yo con él en lo que va más atrasado, para ponerlo al día,

y así también ayudar al maestro. Esto lo hago con el conocimiento de los papás y tratando también de que ellos ayuden. De esta manera el niño se integra más rápidamente y se evitan otros problemas; pero cuando por algo el niño o la familia no cooperan es más difícil o cuando los niños se quedan con familiares, y no están aquí en la ciudad sus padres”.

La maestra Araceli nos proporciona toda una estrategia de acogida y seguimiento con los niños migrantes que ella ha implementado en su escuela desde hace tiempo, no nada más está consciente de las necesidades e implicaciones de estos niños, sino que por su propia cuenta y voluntad busca favorecerlos para que pronto puedan integrarse y sentirse bien en la escuela siendo atendidos como personas.

En el caso de la escuela ubicada en la zona centro de la ciudad, no fue relevante la información que se obtuvo, por lo que no se contó con ningún aporte concreto. En el siguiente apartado tampoco se toma en cuenta esta escuela, ya que los cambios que se tuvieron que hacer entre la maestra entrevistada y que después se enfermó. Debido a todos estos motivos se optó por suspender a esta escuela de los análisis y resultados tanto de las entrevistas como del trabajo en la práctica docente.

6.1.1 RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS MAESTROS

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos de las vídeo-grabaciones en el aula, que permiten observar y elaborar los registros del trabajo desarrollado en cada salón de clases. De cada uno se elaboraron matrices buscando las estrategias de los docentes, no encontrando ninguna. Posteriormente se buscaron acciones generales y acciones educativas donde se focalizaron las interacciones del profesor con los alumnos en general y las interacciones con los niños migrantes en otra columna. Posteriormente se elaboraron textos descriptivos de cada escuela. Finalmente, se elaboró un texto general. Los hallazgos más sobresalientes fueron:

Primero se exponen las características de las interacciones en general, es decir, la que estimula el profesor en todos los niños, pues la comprensión del profesor con el niño migrante, depende del contexto en que ésta se lleva a cabo, es decir, de la naturaleza de la interacción en general. Más aún, si partimos del supuesto acerca de que la interacción, así como la mayoría de las actividades dentro del aula, es promovida por los profesores, a partir de la intención de lograr determinados propósitos (buscando la estrategia educativa). Se sigue entonces con la descripción y comprensión de la lógica en que se desarrolla la interacción global y después, a partir de ella, la descripción y comprensión de la interacción con los niños migrantes.

El interés por conocer las estrategias que los docentes realizan para

incorporar a los niños migrantes a las condiciones educativas de la escuela, se centra en este reporte en la descripción de las interacciones en el aula, siendo la interacción una estrategia visible y clara, pues ésta contribuye a definir sus variedades, propósitos, contenidos y la naturaleza de las mediaciones o ayuda que los docentes proveen, para que el niño migrante se incorpore a las demandas educativas y escolares.

La mayoría de las interacciones grupales son promovidas por el profesor, quien fomenta la participación de los estudiantes de quienes demanda el ejercicio de determinada actividad. En el caso que sigue la competencia demandada consiste en la distinción de las letras “P” y “C” en algunas palabras esta viñeta se extrae de un trabajo de primero de primaria:

Maestro: – Fíjense muy bien, aquí en el escritorio tengo algunas palabras que comienzan con “P” y “C” y tenemos que ir colocando en el pizarrón en la columna correspondiente, a ver quién quiere pasar.

Un niño responde: – Maestra, yo sé.

Todos los alumnos: – Yo, yo.

En el siguiente caso, el propósito de la interacción también general del profesor consiste en registrar en su lista de control a los alumnos que hubieran cumplido con la actividad dentro de la clase.

La maestra: Revisa la tarea.

Los niños pasan con la maestra para que les revise.

Un niño pregunta : – ¿Está bien?

La maestra contesta: – Bien.

El niño dice: – ¡Uja! Bien.

Otra manera de iniciar la interacción general ocurre cuando la maestra enuncia una instrucción de trabajo como en el ejemplo siguiente:

Maestra: – Van a escribir 5 oraciones y van a separar sujeto y predicado. Saquen su libreta por favor.

Un niño pregunta: – ¿Vamos a separar sujeto y predicado?

Maestra: – Sí,/confirma/... No voy a repetir, voy a dictar las oraciones. /Dicta algunas oraciones/.

/Los niños escriben. La mayoría de ellos están escribiendo al ritmo en que la maestra dicta las oraciones/.

Algunos niños, que no son los que identificamos como migrantes, preguntan acerca de lo que van a hacer. Pero además, esta instrucción supone que los alumnos deberán de seguir el ritmo y las demandas del profesor, o sea, escribir las oraciones y separar al mismo tiempo el sujeto y el predicado en cada oración.

La interacción general puede ser generada mediante una instrucción o el

planteamiento de una pregunta, por ejemplo: – ¿Dónde viven las flores? – ¿Por qué no hay agua? – ¿Qué les gustó más del cuento? – ¿Quién quiere comentar algo? – ¿Cuántas sílabas tiene cada palabra? – ¿Qué son las ballenas?

Cualquiera que sea la intención promovida a través de la interacción, se debe destacar el modo en que ésta es promovida, es decir, que no se dirige a un alumno específicamente, sino al grupo de estudiantes que tiene enfrente; - ¿Quién quiere pasar? o - Van a escribir 5 oraciones y van a separar sujeto y predicado. Nótese que están dirigidas a cualquier alumno. ¿Quién se engancha en las preguntas y en la interacción? Evidentemente el alumno que haya adquirido o crea que tiene la competencia escolar, exigida por la pregunta o la que demande la interacción. Es este el contexto, la interacción general demanda que todos los niños tengan esa competencia escolar, si no quedan fuera de las actividades.

De acuerdo con la interacción descrita anteriormente, que se puede denominar como “estrategia general de interacción”, se detecta que sólo uno de los ocho niños migrantes observados, se integra a esa forma de interacción. Lo hace como cualquier otro niño que responde “espontáneamente” a la interacción, por eso la hemos denominado “interacción sin ayuda”. En el segundo grupo se encuentran los otros siete niños (migrantes) que no participan en la estrategia general de interacción, o sea, la estrategia no funciona para estos niños. A su vez este grupo se clasifica en dos. En el primero, seis niños intervienen solo cuando el profesor(a) les solicita directamente que contesten a alguna pregunta o la realización de una actividad. La interacción del profesor con estos niños funciona sólo cuando los profesores se acercan a ellos, para ayudarles a intervenir. Por eso la hemos denominado “estrategia con ayuda”. Una de las características que más se destaca es que la pregunta no se lanza al grupo, sino que se dirige al niño migrante. El último caso es el de una niña que no interactúa espontáneamente en la estrategia general de interacción, pero tampoco se le proporciona ayuda alguna para que participe en interacción con el profesor. Pasaremos a describir caso por caso.

INTERACCIÓN SIN AYUDA

Como hemos visto, para que la interacción promovida por el profesor sea completa es indispensable que los estudiantes hayan adquirido determinadas competencias que les permitan cubrir la expectativa del profesor. El caso que mostramos consiste en el único niño que interactúa sin ayuda, de acuerdo a la estrategia general de interacción, descrita previamente.

Maestra: – Vamos a ver: ¿Qué les gustó más del cuento?

Niño migrante: – Que lo coronó rey.

Maestra: – ¿A ver quien quiere comentar algo?

Niño migrante: /Levanta la mano../

Maestra: – ¿Por qué lo coronaron rey?

Niño migrante: – Porque entraron al túnel.

Maestra: – ¿Qué había en el túnel?

Niño migrante: – Había una cascada.

En esta interacción el profesor lanza la pregunta a los alumnos, no se dirige a un alumno en particular. En todos los casos se observa que este niño participa espontáneamente, No es necesario que le digan su nombre para que participe, lo cual si ocurre en el resto de los casos. No sólo participa espontáneamente, sino que además lo hace oportunamente (levanta la mano) y correctamente (en las preguntas que el profesor lanza para verificar que el cuento que han leído lo hubieran comprendido). Manifiesta una competencia adecuada para la estrategia de interacción, dispuesta por el profesor.

INTERACCIÓN CON AYUDA

En el siguiente caso el profesor lanza las preguntas al grupo, sin dirigirlas específicamente a un estudiante en particular. El niño migrante sólo participa cuando el profesor se dirige a él, por su nombre.

Maestra: – A ver ¿Qué son las ballenas?/ pregunta al grupo/

Alumnos: – Son animales acuáticos.

Alumnos: – Son grandes y pesados.

Maestra: – ¿Qué respuesta le diste ahí? /Se dirige a Marisol/

La alumna migrante: – /Lee del libro... /

Maestra: Ponte de pie para que se te escuche lo que dices.

Alumna migrante: – Son muy grandes y muy gordotas y ... delicadas /Lee con dificultad y de pie/.

La pregunta que detona la interacción “¿Qué son las ballenas?”, es lanzada al grupo. Participan diferentes niños. La segunda intervención del profesor es para que la niña migrante participe. La pregunta va dirigida a ella. Pero además, la distingue del resto de sus compañeros “ponte de pie para que se te escuche lo que dices”. No les pide lo mismo a los niños que participan al principio correctamente. Es importante destacar que lee con dificultad.

En el siguiente caso el niño migrante participa, porque se le solicita directamente. Antes de la pregunta le llama por su nombre: Adrián.

Maestra: – Adrián, ¿cuáles encontraste?

Alumno migrante: /Voltea a verla. Muestra el recorte de una rana. Se muestra cohibido al contestar/: – De la tierra.

Maestra: – A ver, su compañero Adrián dice que encontró uno de la tierra. Adrián, diles a tus compañeros qué encontraste de la tierra... – ¡Enséñaselas!

Alumno migrante: Se pone de pie y vuelve a mostrar el recorte al grupo/.

Maestra: – ¿Por qué dices que viven en la tierra?

Alumno migrante: – Porque no hay agua.

Maestra: – ¿Por qué no hay agua?

Alumno migrante: – No /moviendo la cabeza/.

Maestra: – Guarden silencio para que escuchen lo que nos dice Adrián. A ver repítelo Adrián, porque Diego no escuchó.

Alumno migrante: – Porque es de la tierra.

Por otro lado, cuando el profesor lanza la pregunta al grupo, sólo participa un alumno a la vez, es una pregunta por alumno. Sin embargo al NM le formula cinco preguntas. Las respuestas que proporciona son breves “de la tierra”, y no verbales (muestra el recorte de una rana).

Los dos casos anteriores tienen un rasgo común, esto es, los niños tienen dificultades para responder a la interacción. El primero lee con dificultad y de pie. El segundo se expresa con respuestas puntuales y cohibido. Es probable que sean estas u otras dificultades las que impiden que se incorporen adecuadamente a la estrategia general de interacción, a diferencia de Pedro, nuestro primer alumno migrante. Esas dificultades son los indicios que muestran la necesidad de la ayuda para que puedan interactuar, aprender e incorporarse adecuadamente a las condiciones educativas de la escuela.

El siguiente caso muestra un acercamiento entre la maestra y la alumna: (– ¿Tienes alguna duda?) Y la ayuda que el profesor proporciona a la misma niña migrante:

Maestra: – ¿Tienes alguna duda, Marisol?

Alumna migrante: /Responde que sí/.

Maestra: – Aquí debes escribir... /le indica el libro con el dedo. No se escucha/.

Alumna migrante: /La niña escribe en el libro. Cuando dice: – Ya maestra, la maestra se retira/.

La ayuda puede ser efecto de la observación, es decir, originada porque los docentes sabían que la observación estaba interesada en los niños migrantes. Sin embargo es evidente que la estrategia general de interacción en la que se basa la estrategia de enseñanza utilizada por el profesor no funciona con los niños migrantes. Por eso debe poner en juego otros recursos que en el caso particular, se manifiesta a través de la ayuda y el acercamiento del docente hacia estos niños.

NO HAY INTERACCIÓN

El último caso es el de Thelma, la cual ni participa espontáneamente ni se le solicita, ni se le proporciona ayuda para ello. En las sesiones de más de una hora cada una, sólo aparecen dos breves interacciones. En la primera le pregunta a la maestra (con señas) si una palabra se escribe con “v” o “b”. En el segundo

caso para llevarle el cuaderno para que la profesora le firme la actividad. Sin embargo, es relevante señalar que en ambos casos la “ayuda” proporcionada por la compañera de al lado fue determinante para el logro de la intención de la interacción. En el primero Thelma verificó la escritura (“V” o “B”) en el cuaderno de la compañera. En el segundo caso la compañera le ayuda a completar la actividad y le apresura para que le lleve el cuaderno y que la profesora lo revise. Sin esta ayuda ni hubiera terminado a tiempo la actividad ni entregado el cuaderno.

El caso de Thelma es paradigmático en la importancia de la mediación. Ya se ha señalado que para Vigotski el desarrollo cultural de los niños se debe al apoyo en diversos mediadores sociales, los padres, los profesores, el hermano mayor y por supuesto el compañero más apto. La ayuda mediada es condición para la incorporación cultural. No sólo se aprende del profesor. Las interacciones con los compañeros ayudan al niño a desarrollar su capacidad cultural para interactuar en el salón de clases.

La interacción de los profesores con los alumnos migrantes en el contexto de la interacción general, permite comprender tanto las estrategias de enseñanza como las competencias de los niños migrantes para incorporarse a las intenciones y la estructura de interacción promovida por los profesores, y con ello determinar como acceden a los contenidos curriculares y a los significados escolares.

Se puede observar claramente que la ayuda o mediación proporcionada a los niños migrantes es determinante para que se incorporen a la interacción. Estas mediaciones no aparecen en la estrategia general de interacción. Sin embargo, sin ella el niño migrante no podría realizar interacción alguna, como es el caso de Thelma.

Por otro lado, lo deseable es que la ayuda proporcionada se vaya eliminando, hasta lograr que estos niños interactúen espontáneamente, con autonomía, como lo hacen los demás niños; pues esto indicaría que están incorporados a las condiciones educativas de la escuela, objeto e interés central de esta investigación. Sin embargo eso es una conjetura, no puede ser contrastada en este momento. Para ello necesitaríamos orientar el futuro de la investigación, de modo longitudinal y con mayor detenimiento en estos casos.

Resumiendo se localizaron tres tipos de interacción de los niños migrantes en las aulas: 1) Sólo uno de los niños interactúa sin ayuda, es un niño integrado a las actividades y demandas del profesor. 2) Seis niños participan siempre y cuando la maestra se dirija a ellos, les plantea alguna pregunta y les ofrece cierta ayuda para que participen. Estos niños no están incorporados, pero podrían ser potencialmente incorporados gracias al apoyo de la profesora. 3) Finalmente, una niña no participa en las actividades demandadas por la profesora, pero esta tampoco realiza actividades de apoyo para que lo haga. De acuerdo con las condiciones observadas, las condiciones escolares no les son propicias para que se incorpore a la escuela.

6.2 RESULTADOS SEGUNDA ETAPA

La segunda etapa retomó a los grupos de tercero y cuarto grado de primaria en el ciclo escolar 2001-2002. La muestra se conformó de tres escuelas en la zona metropolitana de Jalisco. Las tres cuentan con niños de tercer año de primaria; dos de estas escuelas son públicas y una es privada. La escuela Febres Cordero es una escuela particular con mejores posibilidades económicas, la niña migrante se llama Carolina y en este ciclo escolar se integraba después de haber estudiado en el estado de Illinois, en Estados Unidos. El otro caso de migración externa es con un niño llamado Alejandro, que fue a vivir unos meses al país del Norte. Este niño, se integró en el mes de abril a la escuela urbana 624. El último niño migrante es un indígena mixteco, su nombre es Alberto, y él emigró del estado de Oaxaca a Jalisco, integrándose a la escuela Emiliano Zapata, en un poblado aledaño a la zona metropolitana llamado San Juan de Ocotán.

Estos tres casos se pudieron seguir con mayor detenimiento que los de la etapa anterior, por estar dentro de la ciudad, lo que permitió contar con más información en cuanto a su calidad; ya que también, esta segunda etapa se ve favorecida por las categorías que se establecieron a partir del trabajo de campo en la etapa anterior; lo que también permitió sistematizar y ordenar con mayor claridad los datos y la información, permitiendo así contar con un texto descriptivo, que da cuenta de los procesos educativos en ambos países, el proceso de migración, las diferencias culturales y la práctica docente de los maestros que tienen niños migrantes a su cargo, y las interacciones que se realizan entre el alumno migrante y los demás.

Escuela Febres Cordero

El colegio Febres Cordero o La Salle se ubica en la Colonia Lomas de Independencia, fundada entre 1968 y 1969. Se localiza al norte de la ciudad de Guadalajara. Es una zona comercial, formada especialmente por pequeños restaurantes y fondas de comida mexicana y venta de partes automotrices. Además de contar con un supermercado anexo a la Plaza Independencia. Al norte, cerca de la barranca de Huentitán, se encuentran el parque zoológico y el planetario. Existe un área habitacional.

El centro escolar es privado y está incorporada a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEJ). Tiene diferentes edificios: de preescolar, primaria inferior 1º a 3º y primaria superior de 4º a 6º, de secundaria y preparatoria.

Cuenta con áreas verdes, cuatro canchas deportivas (de fútbol soccer, fútbol rápido y basquet-bol). La primaria está formada por 25 grupos, con un promedio de 42 alumnos y alumnas, excepto en el grado de 1º, que se reduce a 33 integrantes por grupo.

El grupo observado lo conformaron 36 alumnos: 22 niños y 14 niñas. El grupo estaba en un período de evaluación de fin de año escolar, por lo que en esa semana se realizaron clases de recordación de contenidos para los exámenes. La maestra mostró apertura para la grabación de sus clases.

El mobiliario del aula está conformado por mesa-bancos dobles, de color café. Los ocupan sin distinción de sexo. Los alumnos y alumnas forman filas. El escritorio de la maestra se ubica al frente del grupo sobre una tarima de madera. A un lado se localiza el *locker* de la maestra y un mueble para los materiales escolares de los niños.

En uno de los muros del aula se encuentra un letrero, donde aparece el nombre del responsable de cerrar puerta y ventanas del aula, así como de verificar que quede aseada al finalizar la jornada.

Durante el desarrollo de las sesiones, se observaron diferentes acciones que permiten recuperar las estrategias principales que la maestra utiliza en el aula. La maestra realiza diferentes acciones, que en su conjunto conforman diferentes estrategias de enseñanza en este proceso.

Las clases observadas tenían el propósito de que los alumnos retroalimentaran su aprendizaje para las evaluaciones finales; por lo que los alumnos y alumnas contaban con información previa, relacionada con los contenidos de las asignaturas. Estaban repasando específicamente algunos conceptos relacionados con el cuerpo humano, la alimentación y las medidas de capacidad: el litro (múltiplos y submúltiplos).

De acuerdo con el análisis de la información se identificaron dos tipos de acciones: las acciones generales dirigidas hacia todo el grupo y las acciones particulares, con Carolina. También se observaron las interacciones de Carolina con sus compañeros.

El análisis de las acciones de la maestra nos permite afirmar que la práctica de la maestra (Ana Rosa) se caracteriza por el orden y el uso de diversas estrategias de enseñanza lógicamente articuladas. Pasa de un tema a otro conectando su contenido y señalando claramente su intención.

Por ejemplo, después del recreo luego de preguntarles sobre lo que hicieron, y aplicar varios cantos y diferentes actividades que implican el movimiento del cuerpo, les pone otra vez a cantar un tema relacionado precisamente con el movimiento del cuerpo. Se observa, además, que esa actividad les ayudó a pasar del frenesí del recreo a las actividades dentro del salón de clase.

Cantan...

Soy un niño muy atento
y me gustan las lecciones;
he aprendido que mi cuerpo
se divide en tres secciones.

Mi cabeza con mi tronco
y mis cuatro extremidades
y con ellas voy contento
por toditos los lugares...

/Al cantar utilizan mímica para señalar las partes del cuerpo que se mencionan en la canción/.

En la mayoría de las interacciones la maestra también interactúa con Carolina, la involucra en diferentes actividades. Por ejemplo en la interacción anterior le preguntó a Carolina acerca de lo que hizo en el recreo, La niña migrante contestó que caminar, es decir, mover el cuerpo, dice la maestra.

En virtud de que la canción no tiene título, les pide que le pongan título. Algunas de las respuestas son “el movimiento del cuerpo, las partes del cuerpo, las tres secciones del cuerpo, el cuerpo, nuestro cuerpo, las extremidades, el movimiento de nuestro cuerpo. Pero además cuestiona: “Nuestras extremidades, ¿por qué se llamarán extremidades? “Porque está en los extremos”, contesta una niña. Y luego cuestiona acerca de por qué y cuáles son las extremidades superiores e inferiores. Se discuten las condiciones para que nos podamos mover: el ser vivo, las articulaciones, los huesos y la energía producida gracias a la alimentación.

Además del canto y el diálogo organizado (alrededor del tema de articulaciones), utiliza otras estrategias de enseñanza. Por ejemplo, realiza una simulación dramática para representar la venta de leche y recordar el sistema de medición de líquidos: el litro y sus múltiplos y submúltiplos.

En esta actividad invita a Carolina para ocupar el puesto de vendedora de leche.

Maestra: – Ayúdame, / le indica a Carolina/.

Carolina: /Saca de la bolsa recipientes de 1 litro, un cuarto, medio y 2 litros, además de una jarra de agua, que sustituye el lugar de leche/...

La maestra pide a diversos niños que participen en la actividad y simulen la compraventa de diversas capacidades de leche: uno, dos, medio litro, etc. Incluso les pide medir recipientes de la misma capacidad pero de diferente forma, aparentemente para fortalecer la noción de conservación de capacidad.

Después de la actividad con la medición de litros y sus múltiplos y submúltiplos, la maestra propicia la reconstrucción de los hechos y la reflexión de

lo aprendido. Al final plantea problemas que transfieren lo aprendido en el aula, a la vida familiar.

Esto nos recuerda el siguiente comentario elaborado en la entrevista con la maestra: decía que sus acciones educativas buscaban “utilizar el razonamiento para hacer una extrapolación también hacia sus casas...les voy repitiendo porque de que me sirve a mí que un niño sepa leer y escribir, si llegando a una tienda no sabe cuánto le van a dar de cambio. Entonces tienen que aprender para la vida, ser agentes de su propia transformación”.

Las preguntas que guían el proceso de recuperación son: “¿Qué hicimos primero?, En segundo lugar ¿qué hice?”. Pasa luego a preguntas de mayor dificultad: “¿Cuántos cuartos hay en un litro? ¿Cuántos cuartos hay en $\frac{1}{2}$ litro? ¿Para qué sirven los recipientes? ¿Para medir qué? ¿Capacidad? ¿Qué será, ahora la capacidad?”.

Las preguntas las dirige indistintamente a diversos alumnos y al grupo en general. Suele preguntarles a los alumnos que empiezan a distraerse para recuperar su atención. En la mayoría de los casos la maestra evalúa a los alumnos que aciertan repitiendo sus respuestas.

Parte de las interacciones las utiliza para valorar lo aprendido y transferirlo a otras situaciones. El siguiente diálogo aporta evidencias al respecto:

- 1 Maestra:** – ¿Qué es lo más importante, qué aprendieron ustedes?, levantando a ver por favor ¿qué aprendieron?
- 2 Alumno:** – Las medidas de los líquidos.
- 3 Maestra:** – Para la medida de los líquidos, ¿por qué se utilizará el litro?
- 4 Alumno:** – /No, se escucha la respuesta/.
- 5 Maestra:** – Para medir líquidos, ¿quién lo utiliza?
- 6 Alumno:** – Nosotros.
- 7 Maestra:** – Nosotros. ¿Se utilizará nada más en México?
- 8 Alumno:** – ¡No! En todo el mundo.
- 9 Maestra:** – Casi en todo el mundo. ¿Para qué? Para que las personas sepan medir y tengan todas la misma medida.

Puede observarse cómo en la primer interacción (secuencia 1) la maestra aborda la importancia de lo que aprendieron. La secuencia (3) evalúa al alumno positivamente de la secuencia anterior (2), repitiendo su respuesta. La pregunta de la maestra (3) y las secuencias siguientes cuestionan la utilidad del litro y su uso casi por todos.

Acto seguido plantea las preguntas de transferencia.

- 1 Maestra:** – ¡Ana!, ¿cómo lo puedes aplicar en tu casa? René, ¿cómo puedes aplicar tú, esto que hicimos, en tu casa?
- 2 Maestra:** – A ver, alguien más.... Stefhania.

- 3 Stefhania:** – Llenando una jarra de agua, y en los botecitos.
4 Maestra: – Muy bien, pero en tu casa cómo lo utiliza tu mamá, Julio.
5 Julio: /No se oye la respuesta del alumno. La maestra hace la misma pregunta a Carolina/
6 Maestra: – ¿Cómo lo utiliza tu mamá cuando va a comprar la leche, Caro?
7 Carolina: /Se lleva la mano a la cabeza y finalmente no responde/...
8 Maestra: – ¿Mande? /se dirige a Carolina/
9 Carolina: /No se oye su voz/
10 Maestra: – ¿Mande, ¡párate, para escucharte y verte! ¿cómo lo utiliza?
11 Carolina: – En vasos,/ regresa a sentarse, con una sonrisa/
12 Maestra: – En vasos, muy bien.

Las preguntas de transferencia se localizan en las secuencias 1, 4 y 5. Elegimos esta interacción porque podemos observar la forma de las preguntas (de la maestra) que promueven los procesos, así como las respuestas de los alumnos (en 3 y 5) y la forma como reacciona Carolina “se lleva la mano a la cabeza y finalmente no responde. La maestra no se conforma e insiste: “¿Mande? Párate, para escucharte y verte!, ¿cómo lo utiliza?”, y la respuesta final de Carolina “En vasos”. La maestra afirma positivamente al final: “En vasos, muy bien”.

Las acciones que promueve la maestra no son sólo verbales; también solicita ejercicios escritos. Los alumnos realizan un ejercicio en el libro de texto, el cual contiene preguntas relacionadas con el aparato locomotor: “¿Está formado por?, o el conjunto de huesos conectados unos con otros a través de articulaciones forman el..., ¿qué haces para mantener tus músculos y huesos sanos?”.

La viñeta anterior puede servir para caracterizar los tipos de acciones que la maestra promueve con relación a Carolina. En primer lugar, la iniciativa la toma la maestra. Carolina aparece en casi todas las actividades del salón de clase, ya sea que pase al pizarrón, participe en la representación de alguna actividad (como la venta de la leche) o conteste algunas preguntas. La ayuda que le provee la maestra es oportuna y tolerante.

Por otro lado, Carolina está al pendiente de las demandas de la maestra, y aunque lenta, contesta y participa adecuadamente en las actividades. Se va integrando a las actividades que dispone la maestra.

Se localizaron pocos momentos significativos en los que Carolina se relacione con sus compañeros, tales como algunos diálogos con sus compañeros cercanos a su lugar, dentro del salón. En el siguiente fragmento de la entrevista con Carolina coincide con esa observación realizada.

Entrevistador: – ¿Cómo se llama tu compañerito que está a un lado de ti?

Carolina: – Julio César.

Entrevistador: – ¿Cómo te sientes?

Carolina: – Pues bien.

Entrevistador: – ¿Por qué bien?

Carolina: – Porque ya los conozco.

Entrevistador: – ¿Te ayudan y entiendes?

Carolina: – Sí, en sumas y restas

En resumen se puede afirmar lo siguiente. Se observa que las acciones de la maestra, el director y los padres de familia están relacionadas con los significados que poseen, para que la niña se incorpore a los procesos educativos del salón de clase, lo más pronto posible. La incorporación de Carolina a las condiciones educativas y culturales del aula es necesaria y urgente.

Por otro lado lo importante es caracterizar esas condiciones educativas del aula. Se trata de establecer las condiciones para que los niños reaccionen de manera similar. El hecho de que cualquier alumno se comporte de manera distinta se concibe como problema, y una vez localizado dicho problema, se establecen medidas extraordinarias para que el niño se adecue a esas condiciones educativas.

La maestra pretende que Carolina sea igual que los demás alumnos, que aprenda al ritmo del grupo. Esa preocupación es compartida por los otros agentes (director y padres). Por ejemplo coinciden que la falta de dominio del español provoca que se atrase en tomar notas y en la lectura fluida. Al parecer tratar a todos los alumnos de manera igual, sin considerar sus diferencias es un principio del sistema escolar. Se relaciona con la posesión de derechos entre iguales. Pero, este significado puede trascender al sistema escolar, y constituirse en condición de nuestras culturas: ser diferente significa ser estigmatizado por los otros.

En las tres escuelas se percibe urgencia de todos los agentes para que los niños migrantes se integren lo más rápidamente posible e interactúen igual, en el aula, como cualquier otro alumno. Sin embargo, las estrategias implementadas en esta escuela con relación a las otras es el manejo de una mayor cantidad y calidad de los recursos escolares. Con relación a los primeros, se destacan las acciones docentes de simulación, de procesos de retroalimentación que van de lo simple a lo complejo, de generalización y transferencia de lo aprendido, a otras situaciones. El despliegue de las preguntas formuladas manifiesta dominio de los procesos de mediación, en el sentido de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotski (1979). Al parecer se debe al dominio de estrategias de neurolingüística, como lo manifestó la maestra en las entrevistas.

Pasa de una actividad a otra con cierto orden, relacionando lo anterior con lo nuevo. Sus acciones de disciplina son poco numerosas, simples y eficaces. La manifestación más relevante consiste en hacer la pregunta al niño distraído, para captar su atención y que siga las actividades de aprendizaje. Pero por otro lado, el cambio de actividades de las interacciones verbales, a la escritura, al canto y la

simulación contribuye a captar el interés y la atención de los niños y la niña migrante.

Con relación a los recursos escolares se destaca el apoyo de maestros auxiliares, las estrategias de neurolingüística y el apoyo solicitado a los padres. En su conjunto permiten desarrollar las competencias del niño y de la niña, para su incorporación de las condiciones de trabajo del aula.

Escuela Urbana 624

La escuela está ubicada sobre el periférico noreste de la ciudad de Guadalajara, cerca de la barranca de Huentitán. La colonia tiene unos 35 años de creación. El fraccionamiento fue fundado como un lugar popular y periférico, pero con el crecimiento de la zona metropolitana, actualmente es un barrio de clase media baja y clase baja.

Los habitantes cuentan con todos los servicios públicos: agua, luz, drenaje y transportes. Es una zona de gran movimiento, puesto que frente a ella se estableció el zoológico y un parque de diversiones.

La escuela se le denomina Perla Sobre la Arena o Urbana N° 624. Cuenta con los servicios básicos, excepto el teléfono. Tiene 2 grupos por cada ciclo escolar, esto es, 12 grupos y el mismo número de maestros, un auxiliar de dirección, el intendente y su director. Ofrece el servicio en el turno matutino: de 8:00 am a las 12:45 pm. Las aulas están formadas de 35 a 40 alumnos.

El niño migrante se llama Alejandro, va en tercer año de primaria. Alejandro estuvo en Estados Unidos porque visitó a su abuelita materna, narró la mamá:

“Mí mamá no puede venir a México no tienen papeles y mi hijo quería visitarla e ir a Disneylandia; por eso fue solo allá. Lo pasaron mi hermano y cuñada en la camioneta y no hubo problemas pero para regresarlo se tardaron mucho, por eso del 11 de septiembre y la guerra contra el terrorismo. Yo no pensé que se quedara allá casi siete meses”.

Al entrevistar al niño migrante nos comenta su experiencia en la escuela en EE.UU. A pesar de que estuvo poco tiempo en Estados Unidos, dice que le gusta más (por limpia), además del propio inglés.

Entrevistador : – ¿Platícame qué te gustaba más?

Alumno migrante: – Me leían cuentos, había muchos libros.

Entrevistador: – ¿Cómo era la escuela allá?

Niño migrante: – Bonita.

Entrevistador: – ¿Qué tenía de bonita?

Niño migrante: – Tenía canchas para jugar, estaba los salones y los baños limpios.

Entrevistador: – ¿Dónde te gusta más la escuela?

Niño migrante: – Allá.

Entrevistador: – ¿Por qué?

Niño migrante: – Allá está más limpia.

Entrevistador: – ¿Cuántas maestras tenía allá?

Niño migrante: – Dos.

Entrevistador: – ¿Y de qué eran?

Niño migrante: – Una de Español y otra de Inglés.

Entrevistador: – ¿Y te gustó el inglés?

Niño migrante: – Sí.

El papá comenta que al volver a México la dirección de la escuela le condicionó su reinscripción al mismo grado que abandonó (tercer grado), siempre y cuando pasara los exámenes bimestrales. En el mes de abril Alejandro tuvo que prepararse para presentar los exámenes bimestrales de tercer año, para poder tener el reingreso en la escuela que dejó en el mes de septiembre. Sí no podía contestarlos, tenía que volver al segundo grado de primaria.

La mamá señala que el sí supo y le fue bien en los exámenes. Estudió él solo. No quería que sus amigos se fueran a burlar de él. Es un niño con mucha capacidad e inteligencia; solo está un poco triste porque él quería estar en el grupo de 3º B y lo pusieron en el grupo de 3º A. Al respecto, en la entrevista, Alejandro confirmó que estudió él solo.

Con la información obtenida de los padres y del niño migrante, a través de las entrevistas, se sabe que una de las estrategias que utiliza para admitir a un alumno con dificultades es a través de exámenes. Los resultados de éstos, determinan el grado en el que será admitido el niño. Tuvo que estudiar y prepararse para ser evaluado acerca de lo que sus compañeros ya habían visto en el salón de clase, en los meses que él estuvo en el país vecino. En el caso de EEUU le aplicaron pruebas físicas y de salud, para poder ingresar en la escuela.

La maestra con la cual se integra en el grupo de 3 "A" comentó:

Entrevistador: – ¿La integración con el niño me dice que no fue difícil?

Maestro: – No, no fue difícil.

Entrevistador: – ¿Este niño se atrasó?

Maestro: – El niño no perdió la secuencia se acopló rápidamente. Se puede decir que a pesar de que llegó hace poco, el niño pronto se adaptó al grupo, porque no fue mucho tiempo el que estuvo en EE.UU. En cambio los que duran allá años si tienen problema por el tiempo.

La maestra Domitila comenta que Alejandro no tuvo problemas de

integración, gracias al poco tiempo que estuvo fuera del país. No obstante, uno de los puntos básicos en la investigación es conocer qué hace el maestro en el aula para integrar a estos niños a las condiciones educativas del salón de clase, lo que nos permite pasar a la segunda parte del presente informe de investigación.

Llegamos a las 8:15. La maestra nos esperaba pues ya habíamos solicitado su permiso para realizar la vídeo-grabación. La maestra estaba nerviosa. El salón de clase se muestra limpio; es rectangular, bien iluminado y ventilado. Los niños están sentados en una mesa en pequeños grupos de 4 ó 5 alumnos. La maestra cuenta con un pizarrón al frente del salón y una mesa pegada a la pared con su silla.

En los siguientes renglones se expondrán las acciones más significativas de las dos filmaciones realizadas en el mes de junio del 2002. Las acciones que más sobresalen por su persistencia son las de disciplina, es la acción más recurrente y tiene la intencionalidad de modificar la conducta del alumno de acuerdo con las normas que establece la maestra en el aula. Otras acciones son de instrucción, indicación y preguntas.

La maestra se dirige de igual modo a todos sus alumnos, las indicaciones e instrucciones las dicta de manera general, sin embargo las llamadas de atención suelen dirigirse de manera personal a los niños que no siguen sus indicaciones o que platican demasiado.

Las interacciones entre los alumnos y la maestra durante el primer registro denotan una incesante intención de mantener la disciplina y el orden en el aula. Cuida el tiempo que se establece para elaborar las actividades escolares:

Maestra: – Se les está terminando el tiempo, son las 10.30 y hay niños que todavía no terminan. A ver, Estefanía: ¿Qué dice la pregunta dos?, tú que contestas. – Contésteme todo, le dice a otra niña. /Se dirige al alumno que llevó al pizarrón y le dice/ -¿Ya terminaste? ¿Seguro?, yo te voy a revisar...

Alumno: Mueve la cabeza afirmando.

La maestra Domitila se ve nerviosa y estresada, posiblemente por la presencia de la videograbación; lo mismo se nota en los alumnos, sobre todo, en la primera visita; disminuyen estas conductas en el segundo vídeo. No obstante, el orden seguirá ocupando un lugar importante en las normas establecidas en la dinámica del trabajo en el salón de clase. Por orden vamos a entender el seguimiento de las instrucciones que la maestra dicta para la elaboración de los trabajos que realizan los niños en la clase. El mismo orden se manifiesta en las instrucciones.

Maestra: – Van a platicar por equipos: ¿cuál es la fruta que quieren? A lo mejor no es la misma fruta, este, unos prefieren una y unos otra. Van a hacer tres preguntas en el equipo; todos van a participar pero

hasta que yo les pregunte: ¿Cuál es la fruta? piensen bien: ¿Cuál es la fruta que les gusta más?

/Se acerca la maestra al niño migrante/

Niño migrante: – Maestra.

Maestra: – Platiquen en todo el equipo /El equipo lo forman las mesas/, vas. (Hace una expresión de fastidio). Voltea y pregunta: – ¿Quién está silbando? ¿Por qué estás silbando? Párate porque molestas, Lupita. Párate.

Alumnos: – Huich huich.

Maestro: – Se dirige a otra mesa; – ¡Ya deja de platicar y apúrate! Fíjate en la número tres, pasa a contar bien al pintarrón. Estefanía a ver, ven: ¿Cómo dice la pregunta uno?

La maestra hace conciencia sobre esta alumna de que no desperdicie las hojas de papel que le compran sus papás. Si bien el argumento es válido; mas tratándose de una escuela con escasez de material, “la manera de hacerlo”, vuelve a denotar una actitud impositiva y de mando, y los alumnos niños de 8 y 9 años de edad, responden burlonamente con el huich, huich.

En el segundo registro este tipo de actitudes se modifica y las llamadas de atención también se modifican, tanto cuantitativamente (de 25 disminuyen a 4), y cualitativamente. Por ejemplo, la viñeta de abajo contiene uno de los esquemas de actuación más recurrentes.

Maestra: – Levante su mano el niño que no ha terminado.

Solamente falta Carolina. Jenny y Faby, ¿qué hacen fuera de su lugar?

Alumno: – Ya acabé maestra.

Maestra: – Bueno, levante su mano el que me quiera dar el título de esta lectura. A ver Nancy.

Alumno: – Reportaje imaginario.

En otro registro la intervención de la maestra aumentó en la cantidad de las acciones relacionadas con la pregunta y las indicaciones. Promueve más actividades que en los primeros. Se le observa más tranquila y menos nerviosa. Aparece una acción nueva, la explicación.

La pregunta es más utilizada en la enseñanza del Español y la Introducción a los Deportes. Se percibe además cambio de actividades a través de los cantos. La pregunta se dirige a todos los niños en pocas ocasiones de manera directa a un alumno en particular. Busca la participación de todo el grupo.

Maestra: – ¿Ahora qué canto quieren que cantemos?

Alumnos: – El de Benito Juárez.

Alumnos: Empiezan a cantar.

Maestra: – ¿Otro canto que quieran?

Alumnos: /Se oyen varias voces al mismo tiempo/

Maestra: – ¿Cuál? A ver levante su mano el que quiera decir cuál ¿cuál?

Alumno: – El de Zaragoza.

Alumnos: /Hablan al mismo tiempo /.

La viñeta anterior nos muestra cómo realiza un cambio de actividad entre una y otra materia, utilizando el canto. Inicia la participación a través de la pregunta dirigida a todos los alumnos.

Las preguntas que formula la maestra tienen diferentes intenciones, según sea para iniciar alguna actividad, para cambiar de tema o para llamar la atención de los alumnos.

Con relación a las interacciones entre la maestra, los compañeros de clase y el niño migrante se destaca que, de 12 interacciones del niño migrante, la mitad son con sus compañeros de mesa, y las otras 6 con la maestra. Por ejemplo:

Niño migrante: Entra al salón en compañía de otro niño, con quien se pone a platicar en su mesa.

Maestra: – ¡Qué bien sentado! /Le dice al NM. Le revisa y le indica que rectifique/. – A ver todos calladitos.

Maestra: Se vuelve a acercar a calificar al niño migrante y le señala el pizarrón explicándole. /Voltea al grupo y dice/ - Quien se ponga de pie no le voy a calificar. /Sigue explicándole al NM y se ponen de pie y van hacia la gráfica: – ¿Cuántos niños prefirieron sandía? La preferencia fue más, menos o igual. ¿Entendiste?

En el segundo registro, las interacciones del niño migrante son menos. Seis interacciones tres con su compañero y tres con la maestra. Aunque las interacciones con su compañero son más extensas; las que se realizan con la maestra son muy cortas e incluso se observa que, en algunas ocasiones, la maestra ignora al niño migrante.

Niño migrante: /El niño migrante y su compañero voltean al pizarrón/. /La maestra se acerca y les señala el libro: - Sólo tienen uno para los dos. El compañero del alumno migrante se acuesta en la mesa y la maestra lo endereza/.

Maestra: – Lo que no entiendas lo anotas, le dice al alumno migrante. /El niño se vuelve a acostar sobre la mesa, el NM sigue leyendo. La maestra se pasea por el salón con el libro en las manos/.

Niño migrante: Levanta la mano. /Platica algo con su compañero del lado. La maestra lo ve, pero no le hace caso/.

Maestra: – Ándale, Lupita. /Sigue corrigiendo de lugar en lugar/.

Niño migrante: – Maestra, maestra.

Maestra: – Espérame. /Continúa revisando y no le hace caso al niño migrante/.

Alumnos: Platicando.

El hecho de que las interacciones de la maestra con el niño migrante sean más intensas y extensas en el primer registro que en el segundo, se puede deber a que la influencia del observador, presiona a la maestra a ponerle más atención al niño. Hamersley y Atkinson (1994) y diferentes autores dan cuenta del fenómeno. En la medida en que el observador (la maestra) se acostumbra a la presencia del observador, tiende a actuar con mayor naturalidad. Lo anterior significa, entonces, que las observaciones subsecuentes tienen más valor que las primeras. En el segundo registro, está claro que la cantidad y calidad de las interacciones de la maestra con el niño migrante son iguales que con cualquiera de los niños de su salón de clase.

Si bien en la entrevista la maestra no consideró como problema la integración del alumno migrante a las actividades de clase, le deja la responsabilidad de integrarse, a él solo; pues como afirma, sus acciones se limitan a hablar con ellos y motivarlos, como puede apreciarse en el siguiente segmento de entrevista.

En la entrevista realizada a la maestra se le preguntó si ella necesita hacer algo más para integrar a Alejandro al grupo o algún otro niño migrante. Su respuesta fue la siguiente:

“Bueno, de hecho se trabaja de la siguiente manera. Siempre hablo con ellos; les hago ver que todos los niños están capacitados sólo que algunos van desarrollando más sus capacidades; unos están más desarrollados. A veces, a algunos les falta madurar en su atención, a otros, en su psicomotricidad. Entonces lo que hacemos al principio del año es que yo siempre los estimulo. Ellos pueden sacar los primeros lugares... Yo siempre les recomiendo a los papás hacer trabajos, por ejemplo, para la letra en cuaderno grande, que suelte el niño la mano, que haga ejercicios con un lápiz de cera, para que mejoren. Si tienen problemas en la lectura pues que lean y luego los papás les hagan alguna pregunta para ver si comprendieron. El estar en comunicación con los papás y trabajar en equipo es muy importante. El estar bien con los niños es básico; el niño hace las cosas con mas seguridad y les platico experiencias de vida, el darles confianza. El leer e informarme también es importante”.

El segmento de la entrevista, además de que apoya la afirmación anterior, se destacan las siguientes cuestiones: que la única diferencia entre los niños reside en sus niveles de maduración. Cuando percibe diferencia, lo que hace es hablar con los papás, para que los ayuden (que lean, que hagan ejercicios) y, por su parte, ella los motiva, platica mucho con ellos y les da confianza.

La lectura que hacemos de la entrevista y sus acciones es que delega la responsabilidad fundamental en los papás (a ellos les toca hacer que lea y escriba). Coincide con la estrategia del Director. Ellos examinan para ubicar al niño en el grado educativo, la responsabilidad de estudiar y aprender se la dejaron al

niño. La estrategia que la maestra expone consiste en motivarlos y hablarles para darles confianza.

Con relación a los aspectos culturales los migrantes, como Alejandro, se someten a un proceso de confrontación con sus propias creencias y valores. Origina un cambio en los significados que se les da a los sucesos sociales, o a las cosas.

Entrevistador: – ¿También estás muy contento aquí?

Niño migrante: /Afirma con la cabeza/.

Entrevistador: – ¿Y que te gusta de aquí?

Niño migrante: – Nada.

Su escala de valores refiriéndose a sus gustos sufrió un cambio significativo entre la opulencia del país del Norte y nuestro país, en vías de desarrollo. Esto se reafirma en otra parte donde el niño expresa que en Estados Unidos existe mucho apoyo por parte del gobierno, a las escuelas.

Entrevistador : – ¿Te gustaría irte a vivir allá?

Niño migrante: – Sí, pero con toda mi familia.

La maestra Domitila por su parte comenta que los rasgos culturales diferentes que ella nota, se refieren sobre todo al lenguaje, aunque casi no se manifiesta en este niño, por el poco tiempo que estuvo en ese país:

Entrevistador: – ¿Rasgos de la cultura estadounidense o diferencias culturales que traiga Alejandro?

Maestra: - No, yo no noto nada.

Entrevistador: – ¿Y en otros casos?

Maestra: – Pues a veces en el lenguaje sí, cuando están mucho tiempo, como que se traban por el inglés; pero sus raíces están bien definidas en lo cultural.

Algunas conclusiones generales a las que se puede llegar, después del trabajo realizado en este caso concreto, son las siguientes: las diferencias en las escuelas de ambos países genera inestabilidad y desintegración en los alumnos; los currículos y los contenidos varían ya que responden a diferentes políticas educativas. Dentro de ellas se establecen normas que se imponen a los migrantes y a las cuales se deben someter en cada uno de los países de origen o recepción.

Las normas instauradas por la directora del plantel en Guadalajara consisten en los exámenes bimestrales. Con ello se ponen en riesgo de que los niños migrantes pierdan al menos un grado escolar. Si el niño hubiera reprobado, no le permitirían seguir en ese mismo año escolar. En Estados Unidos las normas se refieren a la dificultad del idioma y al que no se le otorgue validez a la cartilla de vacunación mexicana, por el estado de California.

El apoyo de los padres fue muy importante, y este aspecto se convierte en un punto básico para los niños migrantes, lo mismo que el interés y capacidad de estudio que mostró el niño, al cual le permitieron integrarse en el tercer grado.

En las entrevistas se percibe por todos los agentes, la urgencia de que el niño se adapte lo más pronto posible a las condiciones educativas de la escuela; sin embargo en las acciones que la maestra dispone, no se manifiesta apoyo significativo para que Alejandro logre esa adaptación.

Las preguntas y las estrategias que la profesora dispone tratan a los alumnos como iguales. En esas condiciones les deja la responsabilidad a los alumnos para adecuarse a sus disposiciones, en este sentido se parece a la profesora de Telma (1ª etapa de investigación), la cual no es apoyada por la maestra para incorporarse a la interacción dentro del salón. Sin embargo la diferencia es que Alejandro posee las competencias para interactuar como cualquier otro niño (tal vez porque estuvo poco tiempo en los EU).

Seguramente los niños migrantes con mayores dificultades idiomáticas no serían capaces de integrarse a estas condiciones. Finalmente, este contexto escolar y cultural, tiene una concepción de integración en el que perciben las diferencias como problema, y no como oportunidad para un diálogo intercultural.

Escuela Primaria “Emiliano Zapata”

Dentro de la colonia San Juan Ocotán se localizan dos escuelas primarias, pero seleccionamos la que tiene mayor tradición en la recepción de niños migrantes indígenas. Esta escuela cuenta con edificio construido desde 1987. Tiene 12 aulas y una oficina para la Dirección, además de canchas de básquetbol, baños y bodega. Trabajan 12 maestros, que atienden a un total de 500 alumnos. Es un edificio grande, amplio, apropiado para la cantidad de alumnos que asisten a tomar clases.

La colonia ha constituido una red de familias. Las instaladas aquí apoyan a las nuevas familias indígenas, tal y como lo señala el Director de la escuela.

“Aquí amanecieron y es como una cadenita; se vino la primera familia, les fue bien y fueron llamando a los hermanos”.

El Director reconoce la forma de vida de la migración indígena en la zona metropolitana de Guadalajara, principalmente mediante el sistema de privadas, donde viven familias originarias de un mismo lugar. Se apoyan y acompañan para conectarlos con la escuela, los servicios públicos, la obtención de un empleo o la venta de sus productos artesanales.

El Director señala que a su escuela llegan papás de otros alumnos, que acompañan a los nuevos migrantes indígenas.

“Viene gente que ya ha estado con nosotros, porque afortunadamente ya tienen confianza; porque se acompañan para venir a la escuela o sea que vienen y esperan un mundo terrible para ellos, que no conocen. Es un choque cultural, donde piensan, no sé como los hayan tratado por allá las autoridades, y llegan temerosos de que no se les de servicio de que los “ninguneen”, de que los desprecien. Entonces se valen de otros que ya han estado aquí, y poco a poco van agarrando confianza porque nosotros los hemos tratado igual, como seres humanos; entonces ellos van adquiriendo confianza”.

El Director confiesa cómo en ocasiones los papás llegan a la escuela sin papeles.

“Allá anohecen y aquí amanecen, entonces no traen nada; andan pidiendo después las actas de nacimiento, que es fundamental”.

El Director señala que sus acciones con relación a estos niños son de acogida y que además se les aplica un examen de valoración para mandarlos al grado que les corresponde, de acuerdo con sus conocimientos.

“- ...aquí se les hace un examen. Ha habido niños que no dan académicamente para cuarto. Se les dice: -Mire, administrativamente usted sí puede comprobar; pero desafortunadamente, en lo académico, no... porque los resultados va a salir muy bajo”.

En su larga experiencia acumulada en esta escuela, se ha percatado de que el nivel académico de las escuelas de donde provienen los niños indígenas es muy bajo, pues la mayoría de ellas son escuelas unitarias, es decir, escuelas con un solo maestro para atender a los alumnos de todos los grados, desde primero a sexto de primaria.

Por otro lado, señala cómo se van perdiendo algunas costumbres, pero conservan otras.

“Pero aquí en San Juan se pasan de fiesta en fiesta, porque seguido hay cuetes (sic) y castillos. Porque vino la Virgen, porque se fué la Virgen; porque es día de san Juan Bautista; porque es día de los tastuanes. Son una de fiestas, y cruzan las paganas con las religiosas”.

Todos sabemos que cuando las familias emigran, sus miembros -los niños migrantes- son arrancados de tajo de las relaciones con los demás miembros de la familia y la comunidad (abuelitos, tíos, padrinos, vecinos), así como de sus costumbres culturales (fiestas rituales, ceremoniales indígenas). Se da un desprendimiento que altera fuertemente el interior del ser humano, que duele a los padres, a la familia, pero con mayor impacto a los niños indígenas.

Alberto es un niño migrante indígena mixteco, de apariencia tímida, pero que ha podido adaptarse al nuevo contexto. En este sentido la maestra dice que:

“Alberto es un niño tímido, porque no logra hablar fuerte, pero es un niño muy obediente. Al principio es como todos, llegamos por primera vez a un trabajo con cierta timidez, pero a Alberto lo empujan los demás compañeros de clase, no lo sueltan. Va igual, va igual que los demás, todos son iguales”.

El niño viene de una escuela rural indígena bilingüe (hablan lengua mixteca y español). La escuela de procedencia se localiza en Pinotepa de Don Luis, Oaxaca. En ella se realizan diversas celebraciones, entre la que destacan la fiesta del Día del Niño, el 30 de abril. En estas fiestas los niños son muy homenajeados y se les ofrece un gran banquete de comida típica o tradicional, en donde a los niños se les hace sentir muy importantes. Los niños participan constantemente en la escuela, en los eventos sociales, que son muy frecuentes en este lugar.

En el pueblo de procedencia de Alberto (ñuu,savi ¹²) la forma como se da el aprendizaje es muy especial. Se realiza a través de la oralidad. Se habla y se comparte una actitud comunitaria de enseñar y aprender en la convivencia, la observación, la demostración, en la economía familiar, el cultivo del campo, en los rituales, en los festejos, el reparto de tareas, el sistema de cargos políticos o religiosos; en los ritos de iniciación o de paso de un ciclo a otro de cultivo.

La comunidad le exige al niño que aprenda mediante un proceso autónomo, que depende de la inteligencia y astucia de quien se enseña a sí mismo. Enseñarse es un ejercicio que se realiza desde la individualidad y con los primeros maestros, muchas veces en silencio.

Alberto se está adaptando a la escuela del lugar, donde está emigrado; pero Alberto ya no escucha nada de su lengua indígena, ni fuera ni dentro del salón de clases, ya que esta es una escuela para niños mestizos, donde nadie habla otra lengua que no sea el español. Cuando llega a su casa no encuentra la choza de su pueblo donde podía correr a lo largo y ancho. Ahora será en un pequeño cuarto de renta. Ya no verá árboles frondosos de toronjil o de tamarindo o de itayatas; sólo pequeñas macetas sembradas en algún recipiente.

Dice el Director de la escuela que en pocos años la colonia ha crecido hasta alcanzar 17 000 habitantes y que viven “en un hacinamiento tal, que en un solo cuarto viven hasta dos o tres familias. En un solo cuarto hacen sala, recámara y cocina”.

También al salir de la escuela ya no estarán sus abuelos o tatarabuelos y

¹² Ñuu significa “pueblo”, savi, significa “agua”, en el idioma mixteco y se entiende como pueblo de agua, pero no se refiere a un lugar geográfico, este término es una metáfora que indica un espacio cósmico, un lugar en el espacio de donde surge el agua.

demás miembros de la familia que lo han apoyado en el conocimiento de la cultura. La dinámica interfamiliar e intercomunidad ha cambiado. La precaria situación económica ha obligado a ésta y otras familias que vienen de pueblos ñuu savi o mixtecos u otras identidades, a vivir en ciudades que les hace olvidar la lengua y cultura milenaria.

Acordamos con el Director de la Escuela y la profesora de tercero, los días en que nos permitirían realizar este trabajo de filmación, dentro del aula. Sólo vamos a mostrar algunos ejemplos para caracterizar la práctica de la docente. Lo importante será, por un lado, que esos ejemplos nos ayuden a identificar sus esquemas de actuación en el aula y, por otro, comprender el contexto y las demandas de interacción que enfrenta Alberto, nuestro niño migrante observado.

La primera acción la denominamos enseñanza de la palabra “pregón”. Inicia cuando la maestra pide a sus alumnos buscar la palabra pregón en el diccionario; sin embargo no todos lo tienen. Los niños que tienen diccionario buscan el significado. Los que no lo tienen esperan o ayudan a quienes lo tienen a buscar la palabra, otros solamente esperan a que alguien encuentre la palabra. En esta acción (y en las siguientes) es notoria la desesperación de la maestra por el pequeño desorden que se genera, sobre todo entre los alumnos que no tienen diccionario, ya que no dejan de platicar.

Maestra: – Era ¿qué cosa? ¿Era? Pre...pre... ¿qué cosa? ‘Pregón’. Saca a Luis. - A ver, saca el diccionario. Saquen todos su diccionario; bien aquí lo leen en el diccionario. Ahorita buscas. ¿Cuál es el significado de la palabra ‘pregón’? Fíjense bien en la palabra pregón. Escribe en el pizarrón Bety, la palabra ‘pregón’, fíjate bien: ‘pregón’. Ven, Alberto.

Les repite varias veces que se apuren y finalmente la maestra también ayuda a los niños a buscar la palabra en el diccionario. Cuando han encontrado el significado, invita a los niños a pasar al pizarrón a anotar el significado; entre ellos se lo pide a Alberto, el niño migrante.

Los significados localizados de pregón son “anuncio que se hace, anuncio de mercancía”. La maestra va repitiendo las respuestas “es un anuncio”, y luego agrega ejemplos para ilustrar el significado “es un anuncio de una calle, de un letrero”. Luego dice:

Maestra: – En San Juan de Ocotán; ¿quién me dice de los letreros que hay aquí? En San Juan de Ocotán, ¿quién me dice? Sí, de algún letrero que hay aquí, cuando nos vamos por el camino... Párate, Martín.

Martín: /Se para y dice/ - No tirar basura.

Otro niño: – No pisar el pasto.

Panchito: – Peligro. No desperdiciar agua.

En la medida en que los niños dan ejemplos de pregón, la profesora va repitiendo sus respuestas y agrega algunas ideas más.

Maestra: – Un mensaje que yo quiero decirle a esa señora que es “peligroso”... ¿es qué cosa?

Alumnos: – Peligro.

Maestra: – A ver ahí se está haciendo mención ¿de un...?

Alumnos: ... peligro.

Maestra: – ¿En qué otro pueblito hay peligro?

Alumnos: – En la entrada.

Maestra: – ¿En cuál otro hay peligro?, ¿en cual?

Maestra: – ¿En droga?

Alumnos: – El amoniaco.

Los niños van mencionando una gran cantidad de ejemplos de pregón, a través de los letreros que observan en la comunidad. En un solo segmento se localizaron más de 20 ejemplos, como: “No tirar basura, no pisar el pasto, peligro, agárrense del tubo de los camiones, no desperdiciar el agua, no pisar las áreas verdes, no estacionarse, no jugar con lumbre, no tirar agua”. En este segmento de la clase los alumnos están cada vez más inquietos. Se escucha que cada vez más alumnos se agregan a los que están platicando, hasta que es casi inaudible lo que dicen. Es notoria la falta de interés de los niños por el tema.

Las acciones observadas tienen algunas características comunes a la anterior, es decir, una vez que se define algo (‘pregón’ o el significado de adjetivo), la profesora solicita a los alumnos que mencionen una gran cantidad de ejemplos. La actitud de los alumnos es la misma, es decir, escuchan lo que les pide la maestra y al mismo tiempo platican con sus compañeros. Con el desarrollo de la acción más alumnos se incorporan a la plática colectiva y dejan de atender a la profesora. Es notorio el aburrimiento de los niños, tal vez porque repetir tantos ejemplos de pregón o de adjetivos no les motive.

El tema de los adjetivos se retoma con relación a un examen que realizaron días atrás. Solicita a algunos niños que pongan ejemplos de adjetivos o poniendo adjetivos a los enunciados que previamente se han escrito en el pizarrón. Posteriormente les pide a todos los alumnos que identifiquen y subrayen los adjetivos de una lectura de su examen.

Hacen dibujos en el pizarrón. Algunos niños son invitados a pasar al pizarrón, entre ellos pasa Alberto el niño migrante; es la maestra quien a través de preguntas provoca que el niño logre encontrar los adjetivos.

Maestra: – Nomás el adjetivo, Alberto, ¿cuál es Alberto? ¡No! Sí, de aquí.

Alberto: – Limpio.

Maestra: – Limpio, haber búsquenlo, rápido, subrayando rápido; haber, dí

limpio, limpio. Nomás el adjetivo, Alberto, ¿cuál es, Alberto? ¡No! Sí de aquí.

Alberto: – Sucio.

Maestra: – Sucio, bien, no sé, ponle, enciérralo, aquí dice Alberto, ¿qué? Sucio; pues también limpio. ¿Pueden estar sucios mis zapatos? Pues también pueden estar limpios ¿Pueden estar sucios?

Alberto: – Caluroso

Maestra: – No, ese no; caluroso, no; ¡enojón! Ahí viene una palabra que dice, ¿qué cosa? ¡Enojón! Fíjense bien, a ver, lectura la hay; dice ¡enojón! El papá está alegre ¿Cuál otra?

La forma de esta interacción se sigue aproximadamente del mismo modo con otros niños, es decir, les pide que identifiquen los adjetivos del examen, si dicen un adjetivo correcto lo repite; pero cuando se equivocan les corrige y les informa el nombre de otro adjetivo.

Maestra: – No, verano no, no, Jesús. ¡Córrele al pizarrón, por favor! Ahorita vamos a anotar todos, ahorita vamos a anotar, ¿cuál?

Alumno: Le da un adjetivo

Maestra: – No, va hermosa, va sucio, va enojón, ¿va que otra cosa?

Alumno: – Regañón.

Maestra: – Regañón, viejo, yo puedo estar vieja, viejito también es un adjetivo. ¡Oigan!, ¿la bolsa que cargo a diario? también esa, ¿está viejita también?, ¿es un qué?

Alumno: – Adjetivo.

Maestra: – ¿Verdad? Limpio, también es un adjetivo, ciérrenle; rápido, ciérrenle, rápido.

Posteriormente se leen otros textos y la maestra elabora algunos dibujos en el pizarrón. De ambos, la profesora solicita a los niños que identifiquen adjetivos.

Maestra: – Explícanos: ¿Qué adjetivo se te ocurrió a ti... Empiézale, Martín... Bueno la flor puede ser olorosa o la bota puede ser roja”.

Algunos de los adjetivos que los niños identifican son rubio, rubia, alegre, fuerte, sucio, cariñoso, enojada...

Se ha señalado atrás que mientras que la profesora desarrolla sus acciones, cada vez más alumnos se agregan a los que ya están platicando. En casi todas las acciones se observa que muy pocos alumnos escuchan las indicaciones dadas y que otros platican. En ocasiones el ruido del diálogo es fuerte. Se escucha en todo el salón. El niño migrante también suele platicar con otros niños.

Esta circunstancia obliga a la profesora a proveer estrategias de control y de disciplina. Una de esas acciones es acomodarlos en determinados lugares.

Maestra: /Dirigiéndose a un niño/ - Ven, Jesús; por tu prueba y tu mochila. Dora, siéntate ya por favor y, tú, aquí siéntate (refiriéndose a Jesús). - No, vamos a dejar que Jesús se venga para acá.

En estos segmentos se puede apreciar cómo la maestra además de hacer alguna indicación o instrucción de trabajo, a su vez agrega enunciados, cuya finalidad es llamar la atención o la disciplina de algún estudiante. En el anterior le pide a Dora que se siente y en el siguiente, en la pregunta formulada a Karen le repite lo que acaba de decir (que estaba platicando), pero en forma de pregunta para llamarle la atención. La expresión de “calladito” es común; lo refiere a diferentes niños que están platicando. Estos se callan un momento, pero luego vuelven a la plática.

Maestra: – Ahorita vamos a trabajar un momentito con la prueba; no la vamos hacer toda... ¿Hoy vamos hacer todo, Karen?... – Calladito (le dice a otro niño) - Hoy vamos hacer solamente Español.

Otro tipo de acciones observadas consisten en que los pone en determinada posición, como manos a la nuca o de relajación muscular, a los cuales llamamos ejercicios de atención (estirar los brazos. manos arriba, abajo, cierren los ojos). Este tipo de acciones se realizan sobre todo al final de la clase, cuando la mayoría de los alumnos en lugar de atender a las preguntas de la maestra, se dedican a platicar.

Maestra: – Bueno... Las manos en la nuca. Todos con las manos en la nuca. Vamos a ver por aquí que hay niños que no quieren poner las manos en la nuca. Ponle las manos en la nuca, Carlos, ¿te sientas, Martín?... Te dije que las manos en la nuca... Acuérdense de que el boleto del baño es tener buena conducta; ese es el boleto del baño.

En resumen, se puede afirmar que la cantidad y la calidad de las acciones de enseñanza de la profesora son muy limitadas. Se reducen prácticamente a la interacción verbal caracterizada atrás y ocasionalmente a la lectura; a pasar a los alumnos al pizarrón; a elaborar algunos dibujos en el pizarrón. Se estanca demasiado tiempo en un solo tema (infinidad de ejemplos de ‘pregón’ y de adjetivos). Los estudiantes suelen reaccionar con actitudes de aburrimiento o platicando en el salón de clase.

6.3 RESULTADOS PARCIALES TERCERA ETAPA

En el caso de la tercera etapa se realizó el trabajo de campo en dos escuelas, en una se trabajó con el grupo de quinto año con la niña migrante llamada Brenda. El otro caso es con un niño de sexto año de primaria, llamado Israel, este trabajo se realizó en el ciclo escolar 2002-2003 siendo esta la última etapa de investigación.

Este texto descriptivo se elaboró de una manera distinta a las anteriores. Se dividió en dos temas fundamentales: la primera responde a las entrevistas y análisis temáticos, la segunda responde más directamente a las interacciones entre los niños migrantes y su entorno, así como al trabajo docente y estrategias que implementan las docentes utilizando las categorías de análisis.

Tomando en cuenta que solo se pudo obtener la muestra de dos casos, se consideró pertinente realizar la descripción de ambos de manera conjunta. Cabe señalar que una de las diferencias sustanciales a las etapas anteriores fue la dificultad de ubicar niños migrantes en esos años escolares, empezaremos por la experiencia de la niña migrante Brenda.

El caso de esta niña migrante se realiza en quinto año de primaria y se desarrolla en un plantel educativo que se encuentra en una colonia de clase media baja, que cuenta con todos los servicios necesarios luz, agua, transporte, etc. Se ubica a espaldas del estadio Jalisco en la zona noroeste de la ciudad de Guadalajara muy cercana a una de sus principales avenidas, llamada la Calzada independencia.

El director de la escuela refiere que esta escuela fue fundada: “en 1980 junto con el conjunto habitacional (la colonia)”. Ésta es una escuela muy pequeña; eran seis salones inicialmente (sic), hubo un accidente, se quemó una parte de la escuela, vino el ayuntamiento y se hizo un salón más contando con siete salones actualmente”.

La escuela tiene siete grupos de primaria, los seis básicos de primero a sexto y dos grupos de tercero de primaria en el turno matutino. En cada salón asisten alrededor de 45 niños, menos en los terceros, los cuales se conforman de 30 alumnos cada uno. Con lo cual se cuenta con siete maestros frente a grupo, dos auxiliares de dirección, un maestro de educación física, danza, una maestra de labores, y una Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular, conformado por una maestra de Pedagogía, una psicóloga, una trabajadora social, y un terapeuta de lenguaje. Este equipo está en la escuela desde hace tres años.

En el caso de la otra escuela, también pública, está ubicada en la colonia Cruz del Sur, al lado norte de la zona metropolitana. La escuela es de organización completa: cuenta con dos grupos por cada año escolar, por lo que son 12 maestros y el director, contando con un auxiliar de dirección. El trabajo del niño migrante en este centro educativo se lleva a cabo con un grupo de sexto año, que funciona en el grupo vespertino.

Ambas escuelas cuentan con los servicios mínimos, tanto en su infraestructura como en el personal que labora en ella. Una más pequeña y la otra con mayor número de niños, en zonas distintas de la zona metropolitana, cerca de donde viven los niños migrantes.

Los motivos que aducen para migrar son diferentes. En el caso de Brenda

se debe más a un motivo religioso y personal, se puede decir a un significado cultural (realizar la primera comunión); mientras que en el caso de Israel se debe a la problemática económica y laboral.

La madre de Brenda en la entrevista reportó. “Nosotros vivimos en San José, California, están aquí (sic) (Jalisco), tres de mis hijos y traje a la niña para hacer su primera comunión”. En Estados Unidos la niña vivió con sus padres y su hermano mayor; el señor trabaja en una carpintería y tienen en total siete hijos, la niña migrante es la más pequeña. Ella nació en Guadalajara. Se la llevaron a Estados Unidos cuando terminó el segundo año de primaria y el papá le arregló los papeles. Se pudo ir y realizó los años escolares de tercero y cuarto grado. Solo va a cursar el quinto año en México, pues la idea de la familia es radicar en Estados Unidos.

En otro caso, Israel es un niño migrante proveniente del estado de Florida. Se fue a vivir a Estados Unidos cuando tenía cinco años. Allá su papá y mamá trabajaban, él en un lava-carros y su mamá en una oficina. El niño migrante no define el puesto que desempeñaban sus padres. Como no se pudo realizar la entrevista con ellos, solo se puede precisar lo anterior. Su motivo de regreso a México lo comenta el niño migrante de la siguiente manera, en la entrevista:

Entrevistador: – ¿Por qué decidieron regresarse?

Israel: – Porque mi papá tiene una tía, tenía dos cremerías aquí y ella le dijo que ganaba muy bien en sus cremerías y mi papá se interesó por ellas y las compró. Entonces, unos tres meses después que las había comprado nos vinimos.

Cuando los padres de Israel deciden regresar él ya había cursado la escuela hasta el quinto grado de primaria, en los Estados Unidos. Al volver él tiene que repetir el quinto grado en la Escuela de Jalisco, pues no sabía leer ni escribir el español, aunque sí lo hablaba. A este suceso de repetir el año escolar lo denominamos como el precio que deben pagar los migrantes en el proceso migratorio de ir y venir entre ambos países.

En el caso de la niña migrante este proceso le lleva a la desestabilización y ambivalencia. Muestra de ello es lo que expresa. “Cuando estamos en San José mi mamá se preocupa mucho de aquí (Guadalajara), por mis hermanas, y luego como tiene diabetes le sube mucho el azúcar porque se preocupa, y cuando ella no llama se preocupa acá, quiero estar en los dos lados, porque allá está mi papá, mi hermano y mis primos pero aquí mis hermanas y mis tíos”.

A estos “precios migratorios” en los aspectos de su vida se le suma el de los procesos educativos en cada país, con sus características propias. En Estados Unidos cuando llegan deben adaptarse a las exigencias de las escuelas. Los niños migrantes se incorporan a las escuelas que ofrecen atención para niños migrantes, es decir, escuelas bilingües. En ambos casos llegan a los Estados Unidos en edades pequeñas: Israel tenía cinco y Brenda ocho años,

cuando ingresó al tercer grado. Sus experiencias son distintas, ya que el niño menciona que para él fue sencillo, mientras la niña dice que le fue difícil. Veamos los datos de cada caso.

La escuela de Brenda en EU es bilingüe. Tenía un maestro que la apoyaba en español con la traducción de lo que decía la otra maestra en inglés, y ayudaba a los hispanos. La niña migrante comentó que para aprender el idioma inglés le decían: “que estudiara, que agarrara un libro, lo estudiara todo y que subrayara las palabras que no entendiera; y después otra vez para haber sí no me había faltado una palabra.” Lo cual no se le hizo difícil.

Las materias que llevaba en la escuela de Estados Unidos son Matemáticas y Español. Como primera lengua llevaba el Español y como segunda lengua, el inglés. Veía poco de ciencias. También le daban clases de educación física y computación.

La niña migrante comentó que le exigen más en California y nos ejemplificó lo siguiente: “si no llevamos una tarea nos la ponen mal y tienen que firmarla los papás. Una vez me pasó y tuvo que firmarla mi papá, es que la maestra nos la dicta y la tenemos que anotar, la maestra iba en el punto tres y yo apenas en la dos. Fue de recién que entré” (sic). Brenda nos comentó que en la escuela hay muchos “negritos, gringos” y casi no hay niños que hablen español.

Brenda empieza a percibir las diferencias culturales con relación a los alimentos, el idioma y las costumbres sociales de cada lugar y lo expresa de la siguiente manera:

“En la comida, sabe más rica aquí, porque aquí hacen más comida mexicana, allá no. En el idioma a veces se me hace un poco complicado entenderlos, porque me gritan y yo no los entiendo ni nada, y como allá hablan a gritos... En vez de salir en las tardes salen en las noches... Allá los negros miran muy feo y eso es lo que me da miedo; por ejemplo voy a un parque sola o con una amiga porque esta cerca y si hay negros me dan miedo”.

En este caso, Brenda, por lo que ella misma refiere, las dificultades en su adaptación a California estuvieron sobre todo en el idioma y en las diferencias y a significados culturales, como lo menciona en su forma de percibir el ambiente y las personas de color.

Contrariamente a esta experiencia, Israel nos comenta que en Estados Unidos estuvo en una escuela bilingüe y tenía dos maestras. Recuerda que allá lo recibieron muy bien y se hizo amigo de dos niños, con los que actualmente se sigue comunicando a través del correo electrónico (e mail). Dice:

” Me hice amigo de uno que se llamaba Larry era un niño negrito y otro que se llamaba Anky y era de India... Mi amigo me enseñó a hablar un

poco del idioma de los negritos, un poco de lo que él sabía, porque el sabe hablar y mi amigo de la India me decía de sus tradiciones, o sea que él no podía comer carne de cerdo, nada de eso.”

También recuerda que cuando llego a Florida y estaba en primer grado, tenía una maestra, que llegaba ya por la tarde y lo sacaba un rato para enseñarlo a escribir, y le preguntaba que había hecho en el día y él se lo tenía que decir en inglés como pudiera. Israel añade: “Pues, si hay palabras que no entiendo, me dicen, no, no, dicen fíjate así se escribe, nomás me corregían esa letra en que me equivocaba y ya yo fui aprendiendo”. Cuando los maestros le corregían, él se ponía a repetir la palabra para ir aprendiendo, la escribía en su cuaderno. Comenta que se le hizo mas fácil aprender el inglés, “pues allá nomás había dos materias, Matemáticas y Escritura”.

De las diferencias entre ambos países lo que más extraña Israel es:

“Que allá saliendo de clases: me iba con mis amigos *al mol* o a divertirnos a cualquier parte, no sé. Íbamos a la piscina a las canchas o a otra parte. Y eso era agradable. Aquí no puedo hacerlo, a veces con mis amigos, voy a las canchas del cerro”.

Las diferencias culturales y los significados dados a través de las creencias; en ambos casos varían radicalmente ya que en el caso de Brenda se perciben la formas de pensar y los valores de las personas mexicanas, en cambio en el caso de Israel se muestran los valores, creencias y formas de vida de los estadounidenses.

Si bien ambos niños son mexicanos y tienen la experiencia de la migración, la edad en la que migraron junto con los valores y creencias que transmiten sus padres son determinantes. Cabe señalar también que la madre de Israel se incorporó a la actividad productiva siempre, mientras que la madre de Brenda se queda en casa cuidando a su hija y otro factor es también que Israel es el hijo mayor y Brenda, la hija menor. Por lo que se infiere que entre ambas madres existe una diferencia de edad que da significado a las diferencias en la educación, experiencias y formas de enfrentar la migración.

Si bien hasta este momento se ha analizado el proceso migratorio en su incorporación al país del Norte, falta precisar los factores y condiciones educativas que tienen que enfrentar al regresar a su propio país.

Cuando Brenda volvió a Guadalajara tuvo dificultades para ingresar a la escuela. En la entrevista su madre comentó:

“Nos pidieron los papeles del acta y calificaciones y luego vienen en inglés y no le entienden aquí en la escuela. Se pusieron sus moños los directores para recibirla, pero la maestra auxiliar de dirección nos ayudó a través de una vecina. Habló con ella y ya pudimos inscribirla en la escuela.

Entró tres semanas después de empezadas las clases por lo de los papeles.”

Una vez que la niña pudo ingresar en la escuela se le aplicaron algunos exámenes en los que los resultados fueron como describió la maestra: “Cuando llegó la iban a pasar a un año inferior, yo le ayudé, le hice las pruebas a Brenda y se quedó conmigo en quinto”.

La escuela fue difícil al principio; lo que le costó más trabajo fue Matemáticas, según nos comenta la misma niña, y la maestra reportó:

“El atraso de Matemáticas es mucho, en Español no, por el idioma. Tampoco hay problemas, en Ciencias Sociales no memoriza los cuestionarios, no estudia. En su integración a veces la veo tímida, aunque se integra bien con un grupito de alumnos vagos. Es muy buena niña, sencilla, no tengo problemas en el salón. Sus calificaciones son bajas; siempre viene muy pulcra, muy limpia”.

Con las aportaciones anteriores de la maestra se puede inferir que Brenda se integró al grupo, aunque con respecto a su desarrollo académico tiene algunas dificultades sobre todo en Matemáticas y Ciencias Sociales. Con relación al atraso que llevó en Matemáticas dice la niña migrante: “Estaba muy atrasada en las divisiones; entonces una amiga de mi hermana tiene una amiga que es maestra y da clases en su casa y me llevó. Ella me enseñó como hacerlas, pero ya no pude ir, por el catecismo”.

En Guadalajara los apoyos con los que contó Brenda fueron las clases particulares de Matemáticas, y en el salón de clases con sus amigos, ya que si no comprendía algo de la clase iba a sus compañeros y ellos se lo explicaban. Ya que la niña no logró tenerle confianza a su maestra y comentó: “Mis maestras, me tratan igual, solo que aquí se enoja más la maestra, porque no nos deja decirle nada a una compañera que te moleste”.

Como es sabido la educación que se brinda en México y Estados Unidos en cuanto a la disciplina es muy diferente, tanto por el material didáctico con el que se cuenta en un lugar y otro como por las diferencias culturales, México es más tradicional, ante lo que Brenda tuvo sus reservas y prefirió apoyar sus dudas, aún en los contenidos académicos, buscando la ayuda de sus compañeros, evidenciando que la ayuda entre iguales se da de manera natural en los chicos de esta edad. En el caso de Israel su incorporación no fue sencilla, pues aparte de que tuvo que repetir un año escolar él mismo ya se sentía diferente, como lo narra en la entrevista:

Entrevistador: – ¿Y cuando te dicen, que vas a entrar en esta escuela, en que pensaste en ese momento?

Israel: - Pues me puse nervioso, porque pensé que porque soy diferente, bueno porque yo hablaba otro idioma, pues ya iba a estar apartado.

Entrevistador: – ¿Ibas a estar apartado, y cómo lo hiciste, estuviste apartado.

Israel: – No.

Entrevistador: – ¿Cómo hiciste para no estar apartado.

Israel: – Pues ellos, mis amigos, pues se encontraron mucho conmigo.

En esta parte se vuelve a reafirmar lo sucedido con el caso anterior que la socialización y ayuda entre los compañeros “ayuda entre iguales” es un punto muy importante para su integración, tanto en la parte académica, como en la social y psicológica.

Al parecer este niño migrante no tuvo dificultades para ingresar en la escuela. La directora comenta que “la escuela esta dispuesta a recibir a los niños migrantes ya que esa es parte de su labor; aunque a ella no le tocó recibir a Israel, pues ella es nueva en la escuela”.

La primera maestra con la que llegó fue con la de quinto, su nombre es Carmelita. Ella lo apoyó para que aprendiera a escribir y leer en español, pues Israel no sabía hacerlo. Las estrategias que utilizó las comenta el niño migrante: “pues primero me sentaba junto a ella y después, cuando ya aprendí a leer y escribir más o menos bien entonces ya me sentó allá; con quien me sentó fue Esteban.”

Israel logró integrarse tanto en el quinto grado como en sexto: En el primer año escolar en Guadalajara tuvo que obtener las habilidades de lecto-escritura principalmente y en sexto los retos fueron los siguientes como comenta su maestra:

“Bueno, cuando Israel llegó al grupo le costaba mucho trabajo todavía leer, el descifrar la simbología de las letras ... Se expresa muy bien, si se trata de exponer una clase, mientras no sea leída no hay problema es muy bueno para las matemáticas. Si yo explicaba una lección verbalmente el participaba, pero en el momento en que yo le decía después de explicar esto van a contestar la página de su libro, ese era el problema. Le cuesta mucho trabajo también escribir, ahí si se come letras, pone letras juntas y no se entiende lo que escribe.”

La maestra comentó que sus calificaciones no son de 10 pues el problema de la lecto-escritura es serio, pero si puede obtener entre 8 y 9 de calificación. Las estrategias que la profesora realiza en el salón para que Israel mejore sus problemas escolares son las siguientes:

“Se me ocurrió la idea de que para tenerlos a todos atentos hasta el punto y empezamos del número tal al número tal de la lista empieza a leer donde hay un punto, separa y sigue el 2 y el que se durmió se durmió y tiene que continuar el otro, hablé yo también con su papá y le dije que necesitaba que lo pusiera más a leer.” (sic)

También Israel se apoya mucho de sus compañeros, tiene amigos y está muy integrado, continúa la maestra:” le ha costado dificultad el tener conocimiento de los libros para realizar el trabajo; entonces es necesario apoyarse de sus compañeros para realizar sus trabajos”.

Se vuelve a reafirmar la ayuda entre iguales, factor que apoyó la socialización y el acatamiento de normas y valores establecidos en el aula ya que Israel no presentó ninguna dificultad en este sentido, sino al contrario, agrega la maestra: él está dispuesto a que se le marcara cuáles eran sus errores y los aceptaba, dos o tres veces se quedó al final: Me dice es que así me gusta que me diga en que puedo mejorar. Y otros alumnos me dicen: Hay, póngame seis, y el nunca aceptó, él decía, yo quiero mejor calificación.

Es evidente el interés del niño por mejorar y adaptarse a las condiciones escolares en las que se encuentra actualmente. La labor de los padres apoya y estimula a Israel en este punto, ya que como comenta el mismo niño su papá y su mamá le dicen a él y su hermano menor:”aunque haya algo que no entiendan, que le eche ganas, (sic) que a lo mejor así que como aprendí el inglés, puedo aprender cualquier “ Ante el apoyo de los padres de familia la maestra dijo que las acciones de ellos, eran motivar al niño, no faltar nunca a juntas y ponerlo a leer en su casa.

Con la motivación del papá al niño, le da un nuevo sentido al precio de la migración. Lo utiliza como un reto: ”si allá pudo, también puede aquí”. Enfocan las dificultades de esta manera, lo cual genera un crecimiento en los niños, y encausa el proceso migratorio a un camino de esfuerzo y de oportunidad.

La información anterior fue la obtenida a partir de las entrevistas y los diarios de campo que permiten recuperar los procesos migratorios, las aportaciones y sus contextos así como los significados culturales y estrategias que realizan los agentes educativos, en busca de subsanar y apoyar las condiciones educativas de los niños migrantes.

En el siguiente apartado se presentan las acciones, estrategias y prácticas educativas, que realizan los maestros en el salón de clases, y cómo se presentan las interacciones del niño migrante con los demás.

INTERACCIONES: ANÁLISIS A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Para este texto descriptivo iniciaremos con la escuela de la niña migrante Brenda prosiguiendo con el caso de Israel. Este texto descriptivo presenta sólo algunas de las interacciones entre los niños, los maestros, y en algunos casos, la interacción entre sus compañeros y alguna otra interacción entre los niños y el director. Se presentan las más demostrativas y relevantes.

Los instrumentos utilizados para este apartado son las cinco videograbaciones de la escuela de Israel donde se filmó durante 45 minutos y una

hora así como los diarios de campo. En el caso de Brenda se cuenta con tres audiorregistros y dos videos de las clases de Danza, Educación Física, Labores y Trabajo en el Comedor así como las observaciones y diarios de campo.

ESCUELA DE BRENDA

Esta escuela de Brenda es una primaria peculiar, pues se asemeja mucho a un colegio, ya que en esta colonia de clase media, la mayoría de los padres de familia son profesionistas y por lo que reportó el director, suelen apoyar a la escuela. Cabe señalar que en las etapas anteriores, no se había realizado la investigación en una escuela tan favorable como ésta; tanto en el sentido económico, como en el nivel cultural y educativo de los padres de familia, salvo en el caso de la escuela privada que se presenta en la segunda etapa mas no en el ámbito público. La primaria cuenta con clases de Danza, Educación Física y Labores; trabajo que se filmó de estos tres maestros cuando daban la clase a la niña migrante. Las tres audiograbaciones de 45 minutos las realizó la maestra de grupo responsable del proceso de Brenda, ya que la mayor parte del tiempo se encuentra con la maestra llamada Rosalía.

La maestra Rosalía se encontró durante este ciclo escolar, 2002-2003 bajo mucha tensión ya que al inició de este ciclo escolar los padres de familia pidieron a la inspectora y al director que la cambiaran a otro grupo; no estaban de acuerdo con que estuviera con sus hijos. Había sido su maestra en el año escolar de tercero y no querían que les volviera a dar clases. La misma maestra refiere que lo que demandaban los padres de familia se refería a que ella es muy exigente y presionaba muchos a los alumnos con las normas de disciplina “que estén bien sentaditos todo el tiempo y no salgan todo el día al baño”.

El director comentó al respecto a que la maestra es muy dura y tiene poca paciencia con los niños, pero que es muy responsable y nunca falta al trabajo ni con cualquier tarea que se le asigne; que él ha tratado de hablar con ella para que sea menos rígida y más flexible, tanto con los niños como con los padres de familia. La inspectora dijo que los padres de familia habían ido a hablar con ella, a la inspección, solicitando el cambio de maestra ya que los padres referían que los niños se habían enfermado de colitis y que durante la experiencia anterior habían estado muy nerviosos y estresados; por eso no habían aprendido nada en clase. A pesar de esta situación la maestra acudió al sindicato y ni los padres de familia, ni el director, ni la supervisora, pudieron promover un cambio de maestros dentro del mismo centro educativo.

Ante lo cual, cuando detectamos a la niña migrante y se procedió a solicitar el ingreso al grupo de quinto año para dar seguimiento a esta niña migrante se nos advirtió todo lo anterior, incluso se condicionó nuestra participación a la voluntad de la maestra de grupo.

Por lo que la labor que se hizo con ella fue larga de mucha platica y rapor, hasta que logramos nos permitiera observar sus clases, no obstante fue imposible

lograr la videograbación, ya que como la docente nos lo comentó, ella perdió la confianza tanto de su director y su supervisora; porque no la apoyaron frente a los padres de familia y tuvo que acudir al sindicato para no ser transferida de grupo. Ante lo cual prefirió por su propia seguridad no dejarse filmar.

El equipo de investigación decidió solicitar el apoyo de la maestra para registrar su práctica docente mediante la grabadora, obteniendo así audiograbaciones, y observar su trabajo y escribir las notas de campo lo cual fue complejo y poco fructífero, por lo que se cuenta con pocos elementos en este caso, lo que dificulta la validación de datos. Ante lo cual el director apoyó ingresando al grupo y fungiendo también como observador en el proceso de la investigación, con lo que con las notas de campo del director y del investigador se pudo llegar a la comprobación de información, validando así a través de las contrastación de dos observadores y las notas de campo y sacando la caracterización a partir de la frecuencia de los datos obtenidos en ambos instrumentos y los casetes.

Se contó con tres audiorregistros de 45 minutos, que facilitó la maestra de las asignaturas de Español, Matemáticas e Historia. Estos registros son audiograbaciones que posteriormente se transcribirán, conformando textos y susceptibles de análisis.

El salón de clases se encontraba frente al patio de juegos y frente a otro módulo de salones de clases. Este grupo de quinto estaba en el módulo principal en el que se encontraban cuatro salones y la dirección. Al ingresar por un costado de la escuela se encuentra la puerta de entrada donde a continuación está una bodeguita de material didáctico y luego la dirección, dos salones más y el tercero es el de Brenda. En el módulo de enfrente se encuentran tres salones más, siendo el módulo pequeño donde se encuentran los grupos de primero a tercer grado. Dentro del salón de clases la distribución del mobiliario es: el pizarrón en uno de los muros principales (el salón tiene forma rectangular, aunque casi se asemeja por unos 60 centímetros de diferencia, a un cuadrado) y frente a él las butacas de los alumnos, hacia uno de los lados se encuentra el escritorio de la maestra; en el otro extremo está la puerta de ingreso. Las butacas están acomodadas una detrás de la otra en seis columnas frente al pizarrón, y siete filas al fondo, donde se sientan los alumnos; Brenda esta ubicada en la última columna en la tercera fila, teniendo al frente el escritorio de la maestra. Los salones de la escuela son ventilados e iluminados.

Las videograbaciones de las clases de Danza, Educación Física y Labores nos sirvieron para observar a la niña migrante sobre todo en la interacción con sus otros maestros y con sus compañeros. En el trabajo del comedor se pudo filmar la interacción entre la maestra Rosalia y Brenda, aunque esto sólo se dio en una actividad no académica. La interacción entre ellas dos en las clases de conocimiento es poca y la que más se acerca es la niña migrante. Los primeros dos ejemplos que se presentan a continuación se dan dentro de la materia de Historia.

La maestra buscó que Brenda participara durante esta clase de Historia y hace hincapié en que recuerde las explicaciones que la maestra había dado un día antes. La maestra interactúa con la niña migrante a través de las preguntas, trabajando así el contenido académico de la materia de Historia; ante lo cual la alumna migrante se muestra distraída, se pone de pie e intenta responder; la maestra le reitera "Recuerda lo que hablamos, y pide al grupo que guarde silencio" (en el audio se escucha que Brenda responde de manera corta solo que la grabación no es clara, ya que la niña migrante esta sentada en la tercera fila de la última columna, por lo que no se puede escuchar su respuesta; también influye como se presenta en la viñeta que los alumnos del grupo están hablando, lo que también interfiere con la audición de la grabación.

Maestra: – A ver Victoria.

Alumna: – Francisco Hernández de Córdoba.

Maestra: – A ver otro, ¿te acuerdas, Brenda? Otro que haya surgido por ahí, prefiero que levanten su manita. Sin levantar su vocesota, ponte de pie. Acuérdate, haz memoria, acuérdate de lo que hablamos, te pones de pie, a ver déjenla a ella. Ella solita, no te escuchas.

Alumnos: (continúan platicando).

En la siguiente interacción verbal la maestra continúa estimulando a Brenda a que participe. La interacción se vuelve a presentar en clase de Historia, en la que la profesora sigue haciendo énfasis para que la niña ponga atención. En este ejemplo la pregunta es directa, va dirigida a Brenda; pero la responde otra niña, ya que la niña migrante titubea al responder. Ante lo cual la maestra retoma y afirma la respuesta de la otra alumna, volviendo a cuestionar a Brenda directamente e insistiendo, que se ponga de pie, pidiendo a los niños que guarden silencio.

La actitud de la niña migrante sigue siendo titubeante, la maestra insiste e incluso pide de manera general al resto de los niños que guarden silencio, y no presionen a Brenda, para que ella pueda responder. Veamos la viñeta.

Maestra: – A ver, comentarios; pero que sean de la clase. Sí Victoria. A ver el día de ayer habíamos comentado sobre estos viajes: dime, los quiero a todos atentos. ¿Cuántos viajes fueron? Los quiero a todos atentos.

Maestra: – ¿Dime cuantos viajes fueron? Brenda.

Alumna: – Yo me acuerdo, cuatro.

Maestra: – Tú dices que cuatro, a ver Brenda.

Maestra: – Tú dices cuatro, Anita guarda eso, por favor. A ver Brenda ponte de pie y dime que es de lo que te acuerdas, bajen su manita para no presionarla. ¿Qué decías? Te acuerdas de lo que habíamos hablado ayer, menciona algo de lo que dijimos el día de ayer, ella, por favor, bajen su manita, que ella no sienta esa presión, y no nada más ella, sino todos ya cuando alguien conteste. Erik baje su manita, a ver cualquier comentario

ponte de pie, cualquier comentario que tú hagas a ver, te escucho, lo que sea.

Alumna: – Ándale Brenda.

Maestra: – Lo que sea, lo que tu recuerdes de ayer, te estamos esperando, bajen su manita, ponte de pie Rey.

Alumna: (intenta responder, no se escucha lo que dice).

Esta interacción es la más demostrativa, de las que se obtuvieron en este caso, donde la niña migrante intenta responder a la maestra, la pregunta de cuántos viajes se habían hecho, y la otra pregunta que reformula de manera más amplia, pero también dirigida a ella, donde le da más opciones para responder, aquí se muestra un interés de la maestra para propiciar, motivar y hasta empujar a la niña migrante para que responda.

Esta intención de la maestra puede deberse a los siguientes aspectos: primero queda claro, que el objeto de estudio de la investigación es la niña migrante, por lo que la maestra se centra en ella, y las respuestas que ella pueda brindar. Otro de los motivos es que en diferentes ocasiones la maestra se ha dirigido a ella con especial atención, la niña no contesta, puede ser porque no sabe la respuesta o porque está distraída. Esta misma conducta se repite a lo largo de este audiorregistro de Historia, en los otros registros se observa que la niña platica mucho con sus compañeros cercanos al pupitre, y también la mayor parte del tiempo se encuentra realizando otra actividad, y no la sugerida por sus maestros. En el ejemplo anterior lo poco que se escucha de la respuesta de Brenda es que su información es escasa y no conoce la respuesta.

Esto suele ser común en el caso de los niños migrantes, donde el conocimiento en la materia de Historia de México resulta desconocido y lejano. Esto tiene que ver con lo propios procesos de migración de los alumnos, no tienen antecedentes de la materia, por haber vivido en los Estados Unidos, por lo cual les cuesta más trabajo entender y dar seguimiento a esta asignatura. Esto se manifiesta en Brenda confirmando su dificultad en la materia, durante la entrevista la misma niña confirmó que es una de las materias que le cuesta más dificultad, porque debe memorizar los hechos y los actores del momento histórico. Si a esto le añadimos las dificultades de identidad que trae la misma niña migrante, comprendemos que necesita más ayuda en este aspecto.

Por otro lado la maestra debería facilitar la ayuda en esta materia a la niña migrante, cambiando a otro tipo de actividades y apoyándose en estrategias interculturales con material didáctico adecuado o buscando otro tipo de recursos, donde la materia no resulte tan abstracta como en este caso, en el que el único material con el cual trabaja la maestra, es con el libro de texto.

La siguiente interacción se presenta en otro audiorregistro con el que la maestra está trabajando la asignatura de Matemáticas. La interacción en este registro entre la maestra y alumna migrante no aparece a lo largo del trabajo realizado, pero se presenta cuando el director llega a invitar a los alumnos a un

concurso deportivo dentro de la misma primaria.

Director: – En este caso quienes son las más calladitas son Norma, Brenda o Ana Karem. A la maestra le estoy preguntando.

Maestra: - Brenda

Director: – A ver Brenda, párate hija. Nombra a un compañero que es tranquilo y no es latoso.

Alumnos: – Hu hu hu

Director: – ¿A ver quien es Brenda?

Alumnos: – Ella.

Director: – Tú quien, eres Brenda, estás parado no me digas que no aguzado cuate, ahí en tu lugar calladito para que te nombren, ahora un compañerito calladito que sepa jugar basket no levanten la mano, Ricardo ya ¿tú cómo te llamas? señor ya, el se va a encargar de nombrar a otra persona que sepa jugar basket boll, haber Brenda y Ricardo nombre a los niños. (sic)

En esta interacción el director intenta identificar a la niña migrante de entre todos sus compañeros, pidiéndole que se ponga de pie, para que nombre a otras compañeras. En este ejemplo se da una primera interacción entre la maestra y el director cuando éste apoya la propuesta de la maestra en sugerir a la niña migrante. Posteriormente opera entre el director y la niña migrante una vez que la identifica y le pide nombre a más niñas. Se observa el barullo y sorpresa por los demás alumnos del grupo, infiriendo que no esperaban que Brenda nombre a sus compañeros, acción que se retrasa porque el director tiene que poner orden entre los mismos muchachos.

El director les explica a los alumnos cómo se van a conformar cuatro equipos y les expone que no todos los alumnos van a poder participar. La maestra señala con el dedo a Brenda y el director apoya esta elección. Esta interacción cuenta con la peculiaridad de ser una interacción triangular, ya que la maestra indirectamente interviene y el director continúa prolongando esa intervención hasta llegar a la niña migrante.

Director: – Espérenme, déjenme decirlo: no pueden jugar todos, muchachos, pero si van a jugar la mayoría de niños y niñas de aquí, sí la maestra acepta; si no no podemos jugar.

Maestra: – Sí, claro.

Director: – Tenemos cuatro equipos de niñas y cuatro equipos de niños, ahora no van a jugar quinto contra sexto no; por ejemplo equipo uno, equipo dos, tres y cuatro de niñas. Yo quisiera unas niñas de las que saben jugar basquet boll.

Alumnos: – Borucas, Brenda.

Director: – A ver Brenda, América.

Alumnos: – Yo también maestro yo, yo.

Director: – A ver Brenda, veinte y tú, a ver, no gritemos; nada más estamos hablando con las niñas.

Alumnos: (murmullos y gritos).

Director: – A ver mi hija por favor, otra niña Ana Karem.

Alumnos: – ¡Ahí yo!

En la viñeta anterior se muestra, cómo a partir de lo que la maestra señaló a Brenda, el director la toma en cuenta, todo el tiempo para seleccionar a las niñas que van a jugar durante el evento deportivo. Brenda, aparte de ser seleccionada, participa eligiendo a sus compañeras de equipo y se une a la alegría del grupo ante tal actividad. La postura del director es de apoyo a la maestra y a la investigación, así como favorecer la participación de la niña migrante, lo que genera una interacción directa, entre el director y la alumna migrante. También muestra apoyo a su compañera maestra frente al grupo, que si bien, no había tenido ninguna interacción con la niña migrante, en esa actividad indirectamente busca hacer esa interacción a través del director.

Se pudo comentar con la maestra que Brenda es una niña inquieta, alegre, que platica mucho con sus compañeros y que estos días estaba conviviendo mucho con un grupito de niños y niñas que no cuentan con muy buena reputación, ya que son los más desarrollados y empiezan a convivir entre los dos sexos ya como adolescentes. Brenda es una niña alta a la cual, se le está formando ya su cuerpo como mujer, lo que genera este tipo de interacciones, entre sus compañeros más desarrollados, al igual que ella, contando en este grupo de quinto con alumnos y alumnas que todavía son muy infantiles, lo que genera estos extremos.

Lo que nos permite profundizar en la relación entre iguales que en este caso se presentan varias de ellas a través de las videograbaciones en las clases de educación física, danza y labores, donde todas cuentan con un número alto. Estas interacciones casi siempre son con las compañeras que tiene a su alrededor platicando, distrayéndose, o en busca de apoyo para comprender algo de la clase. Los maestros de esta escuela califican esta conducta como indisciplina.

Nosotros podemos inferir que no siempre es así ya que también se observó y se confirmó con Brenda; que en ocasiones estas interacciones las intenciona como medio de aprendizaje, para avanzar en su desempeño escolar como nos comentó en la entrevista.

Entrevistador: – ¿Así como allá hay una persona que te ayuda a entender mejor, aquí has tenido alguien que te ayude, aparte de tu familia para lo que no entiendas o te sientas atrasada?

Niña migrante: – Mis amigos.

A través de está respuesta por parte de Brenda no se puede generalizar que la niña migrante solo busque la socialización por inquietud; sino que en ocasiones se apoye para cumplir con las indicaciones requeridas por parte de los maestros.

Resumiendo: las interacciones entre maestro y alumno se vieron intencionadas por la maestra, la cual utiliza las pregunta como medio de interacción, aunque en su práctica docente se dirige a todo el grupo por igual; dando indicaciones grupales y controlando la disciplina. También utiliza las indicaciones en el trabajo dirigiéndose al grupo de manera general. Por lo que la maestra tiene una práctica educativa que se puede caracterizar como homogénea en las que todas sus acciones y estrategias didácticas van dirigidas a todos los alumnos por igual, y no se observan estrategias o acciones de ayuda para ningún alumno en particular. Por lo que los niños, en este caso los migrantes, deben generar sus propias estrategias de ayuda, como lo refiere Brenda en la entrevista.

ESCUELA DE ISRAEL

En este caso las interacciones que se promueven en la escuela de Israel tiene matices muy diferentes, comparándolo con el caso de Brenda. A través de la videograbaciones se puede constatar que las actitudes de ayuda y de trabajo son más acercadas a una atención personal, que en el caso anterior.

La escuela de Israel al igual que la de Brenda se ubican en zonas de clase media, en la que los factores económicos no son determinantes; sino por el contrario los padres de familia colaboran y ayudan a las escuelas, con dinero o trabajo, en beneficio de los planteles educativos.

Los directores de esta escuela, tanto el que recibió a Israel un año antes de realizarse el seguimiento de investigación, como la actual directora han brindado todo el apoyo posible para satisfacer las necesidades del niño migrante; sin discriminaciones, prejuicios o condicionamientos normativos o de papeleo sino con disposición y apoyo.

Lo mismo se denota con las maestras de grupo, tanto con la maestra Carmen y con la maestra Lupita. La primera recibió a Israel sin las habilidades de lecto-escritura en un grado avanzado brindándole apoyo. Así como la maestra de sexto grado que ha trabajado con el niño migrante, para que se desarrolle lo más posible y pueda ingresar a la educación secundaria, con las menos necesidades educativas.

Los cinco vídeo-registros que permitieron obtener las observaciones y textos transcritos, nos revelan las interacciones entre maestro y alumno, de las cuales se presentan a continuación las más demostrativas. Estas se obtuvieron de uno de los registros de 45 minutos de una sesión de Matemáticas.

El trabajo de Matemáticas específicamente de Geometría se realiza, por subgrupos. El equipo en el que se encuentra Israel está compuesto por cinco compañeros, de los cuales se puede apreciar que sólo dos alumnos del equipo son los que participan y realizan la actividad, mientras que uno de ellos está distraído en su lugar y el otro nada más se pasea por el salón de clases. El niño

que esta trabajando junto con Israel, le comenta como deberán realizar el trabajo y cómo se lo dividirán entre los miembros de su equipo.

La maestra al observar que no estaban haciendo el trabajo bien y de la forma en que había indicado, se acerca al equipo donde se encontraba Israel y les explica; que sacaran el perímetro de una sola de las caras de la figura, no de todas las caras de la figura, por cuestión del tiempo. Si bien la maestra en este momento dio las indicaciones de manera general a todo el grupo, posteriormente se acerca y precisa la información al interior del equipo, para que cumplan con la actividad señalada. Como se puede constatar en la siguiente viñeta:

Maestra: – ¿A que me refiero cuando hablamos del perímetro de una figura? (Pregunta a la que no responden acertadamente los alumnos) recuerden en el concurso que preguntaban cuanto alambre se ocupa para cercar un jardín.

Alumno : – A lo que mide alrededor.

Maestra: – ¿Alrededor de qué?

Alumno: – De la figura de que se trate.

Maestra: – Adelante, Israel.

Israel: – Lo primero que tuvimos que sacar son los datos.

Maestra: – ¿Cuánto mide cada uno de sus lados?

Israel: – Este lado mide 16.5 de altura mide 8.5 y de los otros lados pues igual 16.5 y 8.5 La formula es lado + lado + lado + lado La susti... susti... (Israel hace el esfuerzo por leer en su cartel lo escrito). Su compañero interviene y le dice a Israel: sustitución. Así, sería $16.5 + 16.5 + 8.5 + 8.5$

Maestra: – ¿Por qué? ¿Qué es la sustitución Israel?

Israel: Bueno como aquí esta la formula, sustituir significa, sí aquí dice lado, poner cuanto vale el lado.

El ejemplo anterior es una viñeta extensa, demostrativa que nos pone a reflexionar sobre varios aspectos. Uno de ellos es que la maestra repite las instrucciones al equipo y supervisa (visualmente, no interviene) que se sigan las indicaciones señaladas para culminar la actividad. Durante el trabajo en equipo, Israel interactúa con sus compañeros de equipo, obteniendo una interacción de guía, donde el compañerito que organiza al equipo apoya y designa el trabajo para el niño migrante y el resto de sus compañeros. Una vez concluida la actividad la maestra llama al niño migrante, pidiéndole que participe frente a su grupo, explicando el trabajo que realizó en su equipo de trabajo.

El niño migrante va explicando y contestando las respuestas a las preguntas que la maestra va formulando. Este diálogo de conocimientos se ve favorecido con la intervención de la maestra, la formulación de las preguntas que guían la participación del niño migrante obteniendo una interacción verbal centrada en el conocimiento del perímetro y la formula para sacar el resultado de la actividad planteada. Donde también se observa el conocimiento vertido por Israel al responder acertadamente las preguntas planteadas. Sólo se detiene cuando debe explicar la sustitución de las cantidades señaladas por la fórmula,

para lo cual vuelve a recibir la ayuda de su compañero de equipo, apoyando la dificultad que presenta Israel en la pronunciación de una palabra compuesta; ya que su dicción no es muy fluida en palabras poco comunes, debido a que estuvo muchos años en Estados Unidos.

Una de las riquezas del ejemplo anterior radica en la precisión de las respuestas obtenidas del niño migrante, en los que se percibe que tiene ideas concretas sobre la temática explicada, emitiendo conceptos claros. Por lo cual se infiere y se comprueba en las observaciones que las estrategias que utiliza la maestra están apoyadas en diferentes acciones que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en sus alumnos; entre estas acciones y estrategias se encuentran concursos, actividades, prácticas en el patio donde la maestra intenciona la inducción del conocimiento, así como el uso de diferentes materiales didácticos y variedad de dinámicas. No se limita al trabajo en el libro de texto ni a las actividades dentro del salón de clases.

Continuando con el final de la misma viñeta anterior (que decidimos partirla para poder interpretarla y analizarla).

Maestra: – Ah, muy bien o sea que en vez de poner la letra voy a poner lo que vale la letra y voy a realizar las operaciones que me indican, ¿verdad? Isra.

Israel: – Sí la operación aquí sería de $16.5 + 16.5 + 8.5 + 8.5 = 52$ cm.

Maestra: – Entonces, el perímetro se refiere a las líneas exteriores de una figura.

Bien el equipo que sigue va hablar acerca del volumen de su figura. ¿Qué figura es?

Alumna: – Un prisma rectangular (contesta una niña del otro equipo).

Aquí se puede apreciar un error que comete la maestra; no corrige el error de la operación, solo se fija en el procedimiento, porque al realizar la operación el resultado es de 50 cm, o bien la maestra pasa por alto este punto intentando transmitir seguridad al niño migrante. También la maestra trata de recuperar el conocimiento cuando vuelve a preguntar al otro equipo y previamente les refiere lo que significa perímetro. Esta maestra utiliza la pregunta como un recurso en su práctica docente, donde ésta le sirve como medio de conocimiento, reafirmación e interacción como pudimos ver en el caso del niño migrante.

Un aspecto más que se manifiesta en la viñeta anterior es cuando le refiere al niño migrante, con un denominativo "Isra" por lo que se infiere existe una buena integración, entre la maestra y el alumno que puede llegar a ser hasta de afecto, como demuestra en el ejemplo.

En este caso Israel se ve favorecido por las interacciones: tanto de maestra-alumno, como las interacciones entre sus compañeros. La maestra de Israel utiliza la interacción con sus alumnos como un recurso de su práctica educativa, la pone en uso, tanto con el niño migrante como con el resto de los

alumnos y la opera cuando lo considera necesario. Sus indicaciones van dirigidas a todo el grupo, lo mismo que sus explicaciones, pero reafirma estas indicaciones o conocimientos cuando no quedaron claros; ya sea a través de los equipos de trabajo como se presentó anteriormente, o por medio del trato personal, cuando así se considera necesario o bien el alumno lo solicita.

Se supo a través de la entrevista con la maestra y por las observaciones realizadas que las interacciones entre Israel y sus compañeros, también favorecen el desempeño académico y la seguridad del propio niño migrante, volviéndose a constatar este punto a partir de la entrevista que se hizo a sus compañeros

Entrevistador: – ¿Qué opinan de este niño migrante?

Niños: – Que es un niño sencillo, que se comunica bien en español por lo que trataban de apoyarlo.

Entrevistador: – ¿Cómo lo apoyaban?

Niño: – Pues como no puede leer, nosotros se lo decimos.

Entrevistador: – ¿Israel sabe que siempre cuenta con compañeros que tiene a un lado y que le dicen la palabra sí?

Niño: – Si.

Entrevistador: – ¿Pablo, tú como le has ayudado a Israel?

Pablo: – Como cuando le tocaba leer, le ayudábamos para que no se equivocara.

En este caso llamado “escuela de Israel” nos topamos con una maestra que interactúa con sus alumnos de manera intencionada, cuando lo requiere y que utiliza la pregunta como medio de esta interacción o bien los acercamientos directos. En su práctica docente se evidencia el uso de distintas acciones y estrategias didácticas como el trabajo fuera del salón de clases y variedad de dinámicas y material didáctico; el niño migrante se ve directamente beneficiado con todo lo anterior. También este tipo de trabajo de la maestra, permite que los niños apoyen al niño migrante a través de las interacciones entre iguales, las cuales opera cada vez que el niño migrante requiere ayuda, como se evidenció en el ejemplo anterior de las entrevistas a sus compañeros. Por lo que las interacciones en este caso juegan un papel importante en el avance de Israel, y se convierte en una estrategia pedagógica que opera como una ayuda real para el mejoramiento del desempeño académico y social de este niño.

Con las reflexiones obtenidas de estos dos casos tenemos un ejemplo donde la interacción se convierte en una ayuda real, en una interacción con ayuda. Retomamos esta denominación que es la que se viene utilizando desde la primera etapa. En el caso de Brenda también se suma a este rubro de interacción con ayuda, pero debemos manejar algunas precisiones al respecto.

Si bien la maestra de Israel utiliza estas interacciones como un recurso más, dentro de sus estrategias de manera diaria y usual, no sucede lo mismo con la maestra de Brenda, ya que las interacciones son de otra naturaleza: la maestra

no las utiliza como un recurso cotidiano; sino como resultado de la presencia de la investigación, es decir señala y procura la interacción de la niña migrante para que nosotros la pudiéramos observar. Esto se debe a la intención que cada maestra da a las interacciones, por lo que tampoco esta maestra de Brenda, promueve o apoya la relación entre compañeros que genera la ayuda entre iguales, sino que por el contrario la reprime, pues la ve como falta de disciplina.

A partir de los ejemplos anteriores podemos ver que hace falta una formación y preparación para estos maestros que deben trabajar con alumnos que presentan necesidades educativas específicas, de acuerdo a su propio proceso de migración. La falta de conocimiento sobre la diversidad educativa y las estrategias y acciones que pueden implementar a favor de estos alumnos es un vacío constante tanto en esta tercer etapa, como en la etapas anteriores.

La práctica educativa de estas maestras denota una práctica homogénea, donde la "interacción con ayuda" estimula los procesos y evidencia los conocimientos y ausencias que viven los niños migrantes. Respondiendo así a la pregunta de investigación, poniendo y señalando cuales son las necesidades educativas de estos alumnos migrantes, y qué estrategias realizan los docentes, autoridades educativas y padres de familia.

En el siguiente punto se retoman las consideraciones anteriores, desde una postura global, es decir los resultados de los trece casos de todas las etapas.

6.4 RESULTADOS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El presente informe de investigación comprende las tres etapas del trabajo realizado en el estado de Jalisco, desde enero del 2001 hasta junio del 2003. La primera etapa comprendió a los grupos de primero y segundo de primaria, la segunda etapa a los grupos de tercero y cuarto y, por último, la tercera etapa los grupos de quinto y sexto grado.

La primera etapa se realizó en el ciclo escolar 2000-2001 en todo el Estado de Jalisco en los Municipios de Arandas, Zapotiltic, Tala, Tuxpan, Tlaquepaque y Zona Metropolitana realizando un trabajo en ocho escuelas cubriendo el norte, sur y centro del estado.

En la segunda etapa se realizó la investigación de campo en la zona metropolitana, encontrando tres escuelas, dos públicas y una privada donde se realizó el trabajo con los niños migrantes, en el ciclo escolar 2001-2002. En la última etapa se continuó con la búsqueda en la zona metropolitana teniendo dificultad para encontrar la muestra, que se seleccionó en los dos últimos años de primaria, obteniendo solo dos casos en dos escuelas públicas, uno del quinto grado y otro del sexto grado, en el año escolar 2002-2003.

La metodología por la que se optó en esta investigación dentro de las tres

etapas fue un estudio cualitativo, descriptivo y comparativo. Los instrumentos que se trabajaron con mayor trascendencia fueron los siguientes:

- La guía de entrevista a profundidad “incluye el uso de informantes a los que se interroga con detalle acerca de acontecimientos y de su interpretación, se pasa por etapas de menor a mayor estructuración” (Cajide Val, 1994:83). Se llevó a cabo con los docentes, después de la tercera observación, de manera que estas dieran las pautas para identificar las preguntas pertinentes. Además se realizó una entrevista con los padres de familia y directores de la escuela, para completar la información tanto de las condiciones, como del contexto familiar migratorio, institucional y comunitario.
- Se obtuvieron registros (nos basamos en la observación) de clase en videograbaciones y audiograbaciones, para recuperar la práctica educativa de los maestros con relación a los niños migrantes. A través de esta herramienta podemos caracterizar la práctica de los maestros y conocer las acciones que realizan dentro del salón de clases.
- Se elaboraron notas de campo a través de las cuales se obtuvieron informaciones que surgen de manera informal, como diálogos o de lo que se observó en las visitas realizadas en la escuela.

El trabajo de análisis se desarrollo de la siguiente manera:

- Se elaboraron las transcripciones de los registros y entrevistas que se obtuvieron a través del audio con la grabadora en uno de los casos, y todos los demás con la vídeo grabadora.
- Teniendo los materiales transcritos, se hizo una primera lectura, y se pasó a la categorización de las entrevistas, y los registros electrónicos, basándonos en las categorías de análisis y unidades temáticas (señaladas en el capítulo anterior).
- El siguiente paso fue elaborar una matriz donde se compararon los datos obtenidos por cada uno de los casos, dentro de cada etapa, y en general.

La primera respuesta que se presentará será sobre las estrategias que utilizan las autoridades educativas, en este caso los directores de las escuelas, continuando con los maestros, padres de familia y terminando con la valiosa opinión de los propios niños migrantes, dando así respuesta a la pregunta de investigación, que nos pide que identifiquemos cuáles son las estrategias que las autoridades educativas, los profesores y los padres de familia realizan para incorporar a los niños migrantes a las condiciones educativas de la escuela. A continuación se plantearán cuáles son esas estrategias localizadas en cada uno de los agentes educativos.

DIRECTORES

Las estrategias más significativas de los directores, con relación a esta investigación de campo, en la realidad de los niños migrantes en los trece casos analizados en el estado de Jalisco entre el ciclo escolar 2000-2003 son las siguientes:

- Solicitan documentos a los padres de familia para que los niños migrantes puedan ingresar a la escuela.
- Aplican exámenes de valoración para ubicar a los niños migrantes, de acuerdo al nivel de sus conocimientos.
- A los directores les interesa que estos niños migrantes se incorporen lo más pronto posible a sus escuelas.

Validemos con más detenimiento estas afirmaciones, basándonos en el siguiente cuadro donde se recupera la opinión del director en cada uno de los casos.

Sobre el primer punto de análisis de la “solicitud de documento”, todos los casos los requieren por indicaciones de la normativa, es decir desde las políticas educativas, un niño que no presenta acta de nacimiento y constancia de estudios anteriores, no puede recibirse dentro del salón de clases o darse de alta en la escuela sin estos documentos.

Tres directores se portan flexibles ante estos puntos. Uno de ellos, el de la escuela La Salle, los admite solo presentando uno de los documentos anteriores y les da la oportunidad de que posteriormente traigan el otro. Dos directores más la maestra Araceli y el maestro José Luis les permiten el ingreso a clase y los tratan como alumnos regulares, pero siempre les explican a los padres de familia, que los documentos son indispensables para poder acreditarles el año escolar a los niños (ver la matriz que se presenta a continuación).

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS EN LOS RESULTADOS DIRECTORES

ESCUELAS	SOLICITUD DE DOCUMENTOS	EXAMEN PARA ADMISIÓN	SE INTEGRE RÁPIDAMENTE	OTROS
Manuel López Cotilla Marisol "A"	Sí	Sí	Sí	
Ramón Corona Thelma "B"	Sí	Sí	Sí	
López Cotilla Pedro "C"	Sí	No	No opina	
Huescalapa Daisy "D"	Sí	No	No opina	
Rafael Ramírez Jaime "E"	Sí	No	Sí	
La Salle Alejandra "F"	Sí Da oportunidad	Sí	Sí	
Urbana Federal Andrea "G"	No Espera a que entreguen papeles	Sí	Sí	Apoya con estrategias propias
Sara Roberts Roberto "H"	Sí	Sí	Sí	
Febres Cordero Carolina "I"	Sí	Sí	Sí	
Urbana 888 Alejandro "J"	Sí	Sí	Sí	
Emiliano Zapata Alberto "K"	No Espera a que entreguen papeles	Sí	Respeto la cultura	
Urbana 624 Brenda "L"	Sí	Sí	Sí	
Cristóbal Colón Israel "M"	Sí	Sí Repite año	Sí	

Por lo cual para diez de los directores, estos documentos son indispensables, con lo que los niños no tienen acceso a las escuelas, si los padres de familia no presentan los papeles necesarios. Y aún más, en el caso de Brenda se tuvo que solicitar el favor a una vecina para que intercediera ante el director y recibiera a la niña migrante, porque el grupo ya estaba completo.

El siguiente punto es la evaluación o examen de admisión. En este rubro todos coinciden y aplican la prueba. Ésta consiste en los conocimientos que el niño debe tener para poder ingresar al grupo que desea o le corresponde. La única excepción son los grupos de primero de primaria en el mes de agosto.

Este punto nos permite hacer una reflexión: los niños que ingresan al principio del año o en el mes de agosto no tienen ninguna dificultad, ni tienen que pasar por ningún tipo de pruebas. En cambio los niños que presentan las pruebas tienen ya un reto por delante. Estos exámenes se basan solamente en conocimiento. Conocimientos que están extraídos del documento curricular escolar.

El último punto “integrarse rápidamente” es entendido como asimilarse dentro de las normas que se establecen tanto en la escuela como en el salón de clase; es decir el alumno migrante tiene que desarrollar las competencias y conocimientos que le permitan ser un alumno regular. En este punto la educación intercultural recobra un papel importante, ya que daría las bases y principios, para romper con esta mentalidad y poder iniciar por aceptar las diferencias en los aprendizajes y en las culturas.

Un solo director manifiesta respeto a la cultura del niño indígena en la escuela Emiliano Zapata. Este directivo promueve y rescata los aspectos culturales de los niños indígenas que asisten a su plantel educativo. Pero aun que siendo este el caso más esperanzador no tiene en cuenta los aspectos educativos solo el rescate cultural, por lo que él también aboga, como un beneficio que el niño desarrolle rápidamente las competencias, para que se integre al sistema escolar.

Podemos inferir que la mayoría de los directivos comparten el pensamiento y visión del director anterior. Diez directores así los manifiestan, dos no opinan, y uno solo tiene la conciencia de conservar el valor cultural. Pero es claro que ninguno de los directivos anteriores en su calidad de autoridades educativas y administradores educativos, líderes de los planteles escolares piensan en la diversidad o la diferencia, sino en que el distinto o desigual se uniforme al resto de los alumnos.

En la última columna que denominamos “otros” sólo se presenta una estrategia que utiliza la maestra Araceli para integrar a los niños migrantes al salón de clases (este trabajo se especifica con mayor precisión en los resultados de la primera etapa). Esta maestra tiene la función de auxiliar de dirección y si bien, no tiene la visión intercultural. Si tiene una visión humana y considera todo el proceso migratorio que enfrentan los niños migrantes y sus familias.

Resumiendo: todos los directores solicitan los documentos para admitir a sus alumnos, unos con mayor flexibilidad que son la minoría; todos consideran que aplicar los exámenes de admisión e integrar a los niños migrantes bajo este criterio de conocimientos es válido para la escuela, y deberán integrarse rápidamente respetando los aspectos culturales del grupo indígena, pero no se aplica este rubro a la población norteamericana.

MAESTROS

Una de las partes fundamentales de este trabajo radica precisamente en los maestros, ya que con ellos están los niños migrantes todo el tiempo. De la relación con ellos y el trato diario, es donde los niños pueden o no pueden obtener un buen desempeño, e integración a la escuela, al conocimiento y aprendizaje que se desarrolle dentro del aula.

Por todo lo anterior las estrategias de los maestros se consideran como un elemento vital dentro del trabajo con la población migrante y su integración a la escuela. Iniciaremos este punto validando como trabaja cada maestro, y como conciben al niño migrante, desde una perspectiva general tomando en cuenta todos los casos.

PRÁCTICA DOCENTE, USO DE ESTRATEGIAS LOS MAESTROS

ESCUELAS	ESTRATEGIAS
Manuel López Cotilla Marisol "A"	Atención personal; enseña a leer y escribir. Apoya su problema de desnutrición. En clases su práctica es homogénea; pregunta a toda la clase.
Ramón Corona Thelma "B"	Su práctica es homogénea. No proporciona ayuda individual, directiva.
López Cotilla Pedro "C"	Utiliza estrategias variadas y dinámicas. Apoya individualmente a los alumnos. Se apoya en la pregunta general y específica.
Huescalapa Daisy "D"	Su práctica es homogénea, pasiva, poco motivadora y con escaso material didáctico. Da explicaciones e indicaciones generales.
Rafael Ramírez Jaime "E"	Utiliza dinámicas, cantos y juegos; su práctica es homogénea; presenta y pregunta a toda la clase.
La Salle Alejandra "F"	El maestro da atención individual; apoya a la niña en el recreo. Su práctica va a todos los alumnos, pero maneja la diferencia cuando se necesita.
Urbana Federal Andrea "G"	Utiliza las preguntas de manera general; varía sus actividades y usa distintos materiales. Conduce las instrucciones de manera general y sus explicaciones; su práctica es homogénea.

ESCUELAS	ESTRATEGIAS
Sara Roberts Roberto "H"	La práctica educativa de esta maestra no se pudo recuperar, pues se enfermó y no se pudo realizar el trabajo.
Febres Cordero Carolina "I"	Utiliza diferentes técnicas de aprendizaje, variado material didáctico. Apoyo a la niña migrante de manera individual, aunque su práctica en cuanto a preguntas, explicaciones y planeaciones sigue siendo homogénea.
Urbana 888 Alejandro "J"	Utiliza la pregunta de manera general; usa poco material y su práctica es homogénea, es directiva y rígida.
Emiliano Zapata Alberto "K"	Es pasiva y lenta, poco variada su práctica, cuenta con poco material didáctico, utiliza la pregunta general y la instrucción, reconoce las necesidades del niño migrante. Su trabajo es homogéneo.
Urbana 624 Brenda "L"	Su práctica es homogénea; indica y da instrucciones de manera general; se preocupa por el orden y la disciplina es rígida.
Cristóbal Colón Israel "M"	Su trabajo es preciso y concreto; utiliza dinámicas y variedad de actividades, tanto en el salón, como en el patio; da instrucciones y explicaciones de manera general e individual; pero su práctica continúa siendo homogénea.

Partiendo de las aportaciones de la matriz de la práctica docente y su uso de estrategias, se presentan las siguientes semejanzas en todos los grupos, los maestros tienen una práctica educativa que hemos denominado "homogénea". Vamos a entender por este tipo de práctica: un trabajo que va dirigido de manera general para toda la clase, es decir no toma en cuenta a las diferencias o necesidades específicas de los alumnos.

Esta práctica se manifiesta sobre todo a través del sistema de trabajo de estos profesores en sus explicaciones, indicaciones y preguntas durante la clase; estos medios siempre van dirigidos en forma general: se expresan en plural y se da por entendido que todos los niños deben entenderlas y asumirlas.

Dentro de este tipo de trabajo "homogéneo", se ven diferentes niveles de ayuda o variaciones en los 13 maestros. El nivel más preocupante es el de cuatro maestras, las cuales no apoyan a los niños migrantes de manera alguna, no varían su trabajo, ni cuentan con diversidad en el material didáctico, o sus actividades. Y dos de estas maestras son rígidas, poco flexibles con sus alumnos.

Los otros ocho maestros que tienen una práctica educativa homogénea utilizan mayor variedad de acciones y dinámicas. Cinco de ellos se encuentran

como en un término medio: su trabajo en ocasiones puede apoyar al niño migrante por su propio método que motiva e intencionan un contenido de varias maneras. Las otras tres maestras apoyan de manera más específica a los niños migrantes y buscan apoyar desde las actividades generales a las particularidades de estos alumnos, usan mayor número de material didáctico y son más activas y manifiestan una actitud más consciente para que todos sus alumnos puedan aprender.

El modelo o metodología pedagógica de los 13 casos, tiene el común denominador en que el maestro primero explica, indica y señala el trabajo casi siempre a partir del uso de preguntas; todo esto expresado de manera general, "homogénea". El trabajo lo realizan los alumnos casi siempre dentro del salón de clases, y los trabajos que indican los maestros; los niños los ejecutan en el cuaderno y en el libro, en algunas ocasiones las variaciones son el trabajo en equipo o en binas.

Los maestros son once mujeres y dos hombres; ambos trabajan en la ciudad de Arandas. La edad de todos los docentes se centra entre 38 y 55 años, casi todos ellos tienen una formación técnica y no presentan mayores niveles de estudio. Este factor de formación y preparación profesional no se presenta en ninguno de los maestros, ya que sólo reciben la capacitación que la Secretaría de Educación Jalisco proporciona a principios del año escolar y los cursos que se imparten durante el año, y son de carácter obligatorio y durante el horario de trabajo. Lo que nos lleva a pensar en la preparación y mayor información como un factor urgente en los maestros que trabajan con los niños migrantes.

A este punto se le une, el último aspecto que se mencionó con los directores: la falta de una conciencia sobre la interculturalidad y diversidad, por lo que debe plantearse una capacitación en estos rubros. Y ampliar la mentalidad educativa con respecto a la diferencia y no centrar todo en el conocimiento que se debe adquirir, y los maestros deben transmitir por una sola vía, limitando las posibilidades del aprendizaje en los niños. También debemos señalar que la cuestión del lenguaje y biculturalidad no aparecen a lo largo de la investigación. Esto se asume como la falta de conocimiento en los docentes a este respecto, lo cual aleja aun más una reflexión multicultural y mucho menos se ve la necesidad de una educación intercultural. Esto se debe principalmente al desconocimiento de esta temática en el estado de Jalisco.

PADRES DE FAMILIA

Respecto a los padres de familia es poco lo que se pudo recabar, casi todos coinciden en que los directores y maestros no apoyan lo suficiente a los niños migrantes, y que mucho del trabajo se los dejan a ellos. Solo en tres casos las madres de familia manifestaron agradecimiento por el apoyo brindado por las maestras, en el caso de Carolina, Pedro y Marisol.

Otro de los puntos significativos fueron las dificultades para que los niños pudieran ingresar a la escuela por la petición de los documentos de admisión. Y las diferencias en las calificaciones en relación con ambos países. Ya que en México se evalúa con número sin mencionar nada cualitativo, y en Estados Unidos el sistema de calificación es por letra, en suma se tienen diferencias substanciales lo cual no apoya los datos escolares de los niños migrantes.

Como familia las estrategias que se implementaron para apoyar a los niños migrantes (se muestran específicamente en la matriz de la página siguiente), en relación a sus estudios fue de diferentes maneras; la mayoría buscaba ayudarlos en sus casas explicándoles sus hermanos o sus padres sobre sus dudas o tareas, aunque se presentaron algunas variaciones como se muestra en la matriz.

ASPECTOS SIGNIFICATIVO Y ESTRATEGIAS PADRES DE FAMILIA

ESCUELAS	EN RELACION CON EL DIRECTOR	EN RELACIÓN CON LA MAESTRA	ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTAN Y OTROS
Manuel López Cotilla Marisol "A"	Dice que apoyaron a su hija	Esta muy agradecida con la maestra, por todo su apoyo con la enfermedad de la niña	Se involucro más gracias a la maestra
Ramón Corona Thelma "B"	No opina	Que nunca le dice nada	Ninguna
López Cotilla Pedro "C"	No opina	Esta contenta y muy bien	Hacemos la tarea juntos
Huescalapa Daisy "D"	Es muy enojona; mejor no hablo con ella.	Más o menos	La mamá dice que no sabe leer y casi no tiene dinero
Rafael Ramírez Jaime "E"	Es nuevo pero se ve bien	No les pega a los niños y no falta a clases	Le ayudan sus hermanos mayores
La Salle Alejandra "F"	Si me recibió a la niña, aunque pagué poquito	Si esta aprendiendo con él, le echa ganas	Ayuda en todo lo que pueda, para que su hija pase año
Urbana Federal Andrea "G"	Es muy buena persona	Está bien, la niña esta contenta	Yo siempre le hablo en español y le enseñé las letras antes de venimos
Sara Roberts Roberto "H"	No se hizo la entrevista con los padres		

ESCUELAS	EN RELACION CON EL DIRECTOR	EN RELACIÓN CON LA MAESTRA	ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTAN Y OTROS
Febres Cordero Carolina "I"	Nos atendió muy bien y está pendiente de la niña	Muy contentos y agradecidos	Le pagaron un maestro, con clases extra de Español y Matemáticas.
Urbana 888 Alejandro "J"	Casi nunca la veo	Es muy exigente	Él solo estudia, se preocupa mucho; es muy listo.
Emiliano Zapata Alberto "K"	Bien, no sé	No sé (se ríe)	Habla muy poco español; su idioma es el mixteco
Urbana 624 Brenda "L"	No la quería dejar entrar, pero ya después estuvo bien	Les grita mucho; eso pone nerviosa a mi hija y le cuesta mucho Matemáticas e Historia	La mandamos a clases de Matemáticas, sus hermanos le ayudan
Cristóbal Colón Israel "M"	No se pudo realizar la entrevista		

Como se puede apreciar en la matriz anterior dos de los casos pagaron maestros particulares en clases de regularización, para que apoyaran a estos niños en mejorar sobre todo en las clases de Matemáticas y Español. Otro de los casos favorables fue el de la niña llamada Andrea, a quien su madre la preparó previamente para integrarse a la escuela en Arandas, hablándole en Español y enseñándole las letras, antes de viajar a México; previno su propia migración.

En cambio tenemos otros casos con menor suerte en las que las madres de familia nos dijeron que no sabían leer, o no hablan con fluidez y comprensión el castellano, ya que su lenguaje es un idioma indígena. Las entrevistas que se pudieron realizar fueron once. Dos padres de familia no pudieron asistir a la cita por cuestiones laborales.

Resumiendo: de las entrevistas realizadas se pudo extraer la inconformidad de los padres de familia en la admisión de los niños a la escuela y la falta de congruencias en las calificaciones. En relación con las estrategias realizadas, vimos que solo una madre de familia planeo y apoyo su proceso de migración, evitándose así dificultades en la escuela una vez, que estuvo en México: en los otros diez casos obtuvimos diferentes estrategias de ayuda, ya en la escuela para subsanar las dificultades que los niños presentaban, en la mayoría de los casos (los hermanos o familiares apoyaban) en la casa, en los dos casos más favorecidos o con mayores posibilidades económicas pagaron clases particulares. También tenemos los menos afortunados, que son dos casos donde los padres de familia no cuentan ni con el lenguaje en uso, ni las posibilidades de

lectura. Por último tenemos la recuperación global de los niños migrantes que la trabajamos a partir de las interacciones.

LOS NIÑOS MIGRANTES

Estos pequeños migrantes son el objetivo principal de esta investigación. Conociendo sus condiciones escolares es como podremos apoyarlos, generando cambios en beneficio de ellos. Por lo que en la siguiente matriz de interacción con los niños migrantes se toman en cuenta tres puntos sustanciales, la interacción maestro-alumno, interacción entre iguales y otros donde se describe al niño migrante de forma muy general.

En el primer punto de la interacción maestro-alumno se consideraron tres dimensiones. La interacción general que es cuando el maestro a través de su práctica homogénea, no hace nada específico para que el niño se integre, pero el niño migrante tiene la capacidad de estar integrado por él mismo sin la ayuda del maestro. En esta situación se encontraron dos casos el de Pedro y Alejandro. En la segunda dimensión que es la interacción con ayuda, que es cuando el maestro intenciona la interacción por medio de las preguntas participaciones etc. para estimular y motivar al niño migrante, obtuvimos ocho casos presentándose este modelo como mayoría. El último es cuando no existe la interacción donde ni el maestro ni el niño la promueven o la buscan. Esto sucede en dos casos el de Thelma y el de Brenda, (ver matriz de interacciones).

INTERACCION DE LOS NIÑOS MIGRANTES

ESCUELAS	INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO	INTERACCIÓN ENTRE IGUALES	OTROS
Manuel López Cotilla Marisol "A"	Interacción, con ayuda	Poco con compañeros cerca su pupitre	La niña migrante padecía desnutrición
Ramón Corona Thelma "B"	No hay interacción	Solo interactúa con su compañera de mesa	Es tímida y esta muy sola
López Cotilla Pedro "C"	Tiene muy buena relación con la maestra. Y funciona con la interacción general	Juega y convive con todos sus compañeros	Alegre, bien integrado
Huescalapa Daisy "D"	Se inicio con la interacción, con ayuda	Tiene pocas amigas	Es muy pobre y tiene dificultades visuales
Rafael Ramírez Jaime "E"	Interacción con ayuda	Juega y convive con todos sus compañeros	Es alegre y despierto

ESCUELAS	INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO	INTERACCIÓN ENTRE IGUALES	OTROS
La Salle Alejandra "F"	Interacción con ayuda	Se está integrando a sus compañeros	Es tímida e inteligente
Urbana Federal Andrea "G"	Interacción con ayuda	Hace amigos con facilidad	Es una niña inteligente y desinhibida
Sara Roberts Roberto "H"	No se pudo conseguir esta información porque la maestra enfermó		
Febres Cordero Carolina "I"	Interacción con ayuda	Convive con pocos niños	Es muy tímida y se muestra insegura
Urbana 888 Alejandro "J"	Se integra a la interacción general	Convive con todos los niños	Es inteligente y seguro de sí mismo; le gusta más Estados Unidos
Emiliano Zapata Alberto "K"	Interacción con ayuda en proceso	Convive con pocos niños también indígenas	Callado y tímido no se adapta a la ciudad
Urbana 624 Brenda "L"	No hay interacción	Convive y platica con los niños, busca su ayuda para la escuela	Es alegre, y entusiasta
Cristóbal Colón Israel "M"	Interacción con ayuda	Convive con los niños y se apoya en la interacción entre iguales	Es inteligente, centrado, y busca siempre mejorar

Continuando con la información de la matriz en la segunda columna en la interacción entre iguales, se presenta un incremento con la edad de los niños migrantes, en la primera etapa la interacción entre iguales se da principalmente con el juego, pero conforme van creciendo los niños esta interacción se vuelve una ayuda académica, ya que en ocasiones los niños sustituyen al maestro, en los últimos cinco casos esto se denota en los grupos de tercero y cuarto, pero con los niños migrantes de quinto y sexto año, el apoyo entre sus compañeros es hasta más importante que la ayuda de la maestra. Notamos también que en la primera etapa los pequeños que llegan a la escuela tienen más dificultad para integrarse con sus compañeros, ya sea porque los maestros no promueven la interacción o bien por timidez e inseguridad de los propios niños migrantes.

En la última columna tenemos un perfil de los niños migrantes, donde seis de los niños son tímidos y le cuesta más trabajo integrarse, la otra mitad es alegre y le costó menos la convivencia en su grupo. Todos los niños muestran inteligencia y gran interés con relación a la escuela, algunos son más inquietos y otros más tranquilos. Dos niños de la muestra presentaron problemas físicos, una niña necesitaba lentes y la otra tenía problemas de desnutrición.

Con la información anterior podemos darnos cuenta de la importancia que tiene el apoyo de los adultos para los niños dependen tanto de sus familias como de sus maestros. Esto sucede con la mayoría de los alumnos que participaron en la investigación, pero también debemos tomar en cuenta que algunos de ellos sin ayuda pueden superar sus dificultades escolares, como el niño que se llama Alejandro. Finalizando este rubro tenemos ocho niños que ocupan de la interacción con ayuda, dos que se integran a la interacción general y otros dos que no tienen interacción con sus profesores. También estos dos últimos niños son los que tienen dificultad para socializarse e integrarse en su grupo, lo que no favorece su desarrollo integral. Se ve también una relación directa, entre el carácter del niño y sus posibilidades de integración. Los niños que son más abiertos y extrovertidos lo logran con más facilidad, de los que son tímidos y se detienen. De cualquier forma la seguridad y formación de los alumnos es determinante para su éxito escolar.

Teniendo los resultados anteriores podemos tomar conciencia de cuales son las necesidades educativas de los niños migrantes y los agentes educativos, por lo que los puntos más sobresalientes dentro de una visión global que marque los aspectos cualitativos son:

Con relación a los padres de familia, se destaca la presencia más persistente de la mamá en el contacto con las autoridades y maestros con relación a la aceptación y progreso del niño en la escuela. Estas madres de familia manifiestan una gran preocupación por la discriminación y las posibilidades de fracaso del niño migrante; por ello solicitan el apoyo para que sus hijos se incorporen lo más pronto posible y acrediten el grado escolar.

Los significados de las mamás y los directores apuntan a la urgencia para que los niños se incorporen a las condiciones internas de la escuela. En esta concepción no aparece el interés por la cultura que portan los migrantes; esa ni se estudia ni se valora. Los exámenes evalúan las competencias básicas de los niños migrantes, con relación al currículo escolar.

Los significados anteriores coinciden con la naturaleza incorporadora de las acciones y estrategias de los docentes. La mayor preocupación por la diferencia cultural se manifiesta como la necesidad de que estos niños se integren a la escuela o se asimilen. Les preocupa la diferencia, porque disponen de estrategias comunes para todos, no para la diferencia entendida desde la diversidad e interculturalidad. En su conjunto sus acciones y significados pretenden la homogeneización del niño a las estrategias implementadas en los salones de clase.

En los niños migrantes existe también urgencia por incorporarse a las actividades del aula. En algunos casos el apoyo educativo se lleva a cabo de modo más intenso entre los compañeros de clase que entre el profesor y el niño migrante. A esto se le denominó interacción entre iguales y se considera como un

hallazgo dentro de la investigación al igual que la práctica “homogénea” que utilizan los docentes.

Los profesores tienden a operar un conjunto de acciones y estrategias de enseñanza iguales para todos sus alumnos, es decir, no proveen estrategias especiales para los niños migrantes y otras para el resto de los niños. Las estrategias son las mismas para todos. A estas estrategias debe adaptarse o incorporarse el niño migrante.

La concepción de incorporación que hemos localizado en el análisis de las entrevistas y de los registros refiere la urgencia de los agentes educativos e incluso del propio niño migrante, para actuar y pensar de acuerdo con las condiciones de cada escuela sin importar su origen y sus condiciones culturales, lo que nos pone en un modelo educativo asimilador, que no tiene en cuenta el respeto, tolerancia y equidad.

Con relación al contraste entre la concepción de incorporación encontrada, contra la educación intercultural a la que nos hemos referido desde los supuestos del marco teórico inicial, enumeramos los rasgos generales de cada una de ellas, con el objeto de mirar tanto el horizonte de nuestra realidad actual, como el horizonte posible del futuro educativo.

La cultura de la incorporación de los agentes escolares posee las siguientes características: manifiesta una gran urgencia de todos los agentes para que el niño se adapte a las condiciones escolares (idioma, vestimenta, competencias escolares). En este sentido incorporación significa que el niño debe actuar igual que los demás niños, sin importar los antecedentes culturales, por lo que no existe consideración ni conciencia acerca de la pérdida de las raíces culturales, identidad e historia propia.

Las acciones y estrategias de docentes y directivos tienden hacia la homogenización de todos los niños. A los papás (y a los niños) les urge incorporarse, para evitar la discriminación, el racismo y la intolerancia. La asimilación se convierte en una seguridad para el migrante y las instituciones educativas siguen reproduciendo este modelo. Ante lo cual, el reto es cambiar; cambiar la mentalidad y el sentido de las propias instituciones en busca de una educación más justa.

La educación intercultural promovería los siguientes puntos: en lugar del temor a las diferencias, éstas se aprovechan para enriquecer el diálogo intercultural; por lo que educación intercultural significa respeto y tolerancia a las diferencias. La educación intercultural desarrolla tanto la tendencia a la individualización para una mejor socialización, como los valores a la colaboración y el diálogo.

En la educación intercultural existe plena conciencia de las consecuencias de la discriminación cultural y racial. Por el contrario existe un cuidado especial por

valorar y promover las diferencias culturales y personales, es decir, respeta, dialoga y enriquece las diversas manifestaciones culturales y la educación dentro de ellas.

Muchos de los fenómenos actuales nos señalan la búsqueda de una educación distinta a la que se ha consolidado en nuestras sociedades. La intolerancia, el individualismo, las dificultades para trabajar en equipo, el temor y rechazo a las diferencias indican la necesidad de una educación intercultural.

Es necesario y urgente dialogar, precisamente porque somos distintos. Esta nueva cultura de la educación intercultural fundará seguramente la sociedad en la que se permita la paz y el respeto al otro, dentro de un sentido de justicia que nos lleva necesariamente a una educación intercultural centrada en los valores.

En los siguientes capítulos se tratarán de dar algunas sugerencias y propuestas para ir caminando en esa búsqueda de un cambio educativo donde la educación intercultural se pueda convertir en una utopía alcanzable para los mexicanos.

CUARTA PARTE PROPUESTAS PARA IMPLEMENTAR UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

CAPÍTULO VII

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este capítulo queremos soñar con la utopía, un cambio donde se dignifique todo el trabajo del maestro, por lo que dividiremos en los siguientes apartados: en el primer bloque nos referiremos a la formación que se imparte en las Normales del estado de Jalisco desde una perspectiva histórica, hasta la actualidad mencionando el trabajo de formación docente que se realiza para los maestros indígenas. Enseguida trataremos los dos tipos de formación que se imparten en el país, los maestros que inician su educación para el magisterio, y los que ya la ejercen, pero continúan con la capacitación.

En segundo lugar presentamos una propuesta de formación docente que se sitúa en un modelo reflexivo que puede facilitar, la inserción de la transformación de la práctica educativa para incluirse en los contextos interculturales en tres fases centrales.

En este último espacio se presenta una propuesta que consideramos básica, va dirigida a los docentes y agentes educativos como respuestas a subsanar los problemas encontradas en la investigación de campo en relación con las necesidades de los niños migrantes; se sugiere una capacitación a través de un taller donde los maestros y directivos se puedan preparar para atender a estos niños.

7.1 ANTECEDENTES DE LA FORMACION DE DOCENTES EN MÉXICO

HISTORIA DEL NORMALISMO MEXICANO

Antes de la época de la colonia, el hogar y familia constituía la institución de la educación superior popular, a la que sumaba el Tlapixcatzin o predicador, que en los barrios enseñaban y hacían practicar los cantos litúrgicos y didácticos así como las leyendas y cuentos populares.

Así la educación prehispánica realizaba en cierta manera la función del normalismo actual, desde luego, conforme a los objetivos ideales y proyectos sociales del estado de esa época; se encauzaba la formación hacia los valores permanentes de la vida social.

Los primeros misioneros que llegaron al nuevo mundo con el espíritu crítico que produjo la reforma religiosa en Europa, introducen en el marco de estos antecedentes del normalismo, el compromiso del servicio social, impulsando además del aprendizaje, la cultura, la enseñanza de artes, oficios y técnicas de cultivo. La decadencia del ideario y el modelo de los misioneros se disuelven a finales del siglo XVIII.

Con los Borbones en el poder se impulsó el liberalismo, que se nutre de nuevos conceptos que se propone además de la conquista de las libertades, lograr la igualdad y la justicia relacionados con la distribución de la riqueza y de los bienes materiales, culturales o intelectuales creados por la sociedad. En 1867 el presidente Benito Juárez y el partido liberal restauraron la República. En ese año se fundó la Escuela Nacional Preparatoria y se consolidó el positivismo como la filosofía educativa oficial, fundándose las primeras Normales para maestros; hubo una difusión incipiente en la educación elemental, particularmente en las capitales de los estados y en ciudades.

Estos logros fueron insuficientes, pues amplios sectores de la población permanecieron al margen de los beneficios de la educación. Al inicio del siglo XX la población indígena se hallaba virtualmente aislada y el analfabetismo alcanzaba el 84% de la población, de acuerdo a las fuentes de la OCDE Políticas Nacionales de Educación (1997:35).

En los primeros años del siglo pasado, Justo Sierra encauzó las aspiraciones de los maestros liberales y promovió la expansión de la Educación Pública en todo el territorio. El gobierno central creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Después de la lucha revolucionaria, la fracción triunfadora convocó al Congreso Constituyente. La Constitución de 1917 incluyó los principios de la reforma social, postulado por los grupos que encabezaron el movimiento de la Revolución Mexicana. El artículo tercero estableció que la educación debería ser laica y nacional; proclama la gratuidad de la enseñanza elemental y prohíbe la intervención de corporaciones religiosas y ministros de cualquier culto en la enseñanza primaria, que es de carácter obligatorio para todos los niños del país.

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos, como su primer titular abogó por una cruzada por la educación popular.

En 1934 se modifica la Constitución, a fin de que se estableciera que la educación mexicana sería socialista, y se enfatizaba el trabajo en la búsqueda del progreso de las comunidades más atrasadas y en el avance hacia la justicia social. En este período crecieron las Normales y se mejoraron los servicios.

En la década de los sesenta la educación mexicana recibió un nuevo impulso revitalizador. Se editaron libros de texto gratuitos con el Plan de 11 años (1959) y

se crearon Centros Regionales de Educación Normal, que contribuyeron a cubrir la demanda de maestros en las diferentes entidades del país.

En la búsqueda del modelo de maestro requerido en cada momento histórico, en 1969 se agregó un año en la carrera de maestro, que hasta entonces se cursaba en 3 años, después de la secundaria. En 1975 se introdujo la modalidad de bachillerato simultáneo con los estudios de Normal, en realidad, como un sistema de nivel medio. En marzo de 1984 por decreto presidencial se eleva al nivel de licenciatura, como respuesta por parte del Gobierno de la República a un anhelo del magisterio nacional, planteado desde el Congreso de 1944, en Saltillo, capital del estado de Coahuila.

La reforma de maestros a nivel nacional sufrió una serie de cambios a partir de 1983, con la reestructuración de la Escuela Normal Superior de México y la elaboración de nuevos planes de estudio se favorece a la Normal Superior en 1983; a la primaria y preescolar en 1984; y a la educación especial en 1985.

Los servicios que se brinda a las instituciones que son parte de este sistema de formación de maestros, cumplen tres funciones básicas:

- a) La formación inicial de maestros para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, así como educación física y educación especial.
- b) La actualización de los maestros en servicios, orientada hacia el mejoramiento de su desempeño profesional.
- c) La nivelación de maestros en servicio, que carecen de licenciatura, porque tienen otros estudios de grado inferior, como la preparatoria o están sólo habilitados como maestros (realidad que predomina en la educación indígena), porque recibieron una formación específica de corta duración. Las escuelas Normales públicas y privadas, y los centros de actualización magisterial brindan diversos grupos de postgrado, como también lo hace la Universidad Pedagógica Nacional.

La Educación Normal continua siendo una carrera femenina, pues el 64% de su población se compone por mujeres, sacado de los datos de OCDE Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación, (1997:64). En contraposición con los subsistemas universitarios y tecnológicos, el significado de la Educación Normal corresponde a un solo campo laboral y su personal académico tiene una procedencia y una formación distinta.

La necesidad de construir Escuelas Normales con características adecuadas a las diferentes regiones del país, sólo ha sido tomada en cuenta en las Normales de funcionamiento federal, teniendo como consecuencia que además de la Escuelas Normales, surjan las Normales Rurales, los Centros Regionales de Educación Normal y las Normales Experimentales.

Las Escuelas Normales funcionan en su mayoría bajo el régimen de curso ordinario, acorde con el calendario oficial de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, algunas realizan sus labores durante el período vacacional, ofertando actividades académicas durante seis semanas de cada año escolar. Hasta este tiempo, no se ha logrado encontrar la forma de un equilibrio entre la demanda del sistema educativo y las posibilidades de las Escuelas Normales.

Como parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en mayo de 1992 se declaró al maestro como el eje fundamental para mejorar la calidad de la educación, con la revaloración social de la función magisterial. En cumplimiento de este acuerdo, las Escuelas Normales se descentralizaron, asignándose formalmente a los gobiernos de los estados, la responsabilidad de las Escuelas de Educación Básica y Normal. Sin embargo se aseguró que se mantendría el carácter nacional de la educación a través de la normatividad y currículo nacional, así como los libros de texto.

En el caso de Jalisco, a partir de 1996 se inició el proceso de integración de ambos sistemas: federal y estatal. Sin embargo el avance ha sido lento, prevaleciendo hasta el momento una situación de trato desigual en salarios y prestaciones entre el personal federal transferido y el estatal.

Los egresados de la Normal atienden el total de las instituciones de educación básica, desde el nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, además de la educación física y especial. Jalisco es uno de los tres estados de la nación, además de Coahuila y Nuevo León, que ofrecen cinco modalidades educativas de Normales en este nivel.

Independientemente de los escasos y en algunos casos nulos apoyos económicos para labores de extensión normalista, los estudiantes de la Normal realizan prácticas educativas al interior de escuelas de educación básica y prestan servicio social, sin estímulos económicos, tanto en centros escolares como en instituciones públicas, no sólo en el estado, sino en el ámbito nacional e internacional.

Entre las fortalezas de este sistema de Educación Normal se mencionan las siguientes:

- Amplia experiencia de docentes directores de las Escuelas Normales.
- Infraestructura física suficiente.
- Disponibilidad del alumnado para la realización de prácticas, servicios social y comunitario.
- Evidencias positivas de trabajo en las áreas sustantivas.

- Intercambio de experiencias académicas entre Escuelas Normales.
- Actividades de servicio que repercuten en la sociedad.

A continuación se presentan las debilidades de las Escuelas Normales y sus retos:

- Carencia del presupuesto suficiente para gastos de operación y mantenimiento de las escuelas.
- Ausencia de recursos específicos, para funciones de investigación y extensión.
- Carencia de estímulos al desempeño docente, año sabático, becas, comisiones para superación académica de formadores de docentes, en las Escuelas Normales estatales.
- Insuficiente trabajo colegiado al interior de las escuelas, por falta de las descargas académicas para el desarrollo del mismo.
- Desequilibrio entre la oferta y la demanda de egresados, en las Escuelas Normales.
- El presupuesto otorgado al sistema de cada Normal es sumamente raquítico, del cual se asigna el 98% a salarios y el resto entregado extemporáneamente, con la depreciación de su valor. De no revertirse esta situación los problemas y los cambios no se podrán generar.¹³

Jalisco como estado tiene en el Normalismo una larga tradición educativa que se remonta hasta las épocas pasadas. Toda esta larga tradición, este bagaje histórico cultural ha influido en la configuración del sistema educativo.

No obstante se tienen grandes retos para este siglo XXI, la responsabilidad que enfrentan estas Escuelas Normales constituye la base del cambio y la posibilidad de una educación justa, que responda a las necesidades de los niños del país, y a los antiguos anhelos de este sector. Esto supone generar cambios sustanciales en el currículo de estas escuelas, que permita acercarse a la realidad y poder resolver las demandas de la sociedad.

Desde este trabajo de tesis doctoral, pretendemos enfatizar la ausencia de una formación para los maestros que trabajan con los grupos indígenas, ya que no cuentan con ningún apartado, o materia específica que permita precisar estrategias o metodologías concretas para esta población. Sucediendo lo mismo con la atención a los migrantes México-americanos, o cualquier otro tipo de migraciones o atención a los alumnos de distintas culturas.

¹³ La información pasada se obtuvo por medio del director de Normales de acuerdo al último balance hecho en el año del 2001.

Esto sucede tanto con las Escuelas Normales que se encargan de la formación inicial de los futuros maestros, como con los docentes en servicio ya que no existen cursos de capacitación, formación o preparación para atender la población bicultural o multicultural, dentro del estado de Jalisco.

Conscientes de este vacío y en la búsqueda de algún programa de formación dentro de este campo, se pudieron recuperar algunos intentos de capacitación implementados en la ciudad de México, se presentan a continuación.

7.1.1 PROYECTOS DE CAPACITACIÓN PARA MAESTROS INDÍGENAS Y ATENCIÓN DE DOCENTES EN LA FRONTERA NORTE

El proyecto de capacitación para los maestros indígenas se inició en 1979 dando el servicio a los docentes que ejercían dentro del subsistema de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. Este programa de capacitación tenía el nivel de una licenciatura que auspiciaba el Instituto Nacional Indigenista, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública y el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Con ello se inició un proceso sistemático de conocimiento, recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas con participación de maestros bilingües.

Esta licenciatura abrió el campo profesional de la etnolingüística y dio un fundamento sólido a las políticas del lenguaje de nuestro país. El programa tuvo más de 100 egresados y fue suspendido en 1989. Diseñándose posteriormente otro servicio que atendería más específicamente la formación de los maestros para preescolar y primaria también en el campo indígena y se precisarían algunos contenidos en busca de mejoras, con lo que se abre otro proyecto de formación indígena.

La propuesta de Licenciatura de Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena tendría objetivos de formación, diferentes a los que tiene una licenciatura escolarizada. Se buscaría profesionalizar la práctica docente del maestro indígena, como en el Plan 85, se daría valor a las prácticas mismas; el maestro podría concurrir a la unidad, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) más cercana, para recibir asesoría sabatina y participar en sesiones de un taller de integración al término de una unidad o tema. Esta modalidad comprendería dos áreas de formación: una básica con duración de cinco semestres, y un semestre de antropología-lingüística, específica del campo de la Educación Indígena.

El curso se inscribió en el Programa Institucional de Actualización de la Universidad Pedagógica Nacional que trabaja en cinco líneas de actualización, la psicopedagógica, los campos de conocimiento o contenidos disciplinarios, administración escolar, histórico-filosófica y socio-educativa.

Con estas temáticas se trabajarían estrategias que permitirían:

- Recuperar hábitos de lectura, estudio y análisis.
- Utilizar el grupo como recurso didáctico para los aprendizajes.
- Reflexionar sobre la identificación más precisa de la problemática magisterial y buscar soluciones.

Estas acciones constituyen una parte inicial del curso, que alentaría al estudiante a prepararse en la actualización, para un proceso más continuo de autoformación de autodidactismo.

Con las temáticas anteriores se prepararon una serie de antologías, editadas por la misma Universidad Pedagógica Nacional, que contienen lecturas en torno a los temas que pueden promover el análisis y la reflexión sobre la condición del maestro, el aula y el niño, para que logren vislumbrarse algunas alternativas de solución. Con las antologías se puede hacer lectura individual y en grupo, tener discusiones colectivas y elaborar evidencias del aprendizaje, productos escritos sobre la lectura y sobre la reflexión provocada, que permita hacer más fácil la evaluación y la autoevaluación de su propio proceso.

El programa se pudo trabajar en las regiones Mixe Alta y Baja, con los Triquis en el Estado de Oaxaca, en Teziutlán, Puebla, y en la Región de Papantla, Veracruz. El curso ha sido impartido a más de 1,200 (hasta 1998) maestros y personal directivo, en las áreas de albergues escolares y de educación inicial. Esto es sólo un pequeño intento ante la demanda de educación, pero considerándose como un gran esfuerzo, a nivel nacional. Ya que en el estado de Jalisco no existen programas o cursos a este respecto.

Otro programa que también se implementó en el Norte del país con acuerdos de la Universidad Pedagógica Nacional del Ajusco y el Colegio de la Frontera de Baja California Norte, en la década de los noventa, intentaba cubrir las necesidades de los migrantes mexicanos en Estados Unidos y se brindaba un modelo similar de formación al anterior; sólo que con las modificaciones pertinentes de acuerdo al contexto y a la población. Siendo este el único esfuerzo que conocemos en la capacitación de los docentes que trabajan con población bilingüe, mexico-estadounidenses en esos años, ya que actualmente se cuenta con el PROBEM que pretende desarrollar un trabajo de esta naturaleza aunque se encuentra en elaboración.

Los tres programas anteriores han servido de experiencia e inspiración para poder generar proyectos de formación más estables y palpables, aunque cabe señalar que ninguno contempla a la interculturalidad; quizá por esto, no se han podido aterrizar o establecerse de una manera consistente. Si bien estas necesidades de formación en los últimos dos años se han empezado a divulgar y

enfatar por las distintas estancias educativas, falta el gran reto de llevarlas a la realidad.

En el siguiente apartado se presenta a la educación inicial para el magisterio como un primer lugar de inserción de una formación intercultural, y la capacitación para los maestros que ejercen y la posible inclusión de los temas de la diversidad intercultural.

7.1.2 EDUCACIÓN INICIAL PARA LOS FUTUROS DOCENTES

Uno de los primeros puntos que debemos enfatizar, es la importancia de formar a los agentes educativos en dos direcciones: conocimientos y actitudes, ya que de ambas depende el éxito de la formación en los maestros, considerando que en el pasado, el interés se centraba sobre todo en la adquisición del aprendizaje intelectual, descuidando cuestiones de orden valorativo.

En las investigaciones educativas se plantean las grandes problemáticas que existen en la selección de los currículos y asignaturas de formación, poniendo de manifiesto las incongruencias entre lo que se forma en el maestro, lo que éste produce y por otro lado, lo que la sociedad requiere. Desde esta perspectiva las necesidades en la formación de los maestros son elevadas, e implican un gran reto y trabajo, sobre todo en el diseño de modelos acordes con las exigencias de cada contexto, y en atender las demandas educativas de los niños.

En el currículo de las Normales básicas (magisterio) debe haber cuando menos dos asignaturas con la temática intercultural, que contenga desde su filosofía hasta sus estrategias y bondades, esto siempre y cuando existan otros dos cursos previos sobre la diversidad en general. Fomentando estas asignaturas en un programa de formación intercultural, que en sus inicios enfatice, el desarrollo de determinadas actitudes positivas como una postura abierta y flexible que se oponga al racismo y la discriminación, permitiendo el uso de los valores y respetando al diferente.

El desarrollo de destrezas interculturales como: comunicación, organización de contenidos, estrategias didácticas y gestión entre otras, dependerá de las técnicas formativas que se propongan y enseñen; como lecturas del tema de la interculturalidad; apoyo de lectura sobre otras culturas, las implicaciones sociales del racismo (perspectiva histórica), recuperación de los aspectos culturales más importantes de los grupos indígenas, contenidos curriculares que impliquen el proyecto escolar del centro y la plantación en el aula, prácticas vivenciales en escuelas de migrantes; análisis de los libros de texto, películas y documentales que apoyan la filosofía intercultural, los estudios de caso, la simulación de situaciones, dramatización, autobiografías. La literatura como una herramienta de trabajo a través del cuento o el teatro, etc. Una perspectiva axiológica y teleológica, donde adquieran los conocimientos y el desarrollo de los valores

universales, pero sobre todo analizar y reflexionar en cómo aplicar todas estas técnicas en el salón de clases (aspectos prácticos).

Para transmitir las técnicas mencionadas se tienen que enfrentar los problemas de los maestros formadores (los que imparten las clases para los futuros docentes) que ya poseen unas creencias, prejuicios y estereotipos propios y generacionales respecto al papel del profesorado (lo que se debe enseñar y como hacerlo), que generalmente afectan al proceso de enseñanza aprendizaje y unos valores culturales, también ya adquiridos a través de su propio proceso de socialización e historia contextual, que no siempre son favorables en las situaciones interculturales. Lo que requiere de atención como de un aspecto más, para poder trabajar previamente con estos docentes responsables de la transformación e inclusión de un modelo en este ámbito.

De acuerdo a todo lo anterior la formación inicial de los maestros, debe ir orientada hacia las tendencias sociales de la globalidad y las culturas diversas. Propiciando la modificación de pensamientos y actitudes a través de un proceso de conscientización basado en valores y la responsabilidad de la transmisión a la gente joven, y a los niños.

7.1.3. EDUCACIÓN CONTINUA PARA LOS MAESTROS EN SERVICIO

La educación continua que actualmente se imparte en el estado de Jalisco, está basada en varios programas con diferentes criterios e intencionalidades; uno de ellos que es el que llega a todos los maestros en servicio, es el que se imparte de manera obligatoria anualmente en las escuelas que laboran, estos cursos tratan sobre apoyos a la lectura, mejores estrategias para las matemáticas, historia y demás asignaturas, conocer el currículo, las necesidades de aprendizaje de los niños etc., estos cursos se imparten tres días a principios del años escolar y tres veces más durante el año, se les llama Talleres Generales de Actualización.

Otro tipo de cursos son los que se ofertan como promoción y estímulo que tiene que ver con diplomados, cursos planeados con un puntaje para escalafón etc.; este tipo de cursos los toma el maestro de manera voluntaria, en otro horario distinto al del trabajo, algunos tienen costo para los maestros y otros son gratuitos. Estos dos programas son los más comunes y generados desde la Secretaría de Educación Jalisco. El único curso impartido sobre diversidad con una inclinación marcada a educación especial se llevó a cabo en el año escolar del 2003 en la modalidad de cursos voluntarios gratuitos, no contando con ningún tema que hable sobre la interculturalidad.

Ante esta ausencia, proponemos una capacitación para el profesorado, que se inscriba en un modelo pedagógico permanente, que ofrezca información individual a los maestros y colectiva a la sociedad en general, donde se reflexione sobre el sentido de la labor educativa, sus implicaciones y repercusiones a la sociedad.

De manera que las finalidades educativas se transformen para subsanar las necesidades reales de la sociedad, comprendiendo y tomando en cuenta a la población migrante como una de ellas. Generando un modelo educativo que cimentado en la teoría y la práctica fortalezcan, un proyecto intercultural basado en las necesidades mexicanas, propiciando el conocimiento necesario y requerido, apoyado en la realidad multiétnica y multicultural en un mundo globalizado, donde los docentes tienen la responsabilidad de acoger y propiciar el éxito escolar de todos los niños.

Con base en lo anterior se propone un modelo pedagógico en donde el análisis sobre las estrategias y actitudes de los docentes permita generar cambios positivos, llevando a la transformación de los modelos actuales. La concepción de la siguiente propuesta busca ser coherente con el “hacer cotidiano del maestro” por lo que no se propondrán grandes estrategias, sino una actitud reflexiva, centrada en la propia práctica educativa. Este mismo modelo debe impartirse en la formación inicial y continua, centrada en una visión del “profesional reflexivo”.

El logro de este modelo se centra en las transformaciones cognitivas y comportamentales de la propia práctica del docente en servicio, buscando atender y tomar en cuenta la dimensión contextual como elemento básico. A continuación se sugieren algunos puntos como ejes vertebradores que pueden ser utilizados en todos los espacios de capacitación, con el enfoque de la perspectiva intercultural.

Conocimiento del interculturalismo

- Conocer la tendencia actual de la diversidad educativa.
- Reflexionar en el modelo de educación intercultural.
- Valorar las dimensiones contextuales y las culturas donde se trabaja.
- Integrar el trabajo de aula al proyecto educativo de centro y propiciar la colectividad con los demás docentes.
- Manejar un currículo abierto y flexible.

Desarrollo de valores universales

- Buscar la tolerancia y la equidad.
- Respetar la cultura, sus creencias, símbolos, costumbres e idioma.
- Trabajar en busca de políticas educativas donde se generen oportunidades para todos, apoyando a los grupos vulnerables.
- Estar en disposición de un cambio de actitud.

- Negar cualquier brote de discriminación o racismo.
- Valorar la diferencia como una oportunidad de crecimiento humano.

Estrategias pedagógicas

- Fomentar la comunicación y convivencias entre todos los alumnos.
- Manejar los temas transversales o adaptaciones curriculares.
- Insertar contenidos con orientaciones interculturales.
- Propiciar actividades de integración, tanto en horario escolar como en el tiempo libre.
- Propiciar temas de debate y reflexión.
- Estimular la ayuda entre los mismos alumnos.
- Integrar metodologías acordes en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se iniciará con el desarrollo de estrategias como un medio y recurso para el apoyo en la preparación de los maestros, dentro del interculturalismo. Estas estrategias buscan ser un apoyo para fortalecer, en primera instancia, la propia formación del docente, y en segundo lugar, como un recurso que ellos posteriormente puedan aplicarlo en el salón de clases.

Tomando en cuenta los puntos anteriores como guías generales tenemos que centrarnos en el punto medular ¿cómo lograr ese cambio y transformación docente? El “que hacer” queda claro y preciso; pero llevarlo a la práctica es el gran reto.

En la siguiente parte se presenta un trabajo de investigación realizado en un modelo de maestría, que se retoma como un posible camino para lograr esa transformación en los docentes, dentro de un proceso reflexivo que permita incluir la educación intercultural. y poder sistematizar y procesar un nuevo horizonte para la formación de los docentes en el estado de Jalisco, México.

7.2 LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA COMO ESTRATEGIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Entre el ciclo escolar 2000-2003 se obtuvieron una serie de datos que se presentaron anteriormente en el trabajo de la investigación de campo sobre las condiciones educativas de los niños migrantes en el estado de Jalisco, a través de los cuales pudimos conocer algunas de las circunstancias y requerimientos de

estos niños, sus padres y los agentes educativos. El hallazgo más importante que tuvimos fue la falta de estrategias y conocimientos en todo el personal educativo, sobre los problemas que enfrentan estos alumnos, por lo que en este apartado se pretende analizar la práctica educativa del docente, como una forma de lograr su transformación laboral y personal, para poder hablar de un contexto real de interculturalidad.

Para el logro de este objetivo de transformación de los docentes nos planteamos la siguiente pregunta como guía para diseñar esta propuesta:

¿Los docentes pueden utilizar la intervención de la práctica educativa como un medio que propicie la transformación en el aula, en los contextos interculturales?

Para poder dar respuesta a la pregunta anterior, entablamos tres fases centrales:

- Diagnóstico: reflexión de la práctica educativa.
- Elementos de la práctica educativa.
- Aplicación de la reflexión en la práctica en una escuela intercultural.

Se explicará cada una de las fases centrales y las acciones que se realizaron dentro de cada proceso, donde la atención recae principalmente en el docente.

La búsqueda de proporcionar al docente de nuevas estrategias para implementarse en la educación intercultural, implicó el acercamiento a los programas de posgrado, implementados en el estado de Jalisco ya que a través de éstos se continúa con la formación y capacitación del personal docente que se encuentra laborando frente a un grupo. Actualmente existen tres programas de maestría que dependen directamente de la Secretaría de Educación Jalisco, los cuales los coordina la Dirección General de Investigación y Posgrados. Dos de estos programas tienen la finalidad de elevar la calidad educativa, por medio del trabajo académico e investigativo, situando ambos programas en el interés documental.

El tercer programa parte del trabajo de campo, y busca también elevar la calidad educativa desde la praxis a la teoría, y a la inversa de los dos primeros programas. Es en este último modelo donde iniciamos, la primera fase central del trabajo de diagnóstico.

7.2.1. DIAGNÓSTICO: REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Esta maestría con intervención en la práctica educativa tiene como finalidad

permitir, y ser un vehículo para lograr la transformación del docente. A este programa se le conoce como MEIPE “Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa”. Los requisitos para ingresar en ella son que los maestros cuenten cuando menos con dos años de experiencia frente a un grupo. Se inician con un curso propedéutico que dura seis meses, y al final de él, se selecciona a los maestros que cuentan con el perfil adecuado para poder iniciar la maestría; que consta de cuatro semestres escolarizados y uno más, donde se imparte el seminario de tesis. Son estos trabajos de tesis los que permitirán conocer la pertinencia de implementar un modelo de esta naturaleza en el campo de la educación intercultural.

El trabajo terminal de tesis que se solicita al alumno-docente tiene el objetivo de describir el proceso de la intervención que consta de varias etapas medulares: la **caracterización** (problematización), **propuesta de intervención** (plan de acción), **la intervención puesta en práctica** (registros, evidencia de la transformación, buscar el ideal de lo educativo), **resultados** (evaluación, conclusiones).

A partir de estos elementos y otros, se pretende profundizar en los aspectos de la propuesta de intervención, y la intervención puesta en práctica, ya que estos dos puntos nodales, pueden dar evidencia del cambio de transformación elegido. La transformación se identifica por medio de la caracterización, que es la propia problemática, donde se identifica, y proyectan los posibles cambios que se desea realizar en la práctica docente.

Para indagar la manera de realizar esos cambios y transformaciones se necesita acudir a nuevas acciones, que llegan a ser estrategias pedagógicas que se manifiestan en el trabajo cotidiano en el aula. Este trabajo de transformación tiene lugar en la intervención, y la intervención se vale de las estrategias, acciones y recursos como vehículo y medio para lograr el objetivo central de la MEIPE, la transformación del docente.

Para trasladar estos contenidos a la formación de maestros, con alumnos migrantes conviene precisar los términos, estrategias, intervención y contextos interculturales: entendemos por estrategia: la articulación de acciones educativas compartidas conscientes intencionadas, de lo que se obtiene un producto predeterminado. Intervención será entendida como: la relación de ida y vuelta en el proceso de transformación que realiza el docente en su práctica educativa. Por contextos interculturales vamos a considerar aquellos espacios escolares que cuentan con alumnos migrantes, indígenas o que tengan nacionalidad o escolaridad en otros países.

Estas precisiones conceptuales nos permiten unificar los distintos significados semánticos que se les puede atribuir a estos términos. Ya que con ellos iniciaremos, esta fase diagnóstica que llevara un proceso metodológico, similar al trabajo de investigación de campo del capítulo seis. La diferencia radica, en que aquí, nos centraremos en las tesis de esta maestría (demuestran los

cambios de la práctica docente) lo que nos ubica en una investigación de tipo documental.

La propuesta se encuentra ubicada en la investigación cualitativa, ya que es una continuación de la investigación que se plantea desde el inicio de este trabajo, donde se utilizan los métodos descriptivo y comparativo, en la primera y segunda fase central, dejando para la última fase la metodología de la investigación-acción.

Se describirán los elementos encontrados en las tesis, para luego compararlas estableciendo similitudes y diferencias, en la utilización y diseño de las propias estrategias de cada trabajo de tesis, para posteriormente recuperarlas y analizarlas en función a la pertinencia de su uso, en los contextos interculturales.

Los instrumentos que se utilizaron fueron los documentos de tesis, la entrevista al docente que sustenta la tesis, y la asistencia a su examen profesional.

La primera selección de la muestra se obtuvo de veinte trabajos de tesis de la quinta generación de la Maestría en la sede de la Normal de Educadoras de la ciudad de Guadalajara.

Se revisaron estos trabajos terminales de manera general, teniendo una muestra aleatoria, donde se vio la necesidad de establecer una serie de criterios mínimos a través de los cuales, se pudieran establecer las similitudes y diferencias de los distintos trabajos de tesis y, por consiguiente las formas personales de cada docente para intervenir su práctica educativa. A continuación se presentan estos criterios mínimos:

1. Que el estudiante de maestría lograra su propia intervención y transformación.
2. Que diera evidencias de las estrategias que utilizó para el logro de su propia intervención.
3. Que se pudiera verificar su intervención para efectos de la investigación.

Una vez aplicados los criterios anteriores quedaron doce trabajos seleccionados, y seis trabajos eliminados, ya que no cumplían con los criterios mínimos mencionados anteriormente. Con estas doce tesis se continuó el trabajo, bajo un análisis que fue guiado con las siguientes preguntas, que constan de dos variables básicas:

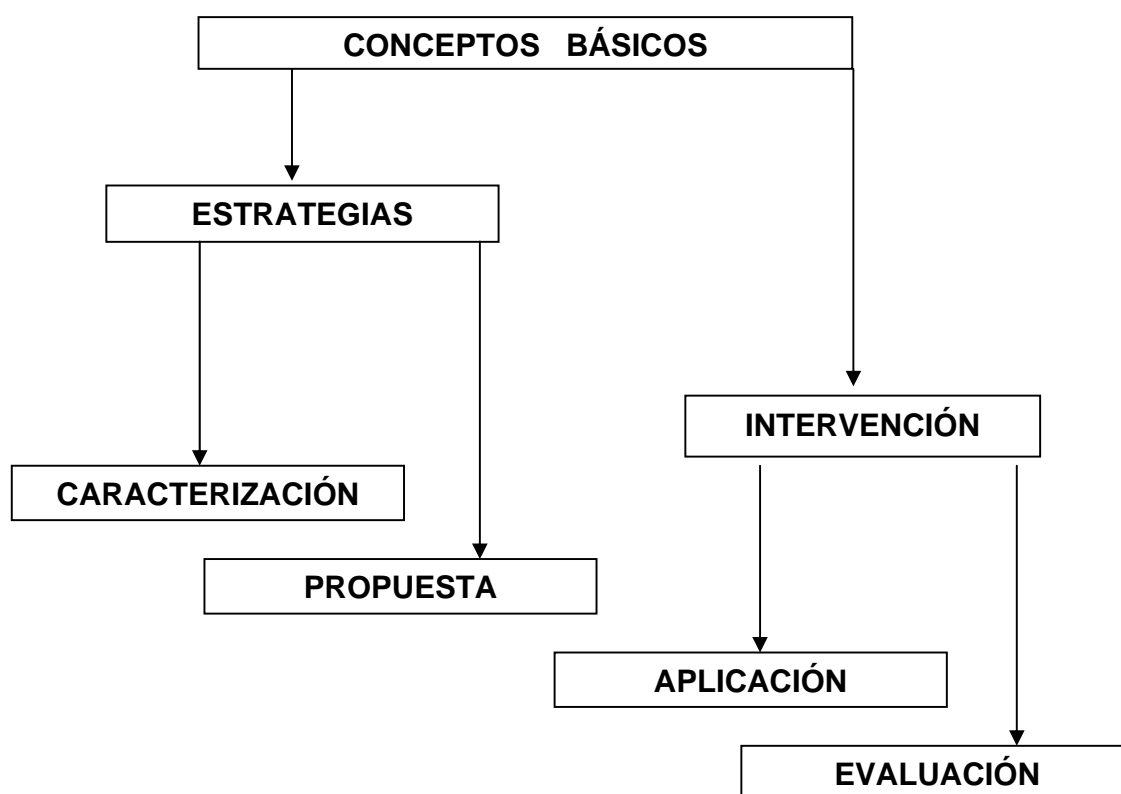
¿Qué estrategias han generado los alumnos de Sexto Semestre en Meipe en su proyecto de intervención (tesis) de la sede de la Normal de Educadoras, en la generación 1999-2001?

¿La intervención de la práctica educativa puede sistematizarse y utilizarse en contextos interculturales?

Las variables de análisis son: la estrategia y la intervención. Su conceptualización se clarificó y precisó anteriormente.

Como un segundo paso se reflexionó sobre los currículos de la MEIPE, que llevaron estos alumnos, infiriendo que en el primero y segundo semestre los alumnos buscan de manera central lograr la "caracterización". Mediante esto se define "el problema de intervención" a lo largo, más o menos, del tercer semestre e inician con una "propuesta de intervención", que para fines del cuarto semestre están "evaluando". Dedicando el quinto semestre sólo a realizar un informe de todo el proceso anterior.

Uniendo los puntos anteriores tenemos que la estrategia queda cubierta con la caracterización, y la propuesta de intervención. La intervención queda evidenciada en la aplicación de la intervención (propuesta de trabajo) y con la evaluación. Denominando estos elementos como los conceptos básicos que son los pilares del proceso de sistematización de la práctica educativa del docente, como se esquematiza a continuación.



Después de haber ordenado los elementos y afirmaciones anteriores llegamos a la creación de una matriz de doble entrada, donde se presentan las frecuencias de las caracterizaciones, propuesta y aplicación de intervención y la evaluación, de estos elementos básicos en las 12 de tesis:

MATRIZ DE LOS ELEMENTOS BÁSICOS

NÚMERO DE CASO (TESIS)	CARACTERIZACIÓN	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	APLICACIÓN INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN
TESIS 1	2	1	1	1
TESIS 2	3	2	1	1
TESIS 3	2	2	2	1
TESIS 4	2	3	3	1
TESIS 5	1	1	1	1
TESIS 6	1	1	1	1
TESIS 7	2	2	2	1
TESIS 8	1	1	1	1
TESIS 9	1	1	1	1
TESIS 10	1	1	1	1
TESIS 11	2	1	1	1
TESIS 12	2	2	2	1

Para llegar a la creación de la matriz anterior se hizo un análisis de cada tesis, donde al interior de ellas observamos que en la caracterización, cinco maestros la elaboran una vez, seis la realizaron dos veces y uno la hizo tres veces. En la propuesta de intervención siete docentes la elaboraron una vez, cuatro la reformularon dos veces, y un caso tres veces. En la aplicación de la intervención ocho maestros una vez, tres maestros dos veces, y por último uno la aplican tres veces formulando los aspectos que consideró necesarios. En la última columna todos realizaron una sola evaluación. Revalorar estos puntos por segunda vez no refiere ninguna problemática mayor, pero al realizarlo tres veces faltó consistencia en algún aspecto lo que requiere mayor atención y precisión.

Los datos expuestos nos muestran la posibilidad de elaborar, reelaborar y volver a intentar la reflexión y autoconocimiento de la práctica docente desde este modelo pedagógico; marcando una diferencia que radica en no darse por vencido, ni decir que el trabajo está mal hecho, sino que se abre la posibilidad de, primero lograr un paso y luego proseguir con el siguiente de manera secuencial, pero pudiendo alcanzar cada punto hasta llegar a la transformación que cada docente se plantea.

Este primer análisis pretende dar cuenta de esas prácticas a través de los elementos básicos; su sentido y esencia están plasmados en las características únicas e irrepetibles de esa propia intervención. La matriz que se presentó señala las veces que cada caso elaboró los puntos básicos, teniendo al final cinco maestros que no tuvieron necesidad de repetir ningún aspecto. En el segundo

análisis de reflexión se presentan los aspectos cualitativos de tres tesis que se consideraron las más demostrativas.

7.2.2 ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Después de la selección de las doce tesis, se pudo asistir a los exámenes profesionales de los autores de las mismas tesis y aplicar las entrevistas, que tenían el objeto de esclarecer dudas o aclarar conceptos vertidos por ellos mismos. Con base a estas acciones se plantearon los siguientes puntos de trabajo:

1. Se describieron los elementos básicos de las tesis.
2. Para comparar los resultados encontrados y establecer similitudes y diferencias en la utilización y diseño de las propias estrategias de cada trabajo de intervención con algún apoyo teórico.
3. Para posteriormente recuperarlas y analizar si funcionan en los contextos interculturales (punto central).

En este análisis del trabajo de investigación se seleccionaron tres tesis, (las más demostrativas) a manera de ejemplo donde se pretende dar cuenta de cómo lograron conjuntar todos los elementos del proceso de intervención que consta de varias etapas medulares: la caracterización (problematización), propuesta de intervención (plan de acción). La intervención puesta en práctica (registros, evidencia de la transformación, buscar el ideal de lo educativo), resultados (evaluación y conclusiones). Profundizar en la propia metodología de cada tesis, en su intervención-transformación para de allí, obtener similitudes y diferencias en las agrupaciones de sus registros, con el objetivo de que queden evidencias de cómo y por qué llegan a recuperar y transformar su propia práctica docente.

Los nombres de las tesis se citan con colores: tesis azul, tesis blanca, tesis negra. El segundo punto del trabajo consistió en la búsqueda de los apoyos teóricos que permitieran los criterios generales del trabajo. De manera que la presentación de la recuperación documental y descriptiva de las tres tesis se realiza de manera paralela como los apoyos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de transformación.

Inicialmente se cita a tres pensadores de la metodología cualitativa: Miguel Martínez, Gloria Pérez Serrano y Gil Flores Javier. A partir de estos autores se pueden llegar a comprender los factores más importantes para llegar a la caracterización. En primer lugar entenderemos a la categorización como “una importante herramienta conceptual en el análisis de datos cualitativos, que hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico” Gil Flores (1994:47).

Se elaboró un cuadro donde se agrupan las evidencias empíricas de las tres tesis respecto a la categorización, donde la tesis azul responde principalmente a un trabajo de organización y de disciplina. La tesis negra habla de una segunda caracterización que se construye después de un primer nivel de reflexión, donde se identifican las lógicas de las etapas (ver cuadro inferior), que muestran los elementos utilizados y mapas de representación. En la tesis blanca se evidencian las redes de problemas, que dan cuenta del sistema de categorías y del mapa de representación de tópicos.

Se presentan en un cuadro de doble entrada, ya que entre sí las tesis permiten la comparación de los diferentes modos, en que cada maestro empieza a establecer las abstracciones de los componentes sustanciales de su práctica para llegar a la caracterización, cabe señalar que los párrafos que se mencionan a continuación son respetados y citados textuales como lo hicieron los autores de las tesis.

CARACTERIZACIÓN DE LAS TESIS

TESIS AZUL	TESIS NEGRA	TESIS BLANCA
<p>Por medio de la caracterización, fue posible conocer mi práctica educativa, el trabajo fue intenso y detallado, en la primera categoría me referí a la organización del trabajo en el aula, tenía una manera muy sistematizada de organizar, la planeación era poco flexible, la llevaba a cabo tal como estaba escrita, indicando a los alumnos como quería el cuaderno</p>	<p>La decisión de realizar una segunda caracterización es con el propósito de indagar sobre los procesos de significación de la práctica educativa, por tal razón se utiliza un instrumento que revisa la lógica del desarrollo de las sesiones de clase: la evocación, experimentación, intelección, verificación o juicios de valor</p>	<p>Redes de Problemas.</p> <p>Para rescatar más evidencias sobre la problematización elegí cinco acciones de la práctica (categorías); pregunta, instrucciones grupales y en equipo evaluación, exposición por parte del Maestro.</p>

Siguiendo con la caracterización de la tesis negra se profundiza en la lógica de las etapas, donde la maestra elabora una segunda caracterización, a partir de una matriz de análisis, mostrando sus intenciones, sus acciones, las acciones del alumno y la lógica de las etapas, como podemos ver a continuación.

**MATRIZ DE LA TESIS NEGRA
(DESARROLLO DE LA CATAGORIZACIÓN)**

INTENCIONES DE LA MAESTRA	ACCIONES DE LA MAESTRA	ACCIONES DE LOS ALUMNOS	LÓGICAS DE LAS ETAPAS
Convocar, evocar, verificar, propiciar, mantener orden, motivar, ubicar en la vida, guiar a la apropiación de conocimientos previos.	Genera un espacio propicio para el aprendizaje. Comunica la intención, cuestiona, propicia la participación con libertad, retoma los contenidos anteriores, verifica la comprensión y almacenamiento de los conocimientos, grupal, modera participaciones.	Se ubican en un contexto, participan libremente, retoman los contenidos, enlazan los temas, establecen secuencia de la información, ponen en común, se interesan, participan.	Ubicación Evocación Participación Secuenciar Poner en común.

Este ejemplo permite demostrar cómo el docente va enlazando los componentes de su práctica docente, por medio de sus acciones iniciando un proceso de autoconocimiento y reflexión entre lo que intenciona y realiza a los cuales Miguel Martínez (1998:80) comenta diciendo que:

- Ser humano es capaz de relacionar, interpretar y teorizar información.
- Ser humano capaz de ordenar las cosas.
- Condición previa. Estimulación y apreciación del objeto de estudio.
- Apertura a los detalles, matices y sutilezas del objeto de estudio.
- Reflexión y concentración de contenidos aparición de categorías.
- Proceso de categorización, análisis, interpretación.
- No precipitarse (relación de ideas con información).
- No dirigir y presionar el pensamiento en una sola dirección.
- Imaginación.
- Confianza en sí mismo, en la propia capacidad.
- No asustarse.
- Riesgo de enfrentar lo desconocido.

Lo que le permite al docente ir abordando y delimitando su objeto de estudio con ayuda de los puntos que menciona este autor, se van concretando las acciones más importantes, hasta llegar a tener sólo unas cuantas acciones, lo que permite tener los constitutivos o punto nodales, que conforman el objeto de estudio. En la obra de Miguel Martínez (1998:71), también retoma estas consideraciones y dice: "Categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el significado de cada sector, evento, hecho o dato".

Junto con la cita anterior podemos señalar la siguiente viñeta de la misma tesis negra que muestra lo anterior:

"Las instrucciones aparecen en el inicio y en el final de la sesión. En el inicio para concluir un contenido. Se concentran principalmente y preparan las condiciones para el aprendizaje y a ordenar la realización de la tarea. Las explicaciones son breves y se utilizan para aclarar dudas y completar ideas.

La mayor concentración de acciones se encuentra en la interacción verbal, centrada principalmente en la participación de la profesora preguntando, aprobando, interpretando, etc. Por parte de los alumnos, sólo se limitan a contestar los comentarios; y las preguntas son escasas.

Hasta este momento, puedo afirmar que las características de mi práctica educativa, consisten en dar instrucciones para organizar el trabajo en el aula. La interacción, es predominante verbal, a base de preguntas, con la intención de mantener el orden de los alumnos. Las explicaciones las utilizo para aclarar dudas, completar ideas o bien para concluir un contenido temático".

Una vez que se establecen las categorías se aborda la problemática, analizando e interpretando sobre unas lecturas de la realidad, que son el propio trabajo del maestro en el aula, estableciendo así un conocimiento de su propio trabajo y un autoanálisis interpretativo, que lleva consigo mismo un significado de cada hecho o acción.

Ya que se tienen claras las categorías es conveniente validarlas, comprobarlas, poder someterlas a un análisis de validación que proporcione total seguridad, para esto Gloria Pérez Serrano (1998) proporciona elementos fundamentales de la caracterización, como es la validación, y sugiere la determinación de las categorías de análisis:

- "Una vez leído el objeto de estudio se determinan las categorías de análisis.
- Se toma en cuenta una serie de criterios lógicos, psicológicos y contextuales.

- Se debe tener presente tanto la fiabilidad como la validez del mismo". Gloria Pérez Serrano (1998:163).

Por medio de la tesis blanca se pudo dar evidencia (ver texto) de lo que sugiere esta autora, partiendo, de la claridad en el objeto de estudio y el análisis del contexto, y a través de este poder generar los sustentos teóricos y metodológicos, como se expone a continuación, por medio del siguiente texto descriptivo:

"Este proyecto se aplicó en el contexto de la Escuela Primaria Niños Héroes t/m, ubicada en Av. del Pinar 2900; Fraccionamiento Pinar de la Calma, Zapopan, Jalisco, en el grado de 4° Grupo "A" con alumnos de 8 y 9 años de edad, en la asignatura de Matemáticas.

La interrogante fue: ¿Cómo propiciar un trabajo socializador en mi trabajo áulico? Como respuesta utilice una metodología que me orientó a trabajar en grupo cooperativo.

Esto por medio de estrategias de enseñanza en grupo cooperativo, fundamentado en la teoría sociocultural de Vigostky, con alumnos de la escuela ya mencionada anteriormente.

Me apoyaré de la investigación acción en el proyecto de intervención, para recuperar evidencias de la estrategia a aplicar, con la finalidad de transformar y revalorar mi práctica". (sic)

Si bien la viñeta cumple con los dos primeros puntos que sugiere Gloria Pérez, no existe una explicación que hable sobre el tercer aspecto, que será la validación. Se considera que es necesario trabajar en este punto inexistente, ya que no aparece en ninguno de los casos analizados.

Otros elementos que ayudan a tener información de la caracterización los exponen las autoras: Lya Sañudo de Grande, y Rebeca Mejía.

Lya Sañudo (1997:136) comenta: "Los procesos que se dan dentro del aula son variados y no siempre se consideran educativos, como es el caso de control, ejercicio de poder, reglas administrativas, etc.". Estas características y acciones que se dan dentro del aula definen y caracterizan la propia práctica educativa, pero deben dirigirse hacia un fin educativo, esta es la meta de toda transformación en el ámbito de las escuelas y las prácticas que deben realizar los maestros. Por lo que todo proceso de caracterización e intervención debe orientarse hacia el fin educativo.

Organizando y sistematizando la práctica docente se establecen categorías de análisis, que permiten guiar el proceso de intervención (plan de acciones y su aplicación) para orientar estos cambios y transformación dentro de las finalidades educativas, sustentando el análisis de reflexión dentro de los valores universales.

En la tesis negra se encontró una reflexión de esta naturaleza, donde el docente-alumno se plantea una serie de interrogantes que le van ayudando, desde

las categorías para orientar y dirigir su propio proyecto de intervención como se presenta a continuación de manera textual.

“En la medida en que fui abriendo la conciencia hacia lo que significa educar, se fueron generando cambios personales, cambiando en la forma de ser, también cambiaron mis percepciones, interpretaciones y los significados. Cuando cambian los significados, cambiando nuestras acciones.

Aquí surgen las preguntas ¿Qué es un hecho educativo?, ¿Por qué no percibo un problema significativo en la práctica?, ¿Cómo organizo las sesiones?, ¿Cuándo cambio de decisiones?, ¿Dónde está la acción educativa?, ¿Para que realizan la tarea los alumnos?, ¿Qué significado tienen para mí los contenidos? Sobre la base de estos cuestionamientos, surge el interés personal de realizar un análisis, en un nuevo proceso de significación”.

En el siguiente cuadro se mencionan los análisis de la práctica docente en las dos tesis restantes, se presenta escritos textualmente, extraídos de los trabajos, donde de manera diferente presentan distintos planos de análisis.

PLANOS DE ANÁLISIS

TESIS AZUL	TESIS BLANCA
<p>Comencé entonces un análisis minucioso de la práctica educativa, en donde reconocía la dificultad de comprender los procesos educativos. Pude ver que la estructura del término era enorme, con parámetros institucionales, organizativos, posibilidades reales de los medios, de las condiciones físicas y propias, la primera información la codifiqué en mi propio esquema, la práctica me parecía compleja. En ella se expresaban ideas, valores, hábitos, cerraduras mentales. Iniciar con una intervención a mi labor docente. Era situarme en un modelo en el que el aula se configuraba como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, relaciones interactivas, distribución del tiempo, etc. Y sólo lo podía conocer por medio del estudio de las interacciones de todos los elementos que estaban presentes.</p> <p>Se fueron dando elementos para desarrollar un trabajo, que me daban poco a poco las respuestas, con las líneas que me permitieron, reflexionar, fundamentar, registrar los hechos y conocer las dimensiones de mi práctica.</p>	<p>Para describir la situación problemática acudí a realizar varias estrategias, focalizando los aspectos que caracterizan mi práctica para poder problematizar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir la práctica por medio de las acciones encontradas en el análisis de los registros. 2. Realicé el diario de campo con los alumnos. 3. Elaboré cuestionarios aplicados a los alumnos, para recoger información sobre mi trabajo áulico.

En la primer columna se da evidencia del proceso que se llevó dentro de la categorización, donde se habla de las ideas y valores que subyacen en las acciones que ejecuta el docente, también se encuentran los elementos de la interacción y algunos matices del conocimiento escolar. En la segunda columna se observa de manera más clara un primer número, donde señalan las acciones encontradas a partir del análisis del registro y los propios instrumentos que elabora el docente para obtener la información.

Estas dos reflexiones dan muestra de cómo estos docentes-alumnos buscan establecer con mayor claridad su categorización y la someten a una nueva reflexión como elemento de valoración, de donde posteriormente surgen los análisis de las categorías y las dimensiones de la práctica.

Hasta este punto nos hemos referido a la recuperación de la práctica por medio de la categorización y los elementos que se deben tomar en cuenta para establecer los niveles de intervención y llegar a su evaluación. Evidentemente nos estamos moviendo en un modelo reflexivo que sigue un determinado procedimiento. Lo que nos interesa señalar es como hasta este punto los tres ejemplos elegidos dan cuenta de una auto-revisión, de su quehacer docente en diferentes planos de análisis; uno de ellos se refiere al ideal educativo, otro más se centra en una visión macro a una micro en el salón de clases, seleccionando a la interacción como un medio que siempre estaba presente, en la última tesis se menciona los aspectos metodológicos a través de los cuales logran conocer su práctica.

Con lo anterior tenemos tres planos de análisis, una de valores (fin educativo), otra de interacciones y por último de aspectos metodológicos, por medio de estas reflexiones, podemos inferir que un proyecto de educación intercultural para el estado de Jalisco puede trabajarse en un modelo de esta naturaleza. Ya que a través de la reflexión los docentes pueden iniciar un cambio de actitudes y estrategias que permita su transformación, dejando atrás una práctica homogénea.

Hablar de la intervención es referirse a dos niveles primero a la elaboración de un proyecto (diseño) y posteriormente a su ejecución (aplicación) juntando ambas cosas estamos en posibilidades de observar una posible transformación o cambio previamente intencionado en este proceso del cual nos ocupamos. “El proceso de intervención se compone de tres puntos: primero los aspectos generales, los objetivos de intervención y el procedimiento de trabajo” Rebeca Mejía (1996: 75,76) siguiendo los puntos que nos maneja esta autora estaremos en posibilidades de obtener esos productos.

Para evidenciar el punto anterior que ofrece Mejía, se cita la siguiente viñeta que nos facilita la tesis azul:

“¿Qué hago con mi labor docente? ¿Cómo es este proceso? ¿Para qué lo hago? ¿Con quién? ¿Qué produzco? ¿Qué quiero producir? ¿Cómo lo

haría? En realidad era complicado.

Posteriormente llevé a cabo el trabajo analítico con la información recuperada, formé campos semánticos, de donde surgieron las afirmaciones, subcategorías y categorías que al interpretarlas me daban una idea general de los núcleos principales que conformaban mi labor diaria, lo que me llevó a caracterizar mi práctica, describiendo mediante la narración las particularidades de las acciones, mostrando viñetas como evidencia de lo que mencionaba. Enseguida traté de dar una interpretación empírica y teórica para explicar las acciones".

El ejemplo anterior nos permite ver la construcción del primer punto de la intervención, el diseño; y como las interrogantes van llevando un proceso que demuestra ya un trabajo previo de análisis sobre el trabajo docente, y el procedimiento que se implementa desde los aspectos empíricos, las categorías hasta los procesos teóricos y metodológicos.

Continuado con otro ejemplo que nos ofrece la tesis blanca, podemos mostrar un texto descriptivo posterior a la aplicación del proyecto de intervención.

TESIS BLANCA
<p>En el análisis y seguimiento de la aplicación de la estrategia del proyecto de intervención, pretendo mostrar la metodología, aplicada en seis sesiones y el proceso de éstas con mayor profundidad para evidenciar las nuevas categorías que surgieron con dicha aplicación y dar cuenta de manera descriptiva cada una de ellas.</p> <p>Con los hallazgos de elementos comunes encontrados en el proceso de la investigación, continúo con la tarea de problematizar mi práctica con un análisis más a fondo sobre lo encontrado, revisión de las acciones del maestro y del alumno, cuadernos del alumno, metodología utilizada en los contenidos curriculares, así como los instrumentos y procedimientos que se utilizó, y el logro de los mismos.</p> <p>En esta tarea fue muy importante considerar lo que se propone SÁNCHEZ, Puentes (1993:66), lo cual menciona que la "problematización es la revisión a fondo de objetivos y estrategias, programas de acciones concretas. Es además un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de estudio".</p>

Esta maestra que interviene su práctica da cuenta de un proceso aplicado donde la reflexión es una constante, partiendo de su propia revisión mostrando la forma de sistematizar su práctica educativa, partiendo de un trabajo fino y focalizado logrando la caracterización para de ahí ir a la intervención y lograr un cambio como mejora en su trabajo cotidiano.

No son muchos los autores que hablan sobre el proceso de la categorización ni de la intervención, se cuenta con poco material teórico y práctico (tesis), gracias a los autores de los libros publicados y de los maestrantes se han hecho todas las reflexiones anteriores donde se muestra, que se tienen diferentes caminos de llegar, y distintos elementos que deben ser tomados en cuenta en el gran universo que se tiene dentro de un salón de clases.

El poder delimitar un espacio, analizarlo, reflexionarlo, registrarlo, conlleva un trabajo académico y de campo complejo, que se denomina como una primera recuperación de la práctica, que es el pivote para luego seguir con la intervención con una intencionalidad de transformación. En esta primera parte de recuperar la práctica se establecen las categorizaciones, que pueden ser susceptibles de cambio. Partiendo de la propuesta de intervención, se puede pasar al segundo plan de la intervención considerando el estilo propio y único de cada proceso, terminando con la transformación y la evaluación de la implementación del proyecto aplicado.

La evaluación la define cada maestro en congruencia con su propio proyecto de intervención, aunque el mayor criterio sobre la evaluación es lograr el cambio propuesto de manera inicial por cada docente. Nosotros evaluaríamos el cambio de actitud y de estrategia pedagógica donde la diversidad y la interculturalidad sean parte de la realidad escolar.

Este modelo de formación de docentes es capaz de elevar la calidad de la educación en el estado de Jalisco, que es líder en la zona occidente de México en este tipo de formación y al mismo tiempo, creemos que esta por encima del ya desgastado trabajo de propuestas educativas, que hoy en día ya no dan respuestas concretas de mejoras en el aula como lo dieron en el pasado.

Este modelo de indagación y transformación personal de cada y única práctica docente, es capaz de cumplir y dar herramientas para que el maestro y el alumno puedan contar con más recursos en el salón de clase para enfrentar los retos de este tercer milenio.

Por esto planteamos que ante el enorme reto de la equidad educativa, y de aceptar las diferencias como una realidad del mundo globalizado, este modelo será un recurso seguro y definitivo en los contextos interculturales, brindando así una atención justa a los migrantes y a cualquier niño que tenga necesidad de ser atendido en el marco de la diversidad. Ya que a través de estas reflexiones, autoconocimiento y llegando a la transformación. El docente podrá valorar sus estrategias y práctica, logrando tener un trabajo más sólido, variado que pueda responder a las necesidades de sus alumnos no limitándose a una práctica homogénea.

7.2.3 APLICACIÓN DE LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA, EN UNA ESCUELA INTERCULTURAL

En esta tercera parte tratamos de dar cuenta de cómo este modelo centrado en la reflexión de la práctica educativa, nos brinda insumos para poder integrar un proyecto de educación intercultural. Por lo que presentamos una experiencia de este modelo aplicado en los contextos interculturales.

La experiencia de la que hablaremos se desarrollo en un colegio particular

que lleva el nombre de American School, esta escuela se encuentra ubicada en la ciudad de Guadalajara en una colonia de clase media alta, brinda educación bilingüe a sus alumnos. Se considera bilingüe en la medida que los niños llevan el 100% de inglés bajo programas de los Estados Unidos que son adaptados por su personal docente a las necesidades de México. Contando con la obligación de llevar los programas que marca la Secretaría de Educación Jalisco (es una obligación legal). Por lo que este establecimiento educativo adapta y retoma a ambos programas para obtener un diseño propio.

Los alumnos que asisten a la escuela son niños de clase media alta, y alta, de la ciudad de Guadalajara, también cuenta con alumnos, hijos de ejecutivos, industriales, diplomáticos etc. que no son mexicanos y se encuentran en este momento viviendo en México por razones laborales, es decir son hijos de migrantes. Los grupos de nacionalidades que más asisten a la escuela son estadounidenses, asiáticos y europeos (franceses, o de Europa del este).

Los contactos con este colegio se realizaron por petición del mismo establecimiento, que solicitó la capacitación para su personal docente, por lo que se hizo un acuerdo entre la Secretaría de Educación Jalisco y el Colegio American School, pudiendo llevarse a cabo un curso completo de la Maestría de Educación e Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) aplicado a este centro de trabajo.

Participaron veinticinco maestros terminando el curso sólo diecinueve docentes. Los resultados obtenidos los expondremos a continuación, dentro de la pertinencia de la investigación. Ya que el haber trabajado este modelo educativo en un campo intercultural, nos permite analizarlo viendo la posibilidad de utilizarlo como una alternativa para iniciar un proyecto de educación intercultural. Consideramos que los maestros conocían y había vivido el modelo de la MEIPE, esto sería más sencillo pues mucho del trabajo ya estaba elaborado; sólo necesitamos comprobar lo que ellos se habían propuesto. Pudiendo confirmar la información con relación al objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Para la verificación de la información decidimos aplicar sólo un instrumento, que es la entrevista. La cual se aplicó con la directora de la primaria, que fue alumna de la MEIPE y la conocemos como la maestra Sol. Otra entrevista se llevó a cabo con una maestra de grupo, su nombre es Nora, ella laboraba en el grupo de cuarto año impartiendo la asignatura de español y también fue alumna de la MEIPE. La última entrevista se hizo con la maestra Lety, ella imparte la materia de matemáticas en la preparatoria del colegio, además de que es madre de familia, pertenece al Consejo Educativo que son los dueños de este plantel.

El trabajo lo iniciamos con la maestra Nora, en un diálogo informal donde pudimos grabar la conversación. Esta entrevista en un principio se realizó por medio de las preguntas más importantes (las cuales estaban previamente seleccionadas) y posteriormente se plantearon otras preguntas basadas en la misma la plática, lo más relevante que pudimos obtener de este diálogo, se presenta enseguida.

Una de las primeras preguntas que se le planteó fue ¿Qué le había aportado la MEIPE? A lo cual ella responde, que éste modelo de maestría, no nada más le ayudo para conocer su práctica y mejorarla, sino que a parte de eso le ayudo para comprender el contexto con el que trabaja, y agrega: (se cita de manera textual)

“Yo soy maestra, estudie en la Normal y sé dar mi materia conozco los programas, y con la capacitación que nos dan en el colegio, sé como manejarlo, pero después de la MEIPE pude comprender mejor a mis alumnos, porque muchos de ellos son distintos, son hijos de personas muy ricas y a veces son déspotas o groseros, pero ya vi que no es eso, sino las diferencias culturales. Pude intercalar más con ellos, platicar acercarme y me quite las ideas sobre todo con los estadounidenses, los japonecitos son más callados y respetuosos”.

Con el ejemplo anterior podemos inferir, como el conocer su práctica educativa (de la maestra Nora) y lo que ésta lograba con sus alumnos, le permitió como dijo, primero conocer y luego cambiar su forma de pensar con respecto algunos de sus alumnos. Este suceso nosotros lo interpretamos como un medio que utilizo Nora para cambiar su forma de pensar y modificar sus actitudes, con respecto algunos de los niños de su clase. Consideramos que sí esto lo pudo realizar la maestra, es susceptible que otros maestros lo puedan lograr, sin que sea generalizable, sólo como una invitación al cambio.

Un dicho popular que se usa en México dice “que el mayor mal, lo da la ignorancia”, interpretamos esto, como si el conocimiento nos facilitara y diera elementos para no prejuzgar o formar estereotipos, que luego se vuelven prejuicios o creencias que se pueden convertir en discriminaciones inconscientes.

Al preguntarle a Nora, sobre si ella tenia prejuicios con la población de alumnos estadounidenses, se rió suavemente y afirmó con la cabeza y añadió “pero ya no es así pude darme cuenta de esto y estoy tratando de modificarlo o por lo menos, no pensar que todos son iguales” partiendo de este enunciado se constata y valida la posibilidad de un cambio docente, que facilite el proyecto de una educación intercultural.

En cuanto a la mejora de su práctica docente comentó que después de haber caracterizado (problematizar su práctica educativa) diseñado su proyecto de intervención aplicarlo llegó a modificar su práctica educativa en lo directiva que era, lo expresa de la siguiente manera:

“Yo trataba de darles todo, no los dejaba pensar lo suficiente, me presionaba porque había que cumplir con muchos contenidos, pero ahora después de la intervención, lo que hago es que junto los temas y trato de darlos en menos tiempo para dejar a mis alumnos que participen más y es ahí, cuando puedo conocerlos, hago que trabajen en equipo y ellos busquen más la información ya no la doy, toda yo”.

Cabe señalar que esto le valió un premio a la maestra dentro de su misma escuela. Cambió su estrategia pedagógica como ella misma lo consideró necesario y ese cambio le permite acercarse más a sus alumnos, dejarlos investigar por sí mismos, fomentando el trabajo en equipos y favoreciendo la ayuda entre iguales (la maestra no expreso tener conciencia en este punto), sólo comento que ve a los niños migrantes más integrados, con el resto del grupo.

Partiendo de esta experiencia podemos decir que este modelo de la MEIPE y de la reflexión de la práctica educativa favorece a un proyecto de educación intercultural.

En la plática con la maestra de matemáticas, llamada Lety quisimos realizar la entrevista con su perfil de ejecutiva del Consejo Educativo dueño del colegio. Y después de la entrevista, estos son los datos que obtuvimos de interés en nuestro estudio.

Nos comentó que tienen hijos de agentes del FBI (policías de Estados Unidos) lo cual requiera de mucha discreción y que no cualquier persona puede ingresar a la escuela, que tienen un sistema de admisión selectivo y cuidan mucho a las familias con las que trabajan, pues para ellos no es suficiente que puedan pagar las colegiaturas (son altas económicamente) sino la clase de personas que sean. Buscan familias integradas serias, y con buenos antecedentes. Ya que la educación que brindan es de alto nivel académico y requiere de muchas exigencias para los alumnos, y tratan de que los padres apoyen al colegio lo más posible. También expreso que lamentablemente muchos de los niños están siendo educados por personas al servicio de sus padres. En otros casos los niños viajan mucho, o llegan a la escuela cuando el curso escolar ya empezó (a la mitad del ciclo escolar) lo cual altera el trabajo de los maestros y de los niños de la clase.

Con relación a la integración de los niños comenta que los grupos (raciales o nacionales) son muy cerrados, en un lado están los orientales, en otro los mexicanos, y así cada grupo, lo cual sucede sobre todo al principio del año escolar, o cuando son nuevos en la escuela, y esto se nota en el recreo, en el salón de clases, o en convivencias. La maestra Lety relató – “tratamos de integrarlos pero cuando llegan a la mitad del año escolar es más complicado”.

A lo cual comentó la directora de primaria, la maestra Sol, que estas familias que llegan cuando el curso escolar ya inicio, les cuesta más trabajo integrarse, pues no se les da la acogida que siempre se brinda al principio del curso escolar, aunque tratan de hacerlo de manera individual, hace falta la acogida del inicio del año, porque lo hacen de manera colectiva, darles la bienvenida. También tienen convivencias programadas durante todo el año escolar, como la Navidad, el día de Acción de Gracias (porque muchos son estadounidenses), la posada mexicana, y así van festejando durante todo el año escolar, y los padres nuevos poco a poco se van integrando. “Yo como directora, entiendo lo que quiere decir multiculturalidad todos los días trabajo con ella, y con sus representantes, pero a mis maestros les cuesta trabajo comprender sus implicaciones”.

Por eso tienen un salón especial, donde reciben a los niños culturalmente distintos, ya que nos comenta la misma directora que no todos los maestros pueden trabajar con los niños diferentes, principalmente por el idioma y nos cita el siguiente ejemplo:

“Tenemos un salón de clases de acogida, donde llegan los niños nuevos, y de allí se pasan a la clase que les corresponde, cuando están listos. Muchas veces los niños no hablan español, tuvimos una experiencia con un niño, hijo de un diplomático coreano que no hablaba, nada de español ni inglés; entonces los padres tuvieron que pagarle a una persona, para que le pudiera traducir todo al niño, este tipo de recursos se implementa cuando, nadie en el colegio conoce el idioma”. (sic)

El relato anterior nos facilita y expone una estrategia que se ejecuta desde la dirección, en acuerdo con los padres de familia y el consejo escolar. Con relación al programa de la MEIPE nos dice que les había servido como medio de formación para los maestros. Ella sólo esperaba que hubieran mejorado en conocimientos, pero también hubo mejoras en relación a sus estrategias, trabajaron mucho mejor, implementaron aspectos nuevos, que repercutieron en bienestar de los niños y en comentarios positivos de los padres de familia.

La directora no comentó nada en relación con las actitudes, pero aporta que a través de la MEIPE se pudieron tener más elementos para trabajar y poder mejorar su práctica docente.

Por medio de esta experiencia en el colegio American School, y las aportaciones de sus docentes pudimos validar, la posibilidad de utilizar a la MEIPE como un medio de transformación y la posibilidad de integrar un proyecto de educación intercultural, en el estado de Jalisco.

Este ejemplo de la escuela nos hizo preguntarnos si en algún otro lugar se había realizado este tipo de trabajo y nos encontramos, con una respuesta afirmativa. Se estaba implementando un trabajo similar a éste en Estados Unidos, a continuación exponemos el trabajo que se realiza en el país del norte.

7.2.4 REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS

El trabajo del que se hace mención en Estados Unidos fue una experiencia en un congreso de educación multicultural en Las Vegas, Nevada, en noviembre del año 2001. El congreso era una conferencia de la NAME *National Association for Multicultural Education*; donde el curso al que asistimos fue un intercambio de experiencias en investigación educativa dentro del marco de la multiculturalidad llamado “*Improving Multicultural student achievement and Teacher Retention Through Reflective Practice and Action Research*”, a cargo del equipo de investigadores que encabeza Jack Levy de la Universidad de *George Mason University*.

El nombre de este curso fue “El mejoramiento de los estudiantes multiculturales y el logro de los maestros en la sistematización del aprendizaje reflexivo en la práctica y la investigación acción”. El contenido del curso versa sobre el proyecto de investigación, sus temas, organización, metodología y resultados parciales. Iniciaremos presentando sus objetivos generales:

- Desarrollar líneas de acción que se conviertan en actividades, dentro de un proyecto educativo en el que se reflexione sobre las prácticas educativas, para los proyectos de investigación en contextos multiculturales.
- Desarrollar lineamientos para un programa profesional de maestros donde la corriente principal es la multiculturalidad, en los cuales se incluya a mentores, grupos de aprendizaje, la práctica reflexiva y la investigación acción.

Partiendo de estos objetivos generales el grupo de investigación de la Universidad George Mason propone los siguientes tópicos de discusión:

- Proyecto de observación.
- Formación de grupos de aprendizaje.
- Grupos de cohesión y práctica reflexiva.
- Clarificación de los procesos y acciones de la investigación.
- Procesos de evaluación.
- Integración profesional en el desarrollo del programa.
- Presentación de resultados.

Con la guía de estos tópicos se procede a profundizar en algunos de ellos, de manera más específica citando, sólo los que a criterio de Jack Levy son los más relevantes, y los que permiten compartir las experiencias del trabajo que realizan.

El proyecto de reflexión en la práctica educativa inicia en la Universidad George Mason, en el estado de Virginia. Dentro de un programa de trabajo para las minorías del lenguaje en español, dirigido principalmente a hispanos o cualquier hablante del castellano como lengua materna. Su propósito es proporcionar soportes de inducción (aspectos teóricos y metodológicos) a los maestros que inician su trabajo con estudiantes de diversas culturas y con diversidad lingüística, implicando mayor complejidad esta última.

Este trabajo de investigación y formación de docentes se ha extendido a otros lugares, por lo que la muestra con la que ellos trabajan en el ciclo escolar

2001-2002 es de seis escuelas en Fairfax, y en Arlington cuatro centros de trabajo y en Washington DC dos colegios. Con lo que este proyecto educativo opera en doce planteles en este año escolar.

El marco general de trabajo del proyecto educativo en el campo multicultural, lo presentan como un diseño básico que se compone de cuatro rubros:

- La inducción a los temas con los maestros principiantes y la ayuda de los mentores.
- El plan de inducción que contiene los siguientes puntos:
 1. El modelo de la reflexión de la práctica.
 2. La meta es proporcionar ayuda a los profesores principiantes.
 3. Las reuniones regulares.
- Los proyectos de investigación acción.
- Conferencias en el mes de junio donde los proyectos son compartidos y discutidos. Se resalta la participación de los maestros que han aplicado el proyecto durante más tiempo por su experiencia.

Después de haber presentado un marco general del proyecto que se lleva a cabo en los Estados Unidos se describen los puntos más sobresalientes como se mencionó anteriormente.

Un punto de gran importancia es la comprensión lingüística, ya que de ésta depende el acceso a la lectura, escritura, y por consiguiente a la posibilidad de aprender. Para realizar la aplicación de este proyecto en el contexto de la diversidad lingüística, este equipo de investigación elaboró un manual que trata de los conceptos de la práctica y su reflexión, para los profesores principiantes sobre la educación de la diversidad lingüística en su capacidad para leer y escribir en un tomo. Sus contenidos versan sobre los siguientes puntos de reflexión:

- ¿Cómo enseño yo a mis estudiantes a parafrasear contenidos para mejorar su lectura de comprensión?
- ¿Qué efectos tienen las ayudas que implementan como materiales y personas?
- Se apoya a las minorías con lengua materna diferente a través de las estrategias de las inteligencias múltiples, para la adquisición del inglés y su comprensión.

- Se establece un sistema de enseñanza en los alumnos con diversidad lingüística que va, de lo concreto a lo abstracto derivando el significado de las palabras.
- Proporciono cintas de lectura en casetes para el rescate de nuestros estudiantes en riesgo por su diversidad lingüística.
- Como podrían ser confundidas fácilmente dos palabras que se enseñan en un salón de clases, observando su efecto en el proceso de transferencia sobre el aprendizaje del lenguaje.
- Con la ayuda del lenguaje figurativo, se logra una aproximación a la enseñanza de la segunda lengua.

Otro de los puntos sustanciales de este equipo de investigación, ha sido el trabajo y el apoyo que se brinda en la formación de equipos de aprendizaje. Para realizar este trabajo de manera inicial en los centros escolares y con maestros novatos esta alternativa de los grupos que se forman para el aprendizaje se convierten en un verdadero apoyo y soporte para los docentes.

Estos equipos de aprendizaje se convierten en medios de inducción tanto para el maestro como para todos los agentes educativos del centro escolar, se propicia el aprendizaje, el debate y las discusiones sobre lo que es mejor para la escuela y los niños con diversidad lingüística.

Una de las prerrogativas de estos grupos de aprendizaje estriba en leer el manual antes mencionado, conocer los reglamentos que se establecen en el distrito escolar y valorar la composición del equipo en formación, así como la selección de sus miembros (qué maestros son más aptos para el proyecto). Y sobre los roles para sus miembros por ejemplo quién es el mentor, el curriculum, padres de familia, estudiantes y demás implicados.

Los criterios para implementar un grupo de aprendizaje surgen bajo la necesidad de riesgo; es decir los maestros o directivos de la escuela establecen un orden con los alumnos, que tienen necesidades educativas o lingüísticas. Los factores de riesgos y necesidades educativas se establecen bajo la siguiente jerarquía: primero se identifica a los profesores nuevos. Enseguida a los maestros nuevos con asignaturas complejas como matemáticas, biología, historia etc. En tercer lugar se identifica a profesores que enseñan a grupos numerosos y por último a maestros con materias para alcanzar la articulación curricular el "cross curricular articulation".

Estos grupos de aprendizaje con el tiempo se fortalecen y es donde se pueden inducir los temas de la reflexión en la práctica. La consolidación de estos grupos significa un avance, un nivel superior, que los estadounidenses denominan "desarrollo de grupos de cohesión y práctica reflexiva".

Dentro de estos grupos los mentores recobran un papel preponderante, pues son los protagonistas de las acciones que se realizan, por esto es determinante el rol que debe cumplir. Estas acciones que deben asumir los mentores se dividen en tres bloques. el primero consiste en proveer de cosas útiles a los niños de la minoría cultural después de las clases, el segundo bloque busca proveer asistencia continua para reducir los problemas de conocimiento que son comunes en los maestros principiantes, y el último consiste en la investigación, el mentor es un líder que hace investigación dentro de su práctica educativa. Estos tres bloques se conforman por varios elementos en su interior, los cuales se convierten en la guía del rol del mentor y se presenta en el siguiente cuadro.

ROL DEL MENTOR

PROVEER DE COSAS ÚTILES A LOS NIÑOS DE LA MINORÍA CULTURAL DESPUÉS DE LAS CLASES

- Después de la primera semana de clases regresan por la noche a trabajar.
- La biblioteca contiene libros para orientar a los maestros.
- La aplicación de la guía 101.
- La computación también es un recurso que se puede ir graduando.
- Administración del salón de clases.

PROVEER ASISTENCIA CONTINUA PARA REDUCIR LOS PROBLEMAS DE CONOCIMIENTO QUE SON COMUNES EN LOS MAESTROS PRINCIPIANTES

- Estrategias de la corriente principal (multiculturalidad).
- Estrategias ESOL.
- Manejo de los papeles de trabajo.
- Interpretación de los datos de las pruebas.
- Recursos de apoyo en el salón de clases.
- Procesos apoyados en el discurso.
- Procedimientos de fin de año.

EL MENTOR ES UN LÍDER QUE HACE INVESTIGACIÓN DENTRO DE SU PRÁCTICA EDUCATIVA.

- Sugiere áreas de investigación única al ambiente de aprendizaje (estudiantes, materia, recursos).
- Asisten en las preguntas de investigación.
- Identifican modelos adecuados de investigación relativa a preguntas cualitativas, cuantitativas e híbridas.
- Enfocarse a los recursos software, artículos, desarrollo de oportunidades etc.
- Monitorear los progresos de investigación y reuniones de observación y su periodicidad.
- Ayudando a los preceptuados a conseguir conclusiones relevantes de la investigación.
- Ediciones formales de los reportes de investigación.
- Someter propuestas locales o nacionales a conferencias cuando los preceptuados presenten un trabajo frente a una audiencia.
- Mantener informados a los maestros del claustro sobre los equipos de investigación y las maneras de mejorar la instrucción en los grupos de la propia escuela.

Los recursos y medios que dan sustento en los procesos de investigación que se sugiere trabaje el mentor, en el último bloque están compuestos por diferentes temas. Los cuales se muestran a continuación en un cuadro de doble entrada comparando a los maestros en su primera experiencia con diversidad cultural sin ningún apoyo y los que a través de los grupos de aprendizaje cuentan con ayuda

Comprensión de las necesidades de los maestros de primera experiencia	Percepciones y necesidades con ayuda de los maestros principiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Ideas acerca de su instrucción. • Personas que se angustian. • Avisos sobre los materiales y recursos de los maestros. • Colaboración de la escuela con respecto a la policía distrital y sus procesos. • Ideas y técnicas insuficientes para enseñar a la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de la clase. • Motivación del estudiante. • Distribución individual de las diferencias. • Relación con la familia. • Planeación del trabajo en clase. • Determinar y evaluar el trabajo de los estudiantes. • Suficiencia de material. • Problemas personales de los estudiantes. • Relación con los colegas.

Después de haber establecido la comparación anterior y poder ver que los maestros en grupos de aprendizaje cuentan con más recursos para enfrentar las necesidades educativas de los niños con diversidades culturales, se presenta el programa general de acciones en el proceso de la investigación.

El primer punto establece la designación de la investigación bajo las siguientes acciones:

1. Encontrar el punto central (problemática a resolver).
2. Valorar las condiciones generales en el salón de clases.
3. Seguimiento de la investigación.
4. Sopesar la contribución para los exámenes (en Estados Unidos los exámenes tienen la función de validar los conocimientos y se presentan en el idioma oficial, el inglés. Por esto el reto de los maestros es lograr que los alumnos hablen el idioma y puedan presentar sus aprendizajes en estas pruebas)

Una vez que se determinan los puntos generales (designaciones) se procede a la parte metodológica, de establecer los criterios sobre la información que se va a recabar y lo establecen mediante tres puntos a definir.

- Tipo de clase (cantidad de alumnos, materia, grado, dificultad, variedad de grupos culturales, etc.).
- Recopilación de datos (observaciones, registros, notas de campo, entrevista, cuestionarios, etc.).
- Análisis de datos (a través de categorías, temas, frecuencias, estadística, etc.).

Como siguiente punto se plantean el reporte de investigación y contemplan concluirlo e informarlo mediante un reporte en papel (por escrito) y una presentación (conferencia).

Otro punto significativo para este grupo de la NAME consiste en brindar algún apoyo para la investigación-acción y proporcionar una brújula en relación con los hallazgos planteando algunos puntos centrales, a través de las siguientes preguntas que sirven como reflexión:

- ¿Qué cambios te gustaría hacer de lo que ves en tu clase?
- ¿Cómo afecta al estudiante su aprendizaje y desarrollo de habilidades?
- ¿Cómo afecta al estudiante formal este logro de convivencia con la diversidad?

- ¿Cómo afectan a los estudiantes llevar un registro de notas sobre sus pruebas?

El maestro Jack Levy juntos con sus investigadores, plantean otras preguntas que consideran centrales en la aplicación de la investigación-acción bajo la reflexión de la práctica.

- ¿Qué sucede durante la clase?
- ¿Qué ayuda para que aprendan?
- ¿Qué me gusta trabajar más en mi salón de clases?

Partiendo de las preguntas anteriores como preguntas guías, se procede a la recuperación de la información (datos) que posteriormente serán la base del trabajo sobre el que se presentaran las intenciones del cambio.

DATOS RECOPIRADOS

- ¿Qué tipo de clase deseo y cuáles datos apoyan mis preguntas?
- ¿De qué datos disponemos por ejemplo: récords de maestros, portafolios exámenes y observaciones de estudiantes?
- ¿Qué más datos has creado: intervenciones, cuestionarios, exámenes etc.?
- ¿Cómo aseguras la validez del funcionamiento de la recopilación de tus datos?

El análisis de datos se realiza también bajo algunas preguntas, que se pretende respondan los investigadores, iniciando así un proceso de reflexión sistematizado sobre la misma investigación y las acciones que realizan estos docentes dentro de su salón de clases. Este proceso se sigue después de que se han aplicado los instrumentos anteriores y se cuenta con un número de herramientas considerables para proceder a su configuración, reflexión y análisis; para lo que recomiendan que los maestros tomen en consideración las siguientes preguntas:

ANÁLISIS DE LOS DATOS

- ¿Cómo procesas los datos?
 - ¿Cómo debes incluir los análisis de datos?
 - ¿Qué estrategias utilizas y cómo las empleas?
- a) Códigos y características, análisis de matrices, listas preliminares etc.
 - b) Sobre los hallazgos (cuáles son los puntos centrales).
 - c) Cómo ayudas o diriges a un miembro (maestro).

Una vez terminado el análisis se inicia la evaluación del proceso y se determinan los tiempos para presentar los resultados, generalmente primero se concluye por escrito y luego se procede a la presentación (frente a una audiencia) sobre los resultados y hallazgos obtenidos. El contar con una evaluación que responda a todos los indicadores anteriores se considerara una evaluación completa y global sobre todo el proceso aplicado.

Los resultados obtenidos hasta este momento consisten en la integración de los profesionistas, (maestros que trabajan con población de diversas culturas) su desarrollo en un programa que le llaman K-12 dentro de la universidad y la formación de maestros, con estos resultados se procede a dos puntos:

- a) Ordenan los resultados y a través de éstos se facilitan.
- b) Los cambios de mejoras para trabajar con la población de migrantes.

Todo el desarrollo anterior se debe plantear dentro del ciclo escolar y los maestros deben ir cumpliendo con un tiempo determinado cierto número de acciones que resumen el proceso anterior, por lo que definen y organizan los tiempos y las acciones de la manera siguiente:

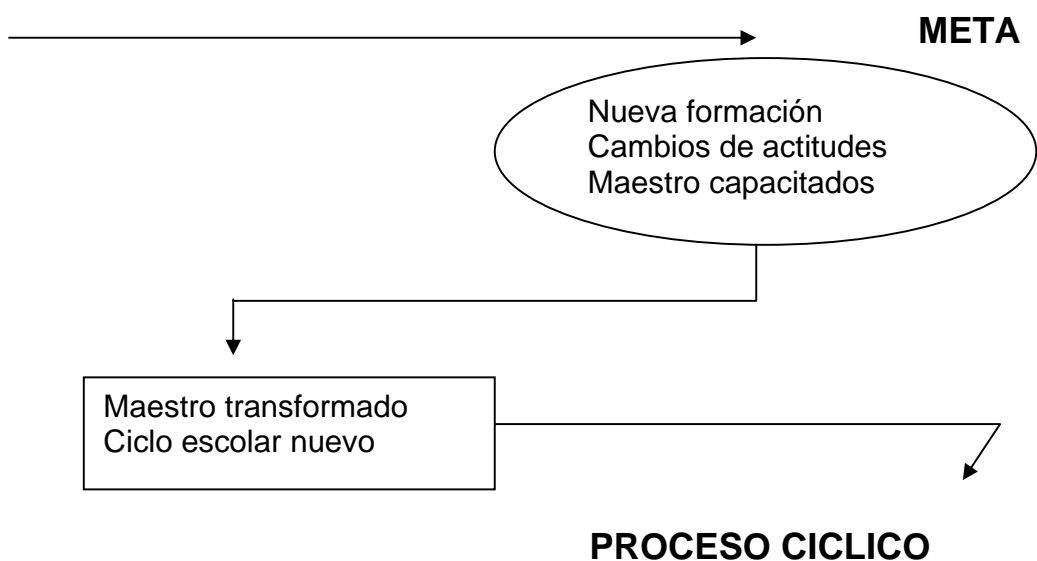
Acciones que se deben cumplir (paso a paso).

1. Intención.
2. Proceso.
3. Reflexión.
4. Transformación.

De las acciones anteriores se desprende de manera más general los pasos que deben realizar los profesores, todos los que se inscribieron dentro del proyecto en cualquiera de los grupos, sea en el aprendizaje (maestros nuevos) o en el de cohesión, investigación-acción (maestros con más experiencia) en cualquiera de los casos se sugiere trabajen estos pasos, en el siguientes tiempo señalado dentro del ciclo escolar.

ACCIONES SEÑALADAS DENTRO DEL CICLO ESCOLAR

INTENCIÓN	PROCESO	REFLEXIÓN	TRANSFORMACIÓN
Agosto Septiembre Octubre			
	Noviembre Diciembre Enero		
		Febrero Marzo Abril	
			Mayo Junio Julio



Basándonos en el cuadro anterior y en la presentación del proyecto que manejan dentro del grupo NAME y Jack Levy, ponen de manifiesto la importancia de delimitar primero una intención, para proseguir con un proceso, luego la reflexión, para terminar con una transformación que siempre es cíclica en constante renovación; lo que le permite al maestro ir mejorando año con año, delimitando cada acción a tres meses, y así proseguir con otros tres sucesivamente.

La implementación de este modelo de *Reflection Practice* se asemeja al utilizado por la Maestría con Intervención en la Práctica Educativa. Ambos modelos persiguen objetivos similares que es el análisis, sobre su trabajo cotidiano en el aula y en su proceso de aplicación. La diferencia estriba en que la propuesta de la NAME es un curso de capacitación de los maestros frente a grupo, y la propuesta de la MEIPE es un proceso más largo, y abierto que no se enfoca en la diversidad cultural, sino cualquier práctica educativa, y su tiempo de duración es de tres años, por lo cual pocos maestros terminan este estudio.

Consideramos que estos modelos pedagógicos de “reflexión en la práctica educativa” son un buen camino de formación-transformación para los maestros en servicio que cuentan con alumnos migrantes.

Por lo cual y analizando todos estos elementos nos topamos con la necesidad de implementar un modelo cimentado en la práctica educativa y su reflexión, más sencillo, acorde a las necesidades de los niños migrantes del estado de Jalisco, en el que los maestros puedan acceder con más facilidad, en menos tiempo de capacitación pero conservando la idea sustancial de estos dos modelos de reflexión en la práctica educativa.

En el siguiente apartado se muestra un taller de capacitación con las mismas bases que los modelos que se presentaron, pero adaptado a su posible implementación y operación en el estado de Jalisco para los maestros en servicio.

7.3 TALLER DE FORMACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado proponemos un taller de capacitación basado en la reflexión de la práctica educativa, como una estrategia que permita al docente prepararse para atender a los niños con diversidad cultural. Iniciaremos exponiendo los resultados globales del trabajo de campo como indicadores a solucionar, después justificaremos y sustentaremos esos puntos para plantear el taller de educación intercultural.

Los resultados del trabajo de campo se pueden resumir y sistematizar de la siguiente manera: los agentes educativos no conocen la educación intercultural y no aplican tampoco la diversidad, de ahí que su práctica educativa sea homogénea, no atienden las diferencias educativas, por lo que la integración entre los alumnos y maestros es unidireccional, casi siempre la busca el niño con el maestro de manera espontánea, a la inversa sólo sucede cuando el docente lo intenciona como “interacción con ayuda.” A consecuencia de este tipo de interacción en el caso de los niños se genera la “ayuda entre iguales” que favorece el conocimiento directamente. Un último punto se establece con relación al ingreso de los alumnos migrantes a la escuela, y la ubicación en el ciclo escolar como las diferentes promociones escolares.

A continuación se presenta un cuadro de doble entrada que en la primera columna menciona los resultados generales de la investigación de campo y en la segunda columna propone las acciones a trabajar dentro del taller de capacitación en educación intercultural.

RESULTADOS GENERALES (investigación de campo)	PROPUESTAS DE TRABAJO (taller de capacitación en educación intercultural)
Incorporación de la interculturalidad a la cultura escolar y prácticas educativas	Conocer la interculturalidad: actitudes, valores, currículo
Los maestros tiene una tendencia común en sus acciones (práctica homogénea)	Concientizar al docente de la importancia de la diversidad
La relación de apoyo entre los alumnos (relación entre iguales)	Seguir desarrollando y propiciando en el aula las estrategias que favorezcan la ayuda entre iguales
La interacción con ayuda intencionada por los maestros	Utilizar como estrategia en un principio, para que después se incorpore al trabajo diario del maestro
Acciones de falta de eficacia en la incorporación de los alumnos a la escuela	Se necesita una política educativa de inserción que facilite: normatividad y diagnóstico escolar
Falta de utilización de estrategias en los padres de familia (dentro del proceso migratorio)	La escuela debe promover información para la sociedad migrante que le ayude en sus procesos de migración

Los seis puntos que se consideran los resultados generales de la investigación de campo sirven de cimiento para proponer soluciones e implementar acciones para mejorar la calidad de vida de los niños migrantes y su familia. En la segunda columna se proponen algunas alternativas de solución, que se trabajen en el taller de capacitación de educación intercultural; antes de presentar la parte operativa de este taller justificaremos y sustentaremos cada propuesta de solución.

7.3.1 JUSTIFICACIÓN DEL TALLER DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El incorporar a la cultura escolar y prácticas educativas la interculturalidad, es conocer los elementos que la componen como por ejemplo el cambio de actitudes, valores, currículo, etc. Lograr este cambio implica apreciar a fondo y en todas sus dimensiones, al proyecto educativo intercultural. Por lo que a continuación se

plantean algunos aspectos generales, pero prácticos que puedan apoyar la transformación de los docentes en el estado de Jalisco. Recordando que uno de los resultados generales de la investigación de campo, precisa el desconocimiento de los agentes educativos sobre esta temática.

La situación intercultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan (proceso migratorio) al tener que convivir con personas de otra cultura. Ya que no-basta la buena voluntad, es indispensable que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas, etc. procedentes de otros países y otras culturas.

Respetando la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones: que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural como lo han manifestado en el Consejo de Cooperación de la Cultura (1998:36) “el profesorado que esta en contacto con alumnos inmigrantes siente la necesidad de actualización profesional y así lo manifiesta”.

La desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural; da lugar a acciones improvisadas que en muchas ocasiones no están adaptadas a las necesidades educativas de los niños migrantes indígenas y migrantes estadounidenses de origen mexicano, por lo que no se producen resultados satisfactorios.

El punto central de la educación intercultural, es la formación en valores y actitudes que desemboque efectivamente en comportamientos solidarios de respeto y aceptación mutua entre los miembros de una misma sociedad, conviviendo en alternancia y armonía.

Las actitudes básicas de la educación intercultural que sugiere Antonio Muñoz Sedano (1997:33) son:

- Respeto a toda persona.
- Respeto a todo pueblo y a su propia cultura.
- Respeto a la autonomía de los individuos, de los pueblos y de las culturas.
- Tolerancia de ideas y de conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido critico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos.

- Lucha activa contra la discriminación racial.
- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Comunicación con personas de diversas etnias y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio natural y social.
- Aceptación positiva de las diversas culturas.
- Sentido crítico personal.
- Autonomía.
- Autoestima.

Desde estas actitudes que se proponen se deben también ejercitar los valores como la comprensión y respeto a las diferentes culturas, analizando los errores, las falsedades, las ausencias, los prejuicios y estereotipos, contra pueblos determinados, evitando el racismo y el etnocentrismo, que existe en nuestra sociedad en contra de los grupos indígenas, determinando una superioridad en la raza blanca. Dando muchas veces preferencia a los migrantes estadounidenses (por el poder económico) y esto se ve reflejado en la escuela, en el salón de clases con la convivencia de los niños, y en los materiales didácticos etc. Esto suele ser tan común en nuestro entorno, que no tomamos conciencia de ello.

Algunas experiencias anteriores nos comparten que el cambio de actitudes raciales en los profesores se consigue, más fácilmente si estos se sumergen en las culturas de los grupos migrantes con los que trabajan. Esto se puede obtener con diferentes acciones como el uso variado de estrategias, seminarios, visitas, trabajo en comités, conferencias, películas, materiales multimedia, talleres, etc.

Sin racismo, e igualdad de oportunidades para todos desde un sistema democrático, se puede consolidar una sociedad que descansa en los valores universales, como el ideal social para garantizar la armonía en los grupos; pero asegurándonos, que no sólo quede en el discurso, sino que realmente los vivamos, practiquemos, utilicemos y transmitamos estos valores en la escuela y salón de clases.

El profesor necesita adquirir, valores y actitudes democráticos como un principio que permita ir consolidando un proyecto de educación intercultural, es decir los valores y las actitudes constituyen dos elementos fundamentales de la interculturalidad.

Otro de los resultados generales de la investigación de campo, se refiere a los maestros que tienen una tendencia común en sus acciones a lo cual le denominamos “práctica homogénea”, nos manifiesta la imposibilidad de los docentes de poder dar una atención individual al alumno que la requiera, todas las instrucciones, preguntas y demás actividades van dirigidas al colectivo. Y desde esta postura la responsabilidad de entenderlas y acatarlas recae directamente en el alumno diverso, de ahí la importancia de conscientizar al docente de la trascendencia de la diversidad educativa.

A consecuencia de la falta de conciencia y atención dentro de la diversidad educativa, se presenta la falta de apoyo y estrategias que puedan favorecer a cualquier alumno que no tenga las competencias y habilidades necesarias para integrarse a este sistema de educación. Por lo que la interacción común que se presenta entre docentes y alumnos va ligada a la práctica homogénea, es directiva y global. Sólo el alumno que tiene las posibilidades, es el que la rompe, y busca al maestro a través de algún cuestionamiento o petición, por esto la llamamos unidireccional, el alumno la promueve.

La respuesta ante esto es que el maestro empieza con “la interacción con ayuda” intencionada por los mismos maestros, ya que éstos inician tomando conciencia sobre las necesidades educativas, que tiene un alumno específico y el maestro se encuentra con voluntad de dársela en los mejores casos, por que hubo maestros que no quisieron darle este tipo de atención.

Por lo que es necesario integrar nuevas estrategia en la formación de los docentes, donde se promuevan cambios en su práctica docente, conozcan y reconozcan la diversidad educativa e incorporen nuevas formas de trabajo más justas donde sean ellos, los que promuevan las “interacciones con ayuda “ y no los alumnos.

Ya que ante la ausencia de una respuesta por parte de los maestros los alumnos se apoyan en la “ayuda entre iguales”, supliendo así sus necesidades educativas, en conocimiento, comprensión y demás elementos muchas veces de orden académico. Otras veces esta interacción entre alumnos se da de manera natural, por la empatía, crecimiento, e igualdad. Es también trascendental que los docentes la fomenten y propongan acciones donde sus alumnos se integren y participen conservando los valores universales que garantizan la armonía y sana convivencia entre los grupos.

Decidimos juntar estos tres elementos (práctica homogénea, interacción con ayuda, y ayuda entre iguales) ya que están en estrecha relación unos y otros, sucediendo lo mismo con el primer resultado, el de la necesidad de la

interculturalidad, a continuación presentaremos algunas recomendaciones prácticas sobre la diversidad cultural.

Una formación para la educación en la diversidad intercultural, trata de propiciar en los docentes un cambio en sus teorías subjetivas para que entiendan de manera distinta el significado de "la cultura" y lleguen a construir un conocimiento de lo que es "diferente" en las culturas. Esta posición antropológica del aprendizaje y, cercana al paradigma de pensamientos de los profesores, significa que la formación del profesorado para una educación en la diversidad exige un cambio y una modificación de los presupuestos y prejuicios frente a otras minorías o grupos culturales diferentes; exige, también, el desarrollo de imágenes del "otro" sujeto de la comunicación que rompa con clichés y estereotipos.

La interculturalidad es la perspectiva más enriquecedora de las escuelas actuales, porque cada profesor tiene diferente perspectiva sobre la educación, sobre la enseñanza, el aprendizaje, sobre la política, entre otros aspectos importantes en el ámbito educativo.

Por tal motivo, una formación del profesorado en la diversidad intercultural debe preparar a los docentes, en primer lugar, para comprender a sus alumnos con sus entornos familiares, a sus compañeros de trabajo; los estilos de vida, ambiciones, esquemas de conducta y de religión de sus estudiantes, y para garantizar un enriquecimiento cultural de todos. Se debe dirigir la formación a todos los profesionales del sistema educativo, dialogando con todos ellos en una pluralidad de ámbitos, que faciliten un reconocimiento de la diversidad de los valores culturales, etc. En segundo lugar, para utilizar diversas metodologías de entrenamiento. En tercer lugar, la diversidad interculturalidad debe constituir un principio que presida tanto la formación inicial y continua de los docentes en la teoría y en la práctica.

Desde la perspectiva anterior, las instituciones educativas o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce el saber pedagógico. En el enfoque comprensivo- interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación, de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos. Esta manera de trabajo aplicada a la educación ofrece contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de maestros, estudiantes, comunidad y sociedad. Diferentes instituciones de todos los niveles educativos están trabajando de esta manera a fin de ayudar a los actores a ser más efectivos porque les permite iniciar y controlar un proceso de autoperfeccionamiento.

Dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos. La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas,

observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir.

De esta manera la práctica educativa es un objeto de estudio, susceptible de hacer observaciones, elaborar diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con las personas y actúa en un contexto natural; información que posteriormente sistematiza, para reflexionar sobre todo lo que realiza en la escuela para comprender y transforma su trabajo docente, como se ha mencionado en los modelos reflexivos.

Otro punto que se debe tomar en cuenta dentro de estos aspectos se refiere a la naturaleza de los materiales didácticos, ya que muchos de ellos contienen información que va en contra de los valores e ideales interculturales, por eso conviene seguir algunas indicaciones como las que se proponen enseguida:

- El objetivo principal del material didáctico no debe ser el aprendizaje cognitivo de cada una de las culturas, sino el desarrollo de los valores y actitudes en diversidad intercultural.
- Debe evitar el transmitir una imagen de cultura cerrada, este concepto debe mostrar apertura, obtener un resignificado, mediante el cual pueda aceptar la diversidad intercultural.
- No deben reducirse las actividades de respeto a otras culturas dentro de la escuela, como aspectos folclóricos o semanas culturales, este sentido de diversidad cultural debe prevalecer todos los días de clases.
- El dar dignidad a cada cultura mediante su capacidad de resolver problemas y aportar elementos importantes a la humanidad ayuda a dignificar a la diversidad.
- Estimular la superación del racismo, desde una visión cognitiva, basada en los valores universales en todos los contenidos temáticos del material didáctico.

Las anteriores sugerencias sirven para fundamentar un proyecto de educación en la diversidad cultural, que permita establecer una educación más justa para todos los niños migrantes. El siguiente punto es de vital importancia, ya que en los resultados generales de la investigación de campo quedo de manifiesto, la dificultad para que los niños migrantes pudieran ingresar a cualquier escuela del gobierno, ya que la limitante de los papeles y acreditaciones, disminuye la posibilidad del derecho a la inscripción, esto se refleja como una manera de discriminación, que urge desaparecer en nuestro entorno, por esto se propone el siguiente apartado, al cual sea ha denominado “falta de eficacia en la incorporación de los alumnos a la escuela”.

Como respuesta a esta situación se propone un proyecto de gestión

intercultural, que pueda apoyar las acciones preventivas y de cambio que se deben establecer para una atención más justa de la población migrante. Se necesita una política educativa, que contenga una normativa y reglamentos que regulen, la inscripción de todos los niños a la escuela sin ningún tipo de restricción. Así como un diagnóstico escolar cimentado en pruebas acordes a las necesidades de los niños o criterios bien establecidos, sin dejar este punto suelto a criterio de los directores; que en muchos casos no tienen ninguna voluntad de admitir a los alumnos con diversidad cultural. Tomando en consideración estos problemas se proponen los siguientes aspectos para reflexión como posibles soluciones.

Los agentes educativos hacen referencia a la dificultad de realizar un diagnóstico inicial, que ayude a la incorporación del niño migrante al grupo adecuado; partiendo de criterios con relación a sus conocimientos, o a su edad. Las escuelas no cuentan con formas establecidas y consistentes sobre las evaluaciones pertinentes, o los criterios para determinar el ciclo escolar al que debe ingresar el niño migrante.

Las pruebas estandarizadas o los tests preestablecidos han quedado en el siglo pasado, pues está suficientemente demostrado, que no todos los alumnos pueden acceder a ellos y muchos menos un niño que viene de otro contexto, cultura y experiencias escolares distintas. Ante lo cual la gran incógnita reside ¿en qué indicadores o criterios tienen la suficiente validación, para poder servir de guía para integrar a los niños migrantes al grupo adecuado?

Dentro de los que consideramos, están los aspectos cualitativos que puedan orientar una mejor ubicación escolar a los niños migrantes, como su madurez cognitiva, estilos cognitivos (tipo de enseñanza de acuerdo a la cultura), hábitos mentales adquiridos (varían entre las culturas y se refieren a sus costumbres), dominio de la lengua originaria, capacidades desarrolladas, etc.

Lo que pretendemos desde este modelo de gestión intercultural, es superar estos eventos descritos a través de la colaboración espontánea, “La cultura de colaboración”. La idea es producir colaboración aceptando que “la coexistencia de grupos culturales distintos es conflictiva, porque entre estos grupos se dan relaciones de antagonismo y complementariedad. El punto de partida debe ser no negar las diferencias y los conflictos, pero rechazar el aislamiento en nombre de la heterogeneidad” Besalú (2002:66).

Ciertamente, son inciertos los resultados finales, no es posible suponer que lo que se produzca se pueda predecir, ya que comprende los proyectos de cada agente educativo que contempla la gestión intercultural de manera libre y autónoma. Pero no se trata de generar caos o generar individualidades coexistiendo, es trabajo del gestor el propiciar la reflexión y deliberación de cada agente educativo y su proyecto a través del intercambio y la comunicación reflexiva de la comunidad, para articular cada uno, en un proyecto de colaboración y una tarea común que es lo que, finalmente, los une.

La gestión intercultural opta por la experimentación y la reflexión compartidas, que permitan superar por un lado la burocratización, el centralismo, autoritarismo, ineficacia y apatía, y por otro, la desigualdad y la discriminación. Esta propuesta se inscribe en la evidente necesidad de perfeccionar la escuela, sin embargo también asume que las estrategias para lograrlo tienen que emanar de su naturaleza como institución educativa, en cuanto a su función, y emanar de su propia naturaleza como institución histórica única.

Con base en ideas propuestas por Pérez Gómez (1998), la facilitación por parte de los gestores del proceso de perfeccionamiento de las instituciones educativas dentro del marco de la interculturalidad, parte de supuestos como los siguientes.

- Cada institución educativa es un espacio singular de interacción, cuya particular característica determina su existencia y su posibilidad de cambio.
- La participación voluntaria es condición del perfeccionamiento, y se apoya en el desarrollo personal. El proceso no es asumido por todos al mismo tiempo; el progreso se produce cuando nuevos individuos se incorporen al proceso de perfeccionamiento.
- No existe una sola versión del cambio, ni hay una cantidad de conocimiento que proporcione claridad total sobre lo que debe desarrollarse. Cada individuo debe partir de sus propias concepciones y asumir que el conocimiento es provisional y tentativo. Siempre hay un cierto grado de ambigüedad e incertidumbre presentes.
- El cambio es sistémico, progresivo y paulatino. El cambio eficaz requiere tiempo.
- La vía más pertinente para lograr el diálogo es facilitar el proceso abierto de deliberación reflexiva entre los agentes.
- Las estrategias deben incluir todos los niveles de influencia implicados (aula, institución, padres de familia, comunidad social, entre otros), para articular sus posibilidades de interacción. Es importante asumir que las personas y los grupos necesitan presión para cambiar, pero ésta es eficaz cuando se les permite reaccionar desde su posición.

Lograr un proyecto de educación intercultural, donde se tomen en cuenta todas las bases anteriores y otras más, sería hablar de una gestión real, que apoye la transformación de las instituciones en busca de una sociedad democrática, donde no sólo se tomen en consideración a los agentes educativos, sino también a los padres de familia y la comunidad. Logrando un consenso de los cambios deseados donde todos participen y opinen en un sentido de colaboración global.

Así podemos integrar el último punto de los resultados generales de la investigación de campo, con relación a los padres de familia y la falta de utilización de estrategias de estos mismos en relación al proceso migratorio. La escuela debe promover información para la sociedad migrante, que le ayude en sus procesos de migración, la inscripción en las escuelas de documentos necesarios y constancias de estudios anteriores. Si se pone en marcha un proyecto de gestión intercultural apoyado desde las políticas educativas se podrá generar una transformación de la institución escolar.

Este proyecto de gestión intercultural, junto con los cambios en la práctica educativa favorece directamente a la utopía de la transformación educativa sustentado en la reflexión, análisis y proyecto de colaboración entre la comunidad en general.

TALLER DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El propósito de este taller es sensibilizar al maestro sobre la reflexión de su propia práctica docente y los elementos que la identifican, con la finalidad de reconocer la práctica homogénea y propiciar un cambio favorable para la diversidad intercultural.

El taller está programado para llevarse a cabo en seis horas como mínimo, por lo que se recomienda respetar los tiempos señalados, ya que todas las actividades deberán cubrirse para su evaluación.

Cabe señalar que el diseño está basado en dinámicas, reflexiones y puestas en común, que permitan un trabajo ágil y efectivo, contribuyendo a las expectativas citadas en el texto.

PRIMERA PARTE

“MI YO, SU ACCIÓN Y SU TEORÍA”

Tiempo estimado: dos horas

- En 20 minutos cada maestro elaborará un pequeño ensayo no mayor a dos cuartillas, donde se autodescriba como maestro.
- Diez minutos después revisará qué elementos teóricos utiliza y a que paradigma pertenece, intentando profundizar en los aspectos que lleven al interculturalismo.

CÓMO ME VEN MIS COMPAÑEROS

En la siguiente media hora se realizará el mismo ejercicio; sólo que lo haré con otro compañero. Se elegirá de manera libre.

COMPARTIR

Puesta en común de las dos dinámicas anteriores. Tiempo estimado: una hora, contestando las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características y teorías de la propia práctica?
- ¿Qué coincidencias se encontraron?
- ¿Qué vacíos de conocimiento se encontraron? (pedagógicos, sociológicos, psicológicos, filosóficos) intentando completar en estos espacios las reflexiones y las incidencias que tiene la educación multicultural y por qué llevarla a la interculturalidad.
- ¿Cómo se trabajaría en el aula la educación intercultural?

CAMBIOS DE ESTRATEGIAS: UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

PRIMERA ACTIVIDAD (10 minutos)

Mediante lluvia de ideas prefigurar una aproximación de los instrumentos utilizados para recuperar la práctica educativa. Y poder obtener una caracterización, registros de audio vídeo, observaciones, diario de campo, etc.

SEGUNDA ACTIVIDAD (50 minutos)

Realizar un ejercicio de análisis para corroborar la pertinencia de los instrumentos utilizados. Debatir cuáles son los más convenientes y por qué conocer sus características para la recuperación de la práctica y su análisis de evidencias para un segundo taller.

TERCERA ACTIVIDAD (50 minutos)

Colectivamente, elaborar un texto con las aproximaciones teóricas y metodológicas que surjan como propuesta para fortalecer la construcción de la propuesta de interculturalidad surgida de las experiencias y éxitos de los maestros.

ÚLTIMO BLOQUE

Concientizar a los maestros de los grandes retos y cambios que implica el reto educativo en la actualidad; reflexionar y analizar cómo la tecnología y el predominio económico señala y marca las acciones dentro del marco educativo.

La globalización es un proceso que actualmente engloba a todas las instancias sociales. La escuela y el aula no son ajenas a estos requerimientos actuales por lo que el uso adecuado de la tecnología, internet, información, contenidos, habilidades y destrezas que se desarrollan en el aula, deben ir acordes con estas exigencias que ya enfrentan los niños de hoy.

Con base en estas necesidades las actividades que se proponen son:

PRIMERA ACTIVIDAD

En media hora retomar el primer ejercicio de la mañana, donde se analice qué implicaciones de experiencia, tanto personales como sociales, determinan su propia práctica.

Para este ejercicio en el cuaderno de trabajo, se contará con la dinámica del pastel donde el maestro podrá analizar las diferentes dimensiones que afectan a su trabajo cotidiano. Se cuenta con veinte minutos para responder habiendo ocupado los diez primeros minutos para explicar la dinámica.

Los otros treinta minutos se ocuparan en colegiar la dinámica valorando la importancia que tiene:

1. Identificar el proceso histórico personal o la dimensión individual.
2. Identificar cómo la relación con los otros afecta a la propia persona. Pueden ser los padres, maestros, etc.
3. Cómo las dos dimensiones anteriores se suman para formar un ser personal y colectivo, que se refleja en la recuperación de su propia práctica.

SEGUNDA PARTE

La otra actividad se realizará en la próxima media hora.

Y ésta sólo tendrá el objetivo de sensibilizarnos sobre cómo las determinaciones sociales como son normatividad, cooperativa, inspección, comisiones, etc., tienen una influencia directa en la práctica educativa y hasta la determinan, considerando estos factores como aspectos socio-institucionales que muchas veces marcan un proceso intercultural que es importante delimitar.

Este ejercicio se realizará elaborando un cronograma de la jornada de trabajo, durante quince días, especificando los diferentes roles que juegan los maestros de grupo en otras actividades que realizan en la escuela, fuera y dentro del aula, así como los roles que tienen que tomar frente a sus alumnos.

TERCERA PARTE

La última actividad programada para este taller tiene que ver con la pertinencia que tiene la educación intercultural como actividad central, el uso de la teoría y la necesidad de profundizar en lo sucesivo con este enfoque sociopedagógico. Uno de los primeros puntos que se abordarán será la necesidad de las principales consecuencias que enfrentan los niños migrantes y requieren de un cuidado y solución concreta para mejorar su integración escolar, como su identidad, autoestima, terminando con algunas sugerencias de práctica de reflexión que abonen a las ya mencionadas anteriormente, para enriquecer las investigaciones cualitativas y poder brindar los sustentos y fundamentos del valioso trabajo empírico realizado en las aulas.

Una de las primeras confusiones que enfrentan los niños migrantes radica en la formación de su identidad personal, ésta se ve afectada en torno a su familia, escuela y sociedad. La identidad del niño se forma a través de su personalidad y su propio autoconcepto; estos procesos se generan en interacción con otros niños y adultos, en el entorno social. De ahí que los procesos de migración y los diferentes espacios sociales en los que se desenvuelve, entre las distintas culturas llegan a enriquecer o a entorpecer estos procesos de la formación integral del niño migrante.

El auto-concepto de sí mismo es un elemento estructural de la identidad según C.R. Rogers, constituye el núcleo básico de la personalidad. Las culturas por sí mismas tienen ya una carga de comportamientos y creencias que van dando a sus miembros como elementos de comportamiento. Estos los asumen, los integran y forman parte de su personalidad, este complejo proceso lo llevan los niños desde sus pequeñas edades. Por lo que al entrar en contacto con otros grupos que son distintos, entran en choque, y es donde se realizan los procesos de confrontación, esta situación que es parte del proceso de migración se desencadena en el interior de los niños migrantes.

Lo que altera su identidad, personalidad, auto concepto de sí mismo y su cultura. Entrando aquí otro elemento que se denomina autoestima y consiste en la validación de su propia persona y grupo cultural. Estos elementos que entran en el proceso educativo de los alumnos migrantes se les denomina desde la diversidad cultural, los procesos de integración e inclusión en contra de los viejos términos como asimilación, aculturación etc.

Para lograr los procesos de integración e inclusión a un contexto nuevo, los niños migrantes deben contar con una buena autoestima y seguridad personal y social. Para el éxito de este punto, tiene gran importancia el ambiente familiar y el escolar, tanto para la reafirmación del auto concepto como de la identidad.

Para apoyar el desarrollo de estos procesos anteriores se sugiere integrar, a la programación cotidiana que utiliza el docente las siguientes sugerencias que establece Antonio Muñoz Sedano (1997:114,115).

A. Facilitar un alto grado de vinculación con los grupos de pertenencia haciendo que el alumno:

- Se sienta miembro importante de los diversos grupos especialmente de su familia y de su escuela.
- Se relacione con sus amigos.
- Se identifique con grupos concretos.
- Se encuentre aceptado e integrado en su clase.
- Reciba pública y privadamente el aprecio de sus profesores y de sus compañeros.

B. Potenciar la singularidad de cada alumno de modo que:

- Se respeten y valoren sus cualidades.
- Conozca, acepte y supere o compense sus propias limitaciones.
- Se considere especial y distinto.
- Desarrolle su originalidad.
- Incremente su capacidad crítica.

C. Aumentar el conocimiento y sentimiento de la propia capacidad o sensación de poder personal, de modo que el alumno:

- Se proponga a sí mismo actividades de las que se sienta capaz y las realice.
- Aprenda a tomar decisiones.
- Sepa que puede tomar decisiones importantes en su propia vida.
- Se sienta a gusto cuando cumple sus deberes y responsabilidades.
- Desarrolle el auto control.

D. Asimilar pautas de comportamiento que faciliten a los alumnos:

- Una adaptación eficaz a su entorno y a los grupos de pertenencia.
- Desarrollar la capacidad moral por la cual vaya regulando su propia conducta.

- Tener valores y creencias que le sirvan de guía práctica, pasando progresivamente de la heteronomía a la autonomía personal, otorgar un sentido a su vida.
- Saber como aprender.

Con base en las sugerencias anteriores entraremos a otro punto determinante que es la educación en valores y una educación moral que permita al docente una práctica educativa justa, equitativa donde los niños migrantes puedan incluirse, como un niño más dentro del salón de clases.

La educación intercultural es una educación en valores, actitudes y normas. Creemos en la posibilidad de que existan unos principios que guíen, regulen u ordenen la vida de las personas y de los colectivos, que sean susceptibles de llevarlos al salón de clases. En el mundo de los valores, se pueden establecer una serie de instrumentos y mecanismos para llevar a cabo un análisis de la realidad que nos permita determinar todo lo que rechazamos porque no nos parece justo. Ya que contamos con el principio de alteridad o sea, la necesidad de salir de uno mismo para establecer una buena relación con los demás, aplicando estos pensamientos podemos reflexionar sobre ¿Qué tipo de práctica docente queremos implementar en cada salón de clases?

Nosotros proponemos una educación basada en valores que imparta una educación moral que los comprenda desde el currículo, para esto J. M. Puig (1995:2,7) sugiere los siguientes puntos:

- Construir aquellas disposiciones que configuren la conciencia moral autónoma, que tanta capacidad tiene para regular o dirigir por sí mismo la propia vida moral.
- Adquirir criterios de juicio que guíen la producción de razones y argumentos morales, justos y solidarios, usarlos recta y habitualmente en las controversias que implican un conflicto de valores.
- Desarrollar las capacidades de comprensión crítica de la realidad personal y social, de modo que sea posible reconocer y valorar el significado de las situaciones concretas.
- Formar las disposiciones necesarias para la autorregulación, que permitan dirigir por sí mismo la propia conducta y construir formas comportamentales voluntarias y reflexivamente decididas.
- Adquirir la sensibilidad necesaria para percibir los propios sentimientos y emociones morales, para aceptarlos críticamente y para usarlos, en tanto que componentes de los procedimientos de la conciencia moral.

- Fomentar las competencias, diálogos que predisponen al acuerdo, al entendimiento y a la auto-dirección, así como a la tolerancia y a la participación democrática.
- Reconocer y asimilar aquellos valores morales que podemos entender como universalmente deseables.
- Conocer toda aquella información que tenga relevancia moral o pueda resultar formativa por su clara explicitación de valores.
- Construir una identidad moral compleja, abierta y crítica, que delimite un espacio de diferenciación y creatividad personal en el ámbito de los valores.
- Tal construcción supone al menos un trabajo de elaboración autobiográfico, de diálogo democrático y de acción comprometida.
- Reconocer y valorar la pertenencia a las comunidades habituales de convivencia, integrarse participativamente en ellas y reflexionar críticamente sobre sus formas de vida y tradiciones valorativas.

Se presentan algunas sugerencias para trabajar las actividades anteriores, como recursos metodológicos J.M Puig (1995):

Adquisición de criterios de juicio moral:

- Discusión de dilemas morales.
- Ejercicios de *role-playing*.

Desarrollo de las capacidades de comprensión crítica:

- Comprensión crítica.
- Métodos socio-afectivos.

Fomentar las disposiciones para la autorregulación:

- Ejercicios de autorregulación.

Reconocer y asimilar valores universalmente deseables e información moralmente relevante:

- Ejercicios de *role-model*
- Construcción conceptual.

Construir la identidad moral:

- Clarificación de valores.
- Ejercicios autobiográficos.

Reconocer y valorar la pertenencia a las comunidades de convivencia:

- Habilidades sociales.
- Resolución de conflictos.

Después de haber mencionado las sugerencias anteriores, para favorecer la autoestima, auto conocimiento e identidad de los niños migrantes por medio de la educación moral, se propone una última serie de cuestionamientos que ayuden al docente a sistematizar su trabajo diario, dentro del modelo de la reflexión de su práctica docente, mencionando la gran utilidad que tienen los instrumentos como el diario de campo y la metodología que se sugiere.

El diario de campo es un recurso que se ha revelado como un instrumento nuclear de los procesos de intervención en la práctica, ya que el diario del profesor, a partir de su elaboración, y mediante su análisis y discusión colectiva, se han desarrollado experiencias que han propiciado y favorecido tanto la reflexión como el cambio de las ideas y las prácticas de los profesores que hemos participado.

En un primer momento el diario ha de propiciar, fundamentalmente, el desarrollo de la capacidad de descripción de la dinámica del aula, por parte del docente, a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. Podemos comenzar simplemente, registrando aquellas impresiones que, como una película, se nos quedan después de terminar, o en el intervalo, de una jornada. Eso que recordamos cuando volvemos a casa, o cuando conducimos todavía con el reflejo en la memoria de las situaciones vividas en clase recientemente. De esta manera en el diario de campo se debe describir lo que va ocurriendo; escribir interpretaciones, reflexiones y formular puntos de intervención; dicho de otra manera, este instrumento está diseñado en tres momentos: descriptivo, interpretativo-reflexivo y acciones para mejorar.

Algunas de las acciones que se sugiere realizar en el proceso de recuperación son:

- Los docentes deben registrar sus inquietudes en el diario.
- Después de cada clase, describir lo que ocurrió de principio a fin.
- Luego escribir uno o dos párrafos de reflexiones y valoraciones y, en un tercer momento, proponer alternativas para el día siguiente: qué puede hacer, qué pasaría si ensaya tal o cual estrategia.

- Posteriormente, preparar el plan para actuar, vuelve a observar, describir, interpretar, reflexionar, registrar, y así sucesivamente.

Algunas de las preguntas a manera de supuestos previos que pueden ayudar a recuperar y reflexionar sobre la práctica y a la vez dar seguimiento al proceso pueden ser:

1. ¿Cómo es la participación del grupo en mi clase?
2. ¿Quiénes participan?
3. ¿Dónde se sientan los que más participan?
4. Los que no participan, ¿qué otras actividades hacen?
5. ¿Por qué no todos participan?
6. ¿Qué los impulsa a participar, qué les impide participar?
7. ¿Cómo puedo mejorar la participación?
8. ¿Qué me preocupa?
9. Qué pasaría si...
10. Alguna vez ensayé y observé que...
11. Tengo curiosidad por saber cómo responderán a...
12. He cambiado la manera de...
13. Me ingeníé una manera distinta para...
14. Creía que... pero ahora entiendo que... lo hice, ya sé por qué...

Con estos cuestionamientos se busca activar los modos de mejorar las acciones que como docentes realizan. Como futuros profesionales reflexivos se plantean preguntas acerca de lo que hacen, perciben el cambio en su propio comportamiento y aprecian las consecuencias.

Así la sistematización se define como proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social. Pero esto no alude a cualquier forma de intervención, sino a la que se desarrolla en la escuela, que se realiza en articulación con los grupos que integran la institución. Así nos podemos referir a aquéllos que participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación (en particular, pensamos en los promotores y educadores de la escuela), a los que

Donald Schön (1994) llama los "profesionales de la acción". Este tipo de profesionales se encuentran cotidianamente ante una serie de situaciones inciertas y confusas, que deben ser capaces de enfrentar adecuadamente para llevar adelante sus objetivos transformadores. Para ello, deben desarrollar un proceso de reflexión-en-la-acción, que los lleve a comprender las situaciones, orientarse en ellas y actuar adecuadamente. Esta reflexión se sustenta en conocimientos y, a la vez, produce nuevos conocimientos, que refrendan o modifican lo que ya sabían, y que les permiten afrontar las nuevas situaciones desconocidas, que se les presentan permanentemente en la práctica.

Este proceso, sin embargo, no siempre es consciente para el docente mismo, ya que se da como respuesta a los problemas que surgen cotidianamente, y que generalmente exigen un enfrentamiento rápido e inmediato. En consecuencia, ni el conocimiento en que se sustenta la intervención, ni el nuevo conocimiento que se genera durante ella, dan lugar a un saber ordenado, fundamentado y, por lo tanto, transmisible. La sistematización pretende, precisamente, orientar a los docentes para darle orden y rigor al conocimiento que está en su práctica.

Hasta aquí, tratamos de proponer un taller de trabajo y capacitación que ayude a la sociedad jalisciense a integrar un proyecto de educación intercultural, que de respuesta a las necesidades de la población migrante, considerando que los maestros y su preparación son decisivos en este aspecto. Otro punto que falta trabajar es el currículo y como el docente lo puede trabajar por medio de los temas transversales se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO VIII

UNA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este último capítulo se presenta una propuesta curricular basada en los planes y programas actuales, para que los docentes cuenten con un apoyo desde la planeación de los contenidos oficiales y puedan trabajar con los alumnos, las articulaciones curriculares por medio de los temas transversales, como se sugiere desde el cuarto capítulo. Así se presenta una serie de consideraciones para trabajar una propuesta que facilite el trabajo del docente y la inclusión de un proyecto de educación intercultural en el estado de Jalisco.

8.1 DOCUMENTO CURRICULAR (PLANES Y PROGRAMAS 1993)

La educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, ha sido una de las demandas populares más sentidas.

El rezago escolar absoluto representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de culminar el ciclo primario. El combate contra el rezago no ha terminado; pero ahora debe ponerse especial atención en el apoyo sustancial y educativo a los niños con mayor posibilidad de abandonar sus estudios antes del sexto grado.

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica. Las actividades se orientaron en dos direcciones:

La primera fue realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos. En este sentido, se determinó que era conveniente y factible realizar acciones preparatorias del cambio curricular, sin esperar a que estuviera concluida la propuesta de reforma integral. Con tal propósito, se elaboraron y distribuyeron las guías para el Maestro de enseñanza Primaria y otros materiales complementarios para el año lectivo 1992-1993, en los cuales se orientaba a los profesores para que, ajustándose a los programas de estudio y los libros vigentes, prestaran especial atención a la enseñanza de cuestiones básicas, referidas al uso de la lectura y la escritura; a la aplicación de las matemáticas en la solución de problemas; a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la localidad y el municipio en los que residen los

niños. Con el mismo propósito, se restableció la enseñanza sistemática de la historia de México en los últimos tres grados de la enseñanza primaria y se editaron los textos correspondientes.

Estas acciones, integradas en el programa emergente de reformación de contenidos y materiales educativos, fueron acompañadas de una extensa actividad de actualización de los maestros en servicio, destinada a proporcionar una orientación inicial sobre el fortalecimiento de temas básicos.

En la segunda orientación se organizó el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993. Para este efecto, se solicitó al Consejo Nacional Técnico de la Educación la realización de una consulta, referida al contenido deseable de planes y programas, en la que se recogieron y procesaron más de diez mil recomendaciones específicas. En el otoño de 1992, equipos técnicos integrados por cerca de 400 maestros, científicos y especialistas. Es de señalar que en esta tarea se contó con el concurso de maestros frente a grupo de diversos estados de la república, que generosamente acudieron al llamado de la Secretaría de Educación Pública.

Durante la primera mitad de 1993 se formularon versiones completas de los planes y programas; se incorporaron las precisiones requeridas para la elaboración de una primera serie de nuevos libros de texto gratuitos y se definieron los contenidos de las guías didácticas y materiales auxiliares para los maestros, necesarios para apoyar la aplicación del nuevo plan en su primera etapa.

El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que los integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad), que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada y la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos esté asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa, bajo la tesis de que no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de habilidades intelectuales si estas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

Es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que se cumplan estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El nuevo plan prevé un calendario anual de 200 días laborales, conservando la actual jornada de cuatro horas de clase al día. Los diagramas que aparecen enseguida presentan la organización de las asignaturas y establecen una distribución del tiempo de trabajo entre ellas. El maestro establecerá con flexibilidad la utilización diaria del tiempo, para lograr el articulado, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, pero deberá cuidar que durante la semana se respeten las prioridades establecidas (ver cuadros de del tiempo en relación con las asignaturas).

PRIORIDADES DE LOS PLANES Y PROGRAMA

1° La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral. En los primeros dos grados, se dedica al Español el 45 por ciento del tiempo escolar, con objeto de asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera. Del tercero al sexto grado, la enseñanza del Español representa directamente el 30 por ciento de las actividades, pero adicionalmente se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas.

**EDUCACIÓN PRIMARIA/PLAN 1993
(primer y segundo grado)**

ASIGNATURAS	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del Medio (trabajo integrado de: Ciencias Naturales Historia Geografía Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

**EDUCACIÓN PRIMARIA /PLAN 1993
(tercero a sexto grado)**

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	240	6
Matemáticas	200	5
Ciencias Naturales	120	3
Historia	60	1.5
Geografía	60	1.5
Educación cívica	40	1
Educación artística	40	1
Educación Física	40	1
Total	800	20

El cambio más importante en la enseñanza del Español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural. En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, derivando el interés particular en que se apoyen los siguientes puntos:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquiera él hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de los que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrolle las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

2° A la enseñanza de las Matemáticas se dedicará una cuarta parte del tiempo de trabajo escolar a lo largo de los seis grados y se procurará, además, que las formas de pensamiento y representación propias de esta disciplina sean aplicadas siempre que sea pertinente en el aprendizaje de otras asignaturas.

La orientación adoptada para la enseñanza de las Matemáticas pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas. Este enfoque implica, entre otros cambios, suprimir como contenidos las nociones de lógica de conjuntos y organizar la enseñanza en torno a seis líneas temáticas: los números, sus relaciones y las operaciones que se realizan con ellos, la medición, la geometría, a la que se otorga mayor atención, los procesos de cambio, con hincapié en las nociones de razón y proporción, el tratamiento de información y el trabajo sobre predicción y azar.

De manera más específica, los programas se proponen el desarrollo de:

- La capacidad de utilizar las Matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información Matemática.

- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y modificaciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.
- El pensamiento abstracto a través de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

3° La enseñanza de las Ciencias Naturales se integra en los primeros grados con el aprendizaje de nociones sencillas de Historia, Geografía y Educación Cívica. El elemento articulador será el conocimiento del medio natural y social que rodea al niño. A partir del tercer grado, se destinarán tres horas semanales específicamente a las Ciencias Naturales. Los cambios más relevantes en los programas de estudio consisten en la atención especial que se otorga a los temas relacionados con la preservación de la salud y con la protección del ambiente y de los recursos naturales. Debe señalarse que el estudio de los problemas ecológicos no se reduce a esta asignatura, sino que es una línea que este presente en el conjunto de las actividades escolares, especialmente en la Geografía y la Educación Cívica.

Para organizar la enseñanza, los contenidos de Ciencias Naturales han sido agrupados en cinco ejes temáticos: los seres vivos, el cuerpo humano y la salud, el ambiente y su protección, materia, energía y cambio, ciencia, tecnología y sociedad.

4° Organizar el aprendizaje de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica suprimiendo el área de Ciencias Sociales. Este cambio tiene como finalidad establecer continuidad y sistematización en la formación dentro de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y las rupturas en el tratamiento de los temas.

Durante los dos primeros grados las nociones preparatorias más sencillas de estas disciplinas se enseñan de manera conjunta en el estudio del ámbito social y natural inmediato, dentro de la asignatura "Conocimiento del medio". En el tercer grado, Historia, Geografía y Educación Cívica se estudian en conjunto, sus contenidos se refieren a la comunidad, el municipio y la entidad política donde viven los niños.

En los grados cuarto, quinto y sexto cada asignatura tiene un propósito específico. En Historia, se estudia en el cuarto grado un curso introductorio de Historia de México, para realizar en los dos siguientes una revisión más precisa de la historia nacional y de sus relaciones con los procesos centrales de la historia universal. En cuarto grado la asignatura de Geografía se dedicará al estudio del territorio nacional, para pasar en los dos últimos al conocimiento del continente

americano y de los elementos básicos de la geografía universal. En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos en particular los de los niños, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política.

5° El plan de estudios reserva espacios para la Educación Física y Artística, como parte de la formación integral de los alumnos. Los programas proponen actividades, adaptadas a los distintos momentos del desarrollo de los niños, que los maestros podrán aplicar con flexibilidad, sin sentirse obligados a cubrir contenidos o a seguir secuencias rígidas de actividad.

La educación artística y física debe ser no-solo una práctica escolar, sino también un estímulo para enriquecer el juego de los niños y su uso del tiempo libre.

En la organización de los contenidos se han seguido dos procedimientos:

En el caso de asignaturas centradas en el desarrollo de habilidades que se ejercitan de manera continua (por ejemplo, la lengua escrita en español o las operaciones numéricas en el caso de matemáticas) o bien cuando un tema general se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo (por ejemplo contenidos relativos al cuerpo humano y la salud, en ciencias naturales), se han establecido ejes temáticos para agrupar los contenidos a lo largo de los seis grados.

Cuando el agrupamiento por ejes resulta forzado, pues no corresponde a la naturaleza de la asignatura, los contenidos, se organizan temáticamente de manera convencional. Este es el caso de Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

8.2 ORGANIZACIÓN POR ASIGNATURA

ESPAÑOL

En la asignatura de Español sus principales rasgos son:

1. La integración estrecha entre contenidos y actividades, por ejemplo, en el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no solo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.
2. Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia los maestros usan combinaciones eclécticas

de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias. La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que esta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos.

3. Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita. Los niños ingresan a la escuela con el dominio de la lengua oral y con nociones propias acerca del sistema de escritura. Sin embargo, el nivel y la naturaleza de estos antecedentes son muy distintos entre un alumno y otro y generalmente están en relación con los estímulos ofrecidos por el medio familiar y con la experiencia de la enseñanza preescolar.
4. Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares: Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas, para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.
5. Utilizar con la mayor frecuencia la actividad de grupo. La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificulta cuando la actividad es solamente individual. El intercambio de ideas entre los alumnos la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

8.2.1 ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESPAÑOL

Los programas para los seis grados articulan los contenidos y a las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada.
- Lengua escrita.
- Recreación literaria.
- Reflexión sobre la lengua.

Los ejes son un recurso de organización didáctica, y no una forma de separación de contenidos que puedan enseñarse como temas aislados. Son líneas de trabajo que se combinan, de manera que las actividades específicas de enseñanza integran comúnmente contenidos y actividades de más de un eje.

A lo largo de los programas, los contenidos y actividades adquieren

gradualmente mayor complejidad. Para desarrollarlos, el maestro puede organizar unidades de trabajo en las que se integren contenidos y actividades de los cuatro ejes, que tengan un nivel análogo de dificultad y se puedan relacionar de manera lógica.

En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas denominadas situaciones comunicativas, que el maestro puede seleccionar para conducir a los alumnos a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente.

Se recomiendan situaciones comunicativas permanentes:

- Cuidado y mantenimiento; enriquecimiento de los materiales de la biblioteca del aula.
- Lectura libre de los materiales del rincón de lectura o de la biblioteca del aula.
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños.
- Redacción libre de textos.
- Revisión y corrección de textos propios.
- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos.
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.
- Juegos.

DESCRIPCIÓN DE LOS EJES

LENGUA HABLADA

Tradicionalmente se ha dedicado insuficiente atención al desarrollo de las capacidades de expresión oral, en la escuela primaria. Esta omisión es muy grave, pues las habilidades requeridas para comunicar verbalmente lo que se piensa, con claridad, coherencia y sencillez son un instrumento insustituible en la vida familiar y en las relaciones personales, en el trabajo, en la participación social y política y en las actividades educativas.

En los primeros grados las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo

narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas a reglas, como el debate o la asamblea.

LENGUA ESCRITA

Como ya se indicó, es necesario que desde el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños perciban la función comunicativa de ambas competencias.

Por lo que toca a la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas, a partir de la exposición de un tema. Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distintos tipos y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

La idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forma parte del entorno y de la vida cotidiana.

RECREACIÓN LITERARIA

En los programas se plantea que a partir de la lectura en voz alta, realizada por el maestro y por otros adultos, el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer, el niño realizara estas actividades y la compartirá con sus compañeros.

REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

En este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y de lingüística. Se ha utilizado la expresión reflexión sobre la lengua, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de utilización en la lengua hablada y escrita, y que adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de la capacidad comunicativa

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convicciones comunes del español, advierten que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tienen matices y variaciones, entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

La naturaleza debe observarse también al reflexionar sobre la relación del español con otras lenguas. Un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas, es parte de la riqueza cultural nacional.

Enseguida se presentan la descripción de los ejes temáticos que son el conocimiento y habilidades que se consideran necesarios, así como las actitudes que se pretenden formar, partiendo del documento curricular que norma la Secretaría de Educación Pública para español en el primer grado.

MAPA CURRICULAR SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA ESPAÑOL

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA	RECREACIÓN LITERARIA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión • Predicción de secuencias en el contenido de textos • Comprensión y transmisión de ordenes e instrucciones • Desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios 	<ul style="list-style-type: none"> • Representación convencional de las vocales en la letra “scrip” y cursiva • Representación convencional de las letras en la letra “scrip” y cursiva • Representación convencional de las letras en letra “scrip” y cursiva • Direccionalidad de la escritura • La separación entre palabras • El espacio entre letras en la letra “scrip”. • Identificación y uso de mayúsculas, inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos • Identificación del punto final y del punto y aparte • Comprensión de la lectura de oraciones y textos breves • Lectura en voz alta de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos • Reconocimiento de la escritura como una forma de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y seguimiento en la audición de textos • Participación en lecturas realizadas por el maestro • Cuidado en el manejo de los libros 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y uso inicial de las terminaciones que generalmente indican genero y número • Observación del orden de las palabras en una oración • Identificación y uso de algunos sinónimos • Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas

Se eligieron las intenciones comunicativas como un medio más factible para que el maestro logre concretizar y aclarar las acciones que realiza en el aula, de manera ordenada y sistemática, para contribuir al desarrollo de los conocimientos y habilidades y el enriquecimiento de nuevas actitudes, a través de estos conocimientos, sin que implique esto una doble planeación para el docente, sino que va unido e integrado en lo que la Secretaría de Educación solicita. Se presentan a continuación las intenciones comunicativas, del eje de la lengua hablada ya que son las más completas a manera de un ejemplo:

1. Conversación:

- Conversación sobre temas libres, lectura y presencias respecto a programas de radios y televisión.
- Autopresentación frente al grupo.

2. Narración:

- Narración individual y colectiva de vivencias y sucesos cercanos.

3. Descripción:

- Descripción de imágenes en libros para anticipar el contenido de textos.
- Juegos con descripciones para adivinar qué o de quién se trata.

4. Entrevistas:

- Juegos de simulación de entrevistas.

5. Discusión:

- Expresión de opiniones en reuniones de grupo.

6. Comprensión de instrucciones:

- Participación en juegos que requieran dar y comprender órdenes.

Con base en estos puntos de intenciones comunicativas se darán algunas sugerencias para integrar el proyecto de educación intercultural junto los señalamientos de la Secretaría de Educación, antes mencionaremos unas reflexiones a manera de recomendaciones.

RECOMENDACIONES PARA LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

Dentro de las sugerencias que se pueden brindar en la enseñanza de la lengua, nos referimos a la primer dificultad que enfrentan los niño migrantes, cuando no hablan el mismo idioma del lugar de acogida, lo que suele presentarse con los indígenas y los niños que vienen de Estados Unidos, no conocen a profundidad el español (castellano) por lo que ya se encuentran con un déficit desde el principio.

La escuela debe plantearse también el aprendizaje de la lengua del español en relación con los alumnos, hijos de inmigrantes extranjeros, a lo cual añadirá Besalú (2002:86,87):

“Lo primero que hay que decir es que es preciso facilitarles, con la mayor intensidad posible y de forma inmediata, un dominio operativo de la lengua vehicular de la escuela, propiciando las acciones educativas necesarias para conseguirlo. Esta enseñanza debe tener en cuenta las características de su lengua de origen pues no hay estrategias universales. Esta debe ser una actuación prioritaria por muchas razones; porque es imprescindible para poder comunicarnos; porque ocasiona graves problemas de angustia entre los profesores; porque el lenguaje verbal tiene un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La competencia lingüística es una condición imprescindible para poder progresar en el sistema educativo.”

Con base en estas reflexiones se presentan las siguientes sugerencias, manifestadas a través de estrategias didácticas para que los docentes las integren en su práctica cotidiana. Una de las estrategias de trabajo puede ser por medio de las bibliotecas escolares, en ellas existen materiales tales como: cuentos pertenecientes a otras culturas y traducidas a lenguas oficiales o que hablen de otras culturas. También se pueden narrar temas relacionados con la interculturalidad, las migraciones, y la identidad.

Para los niños de primaria es muy importante utilizar el cuento, o las narraciones son la forma tradicional a través de la cual se ha transmitido conocimientos, valores, normas, creencias etc. Además de sus potencialidades educativas, son también un buen medio de educación intercultural, porque permiten reflexionar sobre la propia cultura, acercarnos a otros mundos, ver como surgen y como se resuelven conflictos, etc.

Presentamos en los párrafos siguientes como se pueden integrar estas actividades y más estrategias al trabajo cotidiano de una manera sencilla realizando adaptaciones curriculares por medio de los temas transversales. En el siguiente punto, se muestra a manera de propuesta, el seguimiento que el maestro puede dar en la materia de español en los grados de segundo y tercero de primaria.

Se retoman los contenidos que permiten sistematizar las actividades e intenciones comunicativas en el proyecto intercultural, como se mostrara en el cuadro siguiente, que se compone de dos columnas: en la primera se citan los contenidos oficiales, marcados por la Secretaria de Educación Pública¹⁴ y en la segunda las adaptaciones curriculares como sugerencias temáticas transversales, para el proyecto de educación intercultural.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
CONVERSACIÓN:	
Diálogos sobre anécdotas familiares y personales.	Este espacio permite que los niños migrantes puedan compartir sus propias anécdotas, desde su cultura y experiencia. Al igual que el resto de la clase.
Intercambio de opiniones entre pequeños grupos de alumnos a partir de la lectura de textos u otros materiales; preferencias en materia de programas televisivos o radiofónicos y otros temas elegidos colectivamente.	Los textos que se comentan pueden versar sobre la visión intercultural. Sobre todo en los referentes a las moralejas y desarrollo de valores, respeto, equidad, tolerancia, solidaridad. Otra de las actividades puede ser la orientación y puesta en común de los que expresa en los medio de comunicación, seleccionando y orientando los temas a la cultura.
NARRACIONES	
Narración de sucesos y vivencias, de historias reales o ficticias, incluyendo personajes y siguiendo una secuencia cronológica.	Para esta actividad conviene tener lecturas que hablen de las culturas que se conforman los alumnos por ejemplo recuperación de algún grupo indígena o de algún otro migrante.
DESCRIPCIÓN	
Descripción de objetos, personas, lugares y e ilustraciones de libros, destacando rasgos importantes.	Las ilustraciones que se presenten deben ser significativas para los alumnos pueden ser paisajes de la localidad o se puede pedir algún niño lleve una foto de algún viaje o de otro lugar.
Juegos para adivinar a quien o que se describe.	Como ejercicio posterior alguna descripción o narración se pueden inventar adivinanzas dirigidas a los personajes moraleja, reflexión, etc.

¹⁴ Cabe señalar que la primera columna con los contenidos oficiales se retoma de los documentos normativos emitidos por la Secretaria de Educación Pública que pertenecen a la última Reforma Educativa hecha en el año de 1993.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
DISCUSIÓN	
<p>Discusión en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común.</p>	<p>En esta etapa las discusiones deben ir dirigidas a temas muy precisos y sencillos como elegir un tema de trabajo, un paseo, un refrigerio, etc. o también acuerdos sobre valores como manejar la justicia, o la igualdad de oportunidades, compartir, la solidaridad etc.</p>
EXPOSICIÓN	
<p>Exposición ante el equipo sobre temas previamente acordados.</p>	<p>La elección de los temas es importante y puede ser dentro de la visión intercultural, los niños pueden realizar una lámina con la cual se apoyen en la exposición, también será conveniente hacer esta actividad en grupo.</p>
<p>Formulación de preguntas a invitados al salón de clase.</p>	<p>Se puede invitar a diferentes personas para contestar las preguntas de los niños, siempre y cuando anteriormente el invitado haya dado una pequeña charla sobre algún punto concreto, un viaje, una experiencia y conocimiento de otra cultura, etc.</p>
LECTURA	
<p>Lectura de letreros y avisos comunes en la localidad.</p>	<p>Del conocimiento y lectura de los símbolos más comunes en la ciudad se puede hacer una generalización e intensificar la utilidad de manera universal y como una alternativa de comunicación.</p>
<p>Audición de lecturas hechas por el maestro.</p>	<p>El tema de la lectura puede ser apoyo para la visión intercultural se sugieren cuentos.</p>
<p>Deducción del tema de un texto observando las ilustraciones.</p>	<p>Para esta actividad se recomienda un cuento con un contenido adecuado e integrador.</p>
<p>Comprensión de instrucciones escritas, breves y precisas, para llevar a cabo algún juego tradicional o de mesa.</p>	<p>El juego que se sugiera puede ser la lotería con ilustraciones culturales de los diferentes grupos de migrantes y la cultura local. Las indicaciones se escriben en el pizarrón se recomienda hacer oraciones pequeñas, con número. Ejemplo. 1. Repartir una lámina de la lotería a cada niño.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Lectura en voz alta de textos breves.	Se sugiere recuperar los pregones que son textos breves y puede ser un rescate cultural.
Lectura de cuentos y poemas de un niño a otro niño.	Esta actividad favorece a la ayuda entre iguales y los niños originarios pueden ayudar a los niños migrantes o con menos competencias académicas.
Lectura en voz alta de poemas y cuentos escritos por los niños.	La interacción y compartir es muy importante dentro del interculturalismo.
Intercambio de textos escritos por los niños; para que los ilustren.	La convivencia e intercambio en la escritura y dibujo favorecen la solidaridad y la integración de los alumnos de las minorías.
CREACIÓN	
Redacción individual y colectiva de cuentos, ilustrándolos con dibujos y recortes.	Esta actividad puede llevarse a cabo a partir de un proyecto rector, elegido por la clase donde se redacte colectivamente sobre papelotes, un cuento y posteriormente, se pueda ilustrar con recortes de revistas.
Creación de rimas a partir de palabras dadas.	En esta actividad se puede aprovechar el manejo de otras lenguas y la local, jugando a las rimas solas con sustantivos.
REDACCIÓN	
Redacción individual y en equipo de letreros y avisos, semejantes a los que se identificaron en la localidad.	En esta actividad los niños pueden hacer sus propios letreros incorporando aspectos de otras culturas; por ejemplo, para una fiesta en la escuela.
Redacción de comentarios; formulamos en equipo acerca del tema de los textos leídos por el maestro.	Después de que el maestro contó un cuento; los alumnos se reúnen en equipo y sobre tiras de cartoncillo escriben, lo que para ellos fue más importante por ejemplo: del cuento de Pinocho podrían escribir, no es bueno ser mentiroso.
Redacción e intercambio de mensajes, avisos, recados y cartas entre los compañeros del grupo o escuela.	Esta actividad se puede utilizar para recibir algún niño cuando el curso ya ha empezado. También puede facilitar las interacciones y socialización en los alumnos. El maestro puede orientar esta misma actividad cuando existe algún tipo de segregación o conflicto entre los alumnos.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Observación de imágenes y su descripción por escrito.	En esta actividad se pueden utilizar ilustraciones de edificios o paisajes de otras culturas.
Revisión y auto corrección de textos para verificar el uso de letras mayúsculas y del punto, y comprobar que las palabras estén correctamente separadas y completas.	En esta actividad la “ayuda entre iguales” proporciona al niño migrante más seguridad y confianza para el desarrollo del trabajo.
AUDICIÓN	
Audición de cuentos, leyendas y poemas, leídos por el maestro.	En todas las localidades existen leyendas que se pueden recuperar y transmitir a las nuevas generaciones.
RECREACIÓN	
En equipos, cambiar los diálogos de historietas para producir historias diferentes.	El intercambio de historias o diálogos favorece la integración entre los alumnos y, por ende, el intercambio cultural.
Transformación en voz alta, del final de un cuento.	Cada cultura tiene una tendencia o estilo para finalizar las historias, el que un niño migrante termine la historia le permite transmitir y recuperar su cultura.
Juegos con palabras para cambiar el personaje principal en un cuento o un relato.	Esta actividad se puede realizar con dibujos hechos por los niños sobre los personajes. El inventar un nuevo personaje o relato pone de nuevo la facilidad de transmitir alguna representación cultural o inquietud personal.
ESCENIFICACIÓN	
Representación de un cuento mediante dibujos	Los niños pueden elaborar en su cuaderno 6 ó más rectángulos donde cada uno manifestara una seriación de la historia.
Representación del tema de un texto mediante diálogos y mímica.	La mímica, como una forma de comunicación, favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y en algunos casos favorece la expresión de los niños migrantes que pertenecen a culturas poco expresivas, como en el caso de los grupos indígenas de México.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Revisión y auto corrección de textos.	Después de que el niño realice una actividad escrita se sugiere la revisión el texto, sea por el mismo niño y luego pida ayuda a un compañero o maestro.
Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos: oficios, animales, frutas, objetos de uso escolar.	Puede ponerse el trabajo desde cualquier campo semántico. Sería conveniente relacionarse con conocimiento del medio, por ejemplo, con los oficios, y analizar los diferentes trabajos que existen en la comunidad.
Empleo de las palabras incluidas en un campo semántico, para la redacción de cuentos, poemas o historietas.	La selección de algunas palabras nuevas sirve para precisar su comprensión en el caso de los niños que tienen otro idioma, lo que resulta muy importante, ya que es la oportunidad para poder manejar con mayor claridad los conceptos y ponerlos en práctica en una historieta.

Uno de los puntos principales de realizar las adaptaciones curriculares a los contenidos oficiales de la Secretaría de Educación Pública por medio de los temas transversales, tiene el objetivo principal de ayudar a los maestros a sistematizar su práctica docente, sí bien se han elegido algunas asignaturas y grados escolares (al azar) pretenden ser una guía a manera de recurso didáctico.

La finalidad es que el maestro sea capaz de realizar este trabajo dentro de su Proyecto Educativo de Centro y en una capacitación dentro del modelo de la práctica docente.

Hemos seleccionado dos años escolares de español, considerando que dentro de esta asignatura se presentan los mayores problemas de los niños migrantes. Por la vital importancia de la lengua como medio de aprendizaje, comunicación, etc. Sí no existe un manejo del idioma local, donde se vive y se estudia, prácticamente se encuentra en un aislamiento total, y no se dispone de posibilidades de integración y convivencia.

En México, la mayoría de su población no es bilingüe, salvo los extremos poblacionales los que tienen más posibilidades económicas acceden al idioma inglés o el francés y por el otro lado, las personas más pobres son la que conforman los grupos indígenas; las cuales hablan sus lenguas, estas últimas no cuentan con un sistema escrito estándar, lo que dificulta más su escritura de ahí la importancia de cuidar y trabajar el aprendizaje de las lenguas.

El programa oficial de la Secretaría de Educación Pública de la República

Mexicana, señala para el tercer año de primaria, en la materia de español, los siguientes contenidos temáticos:

MAPA CURRICULAR TECER GRADO DE PRIMARIA ESPAÑOL

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA	RECREACION LITERARIA	REFLEXIÓN DE LA LENGUA
<ul style="list-style-type: none"> • Fluidez en el desarrollo de diálogos, narraciones, descripciones y comentarios sobre un tema. • Exposición de temas con el apoyo de diversos materiales y recursos gráficos. • Adecuación del tono y volumen de voz en las diversas situaciones comunicativas. • Normas de intervención en discusiones, respecto del turno. • Planeación y realización de entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de textos propios, de los compañeros y tomados de libros • Elaboración de resúmenes de textos; • Intercambio de mensajes escritos por los alumnos; • Datos de identificación de una carta: destinatario y remitente • Conocimiento de diversos usos del orden alfabético. • Conocimiento de la utilidad del diccionario y su uso. • Identificación de las partes principales de un libro. • Identificación de las partes principales de un periódico. • Búsqueda de información en libros de consulta. • Elaboración de fichas bibliográficas elementales (con autor y título). • Lectura de instructivos simples • Manejo de la división silábica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación, y exploración, del significado, de trabalenguas, adivinanzas, dichos, chistes, canciones, coplas, versos y leyendas de la literatura popular tradicional. • Creación de textos literarios en forma individual y colectiva • Creación de distintas versiones sobre un mismo cuento y de historietas sobre un tema dado. • Representación de cuentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de palabras indígenas de uso común en el español hablado en la localidad • Identificación del sujeto y el predicado en las oraciones • Reconocimiento y uso de los sustantivos y de los adjetivos calificativos. • Reconocimiento y uso de los verbos reconocimiento de los tiempos verbales, presente, pasado y futuro. • Reconocimiento de las oraciones interrogativas y exclamativas • Identificación de sinónimos y antónimos. • Reconocimiento y uso de palabras anónimas. • Ampliación del vocabulario a partir de la elaboración de campos semánticos.

Estos contenidos van acompañados en el Programa Oficial de las siguientes situaciones comunicativas que nos dan pautas para realizar las actividades con los niños en el salón de clase.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
NARRACIÓN	
<p>Narración de sucesos y vivencias, de historias reales o ficticias, incluyendo personajes y siguiendo una secuencia cronológica</p>	<p>Se pedirá al niño que narre alguna historieta siguiendo un orden lógico que puede ser desde que era pequeño hasta hoy. Para un niño migrante es la oportunidad de señalar su lugar de origen, cambio y situación actual.</p>
DESCRIPCIÓN	
<p>Descripción de objetos, personas, lugares e ilustraciones de libros, poniendo atención en los detalles y destacando rasgos importantes y actitudes de personas.</p>	<p>La petición de la descripción va siendo más precisa, situando en aspectos más particulares y abstractos. En el caso de ilustraciones se pedirá a los niños que se enfoquen sobre cosas más pequeñas y menos representativas, tratando de desarrollar más la atención y observación. En el caso de las personas, se le pide que se imagine cómo son, si no ha tenido trato con ellas y, en el caso de conocerlas, se les pedirá que las describan tanto en lo físico como en las actitudes.</p>
DISCUSIÓN	
<p>Discusión en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común, respetando el turno acordado, para intervenir.</p>	<p>Se sugiere planear un tema de interés común, para que los niños puedan emitir sus opiniones como algunos problemas sociales. Ejemplo: la igualdad de oportunidades, ya sea con relación a la mujer o actitudes democráticas. Se sugiere narrar una historia y luego que cada uno vierta su opinión, respetando su turno y llegando a alguna conclusión positiva.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
EXPOSICIÓN	
<p>Exposición de temas tomados de las asignaturas del plan de estudios.</p>	<p>Esta actividad nos pone en la posibilidad de integrar el tema de otra materia, como por ejemplo Civismo, donde tengamos un poco más de tiempo para trabajar el tema de la diversidad o las diferencias culturales, y luego se desarrolle el tema sea por equipos, presentando la exposición con ilustraciones, y de manera oral.</p>
ENTREVISTAS	
<p>Simulación de situaciones para realizar entrevistas ficticias.</p>	<p>Podemos jugar al locutor de radio, para que cada niño elija un personaje sea actor, deportista, poeta, pintor, etc., y que otro de los niños sea el entrevistador. Es conveniente realizarlo, primero en equipos y que ellos elijan a dos niños que los presenten a fin de que la entrevista en la clase se realice en plenario. Pocas entrevistas pero que todos los niños realicen la actividad.</p>
ESCRITURA	
<p>Intercambio de mensajes escritos por los alumnos.</p>	<p>La actividad del día dos de noviembre con la Fiesta de los Muertos puede ser una buena oportunidad para que los niños le escriban a un compañero su calavera y expresen sus sentimientos. Es muy importante que todos los niños participen.</p>
<p>Redacción de descripciones y narraciones con tema libre o determinado por el grupo.</p>	<p>Pedir a los niños que realicen una descripción de tema libre, nos permite conocer lo que sucede con ellos, sus inquietudes, gustos, etc. Esta actividad libre permite al maestro reflexionar y conocer más a los niños migrantes, para posteriormente brindarles alguna ayuda o reforzar alguna situación positiva o negativa.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Revisión y auto-corrección de textos con ayuda del diccionario.	Posteriormente a la descripción el niño puede auto corregir su texto, con ayuda del diccionario, lo que le permitirá revisar su ortografía y comprensión de las palabras. Esta actividad favorece el lenguaje de los niños migrantes.
Elaboración por escrito de instrucciones para diversos fines.	La elaboración de instrucciones puede ser recuperando una receta de cocina tradicional que investiguen en casa.
LECTURA	
Comprensión y seguimiento de instrucciones para realizar diversas actividades: armar un objeto, jugar, hacer un experimento.	En esta actividad el maestro anotará las indicaciones en el pizarrón, y los niños elaboraran un camión en cartoncillo que posteriormente les servirá para el manejo de áreas en matemáticas.
Identificación de diferentes tipos de texto usados en la escuela y en la calle: letreros, listas, noticias, mensajes, avisos, anuncios.	El niño llevará a la escuela un periódico o una revista y elegirá una pequeña lectura que después intercambiará y comentará en la clase.
Comparación del periódico con otros materiales escritos.	Continuando con la actividad anterior, los niños pueden clasificar los diferentes tipos de lectura en revistas y libros escolares. También pueden clasificar las lecturas por contenidos deportivos, noticias, sociales, modas, etc.
TÉCNICAS DE ESTUDIO:	
Elaboración de un diccionario personal con las definiciones escritas por los alumnos. Enriquecimiento continuo del mismo.	La elaboración de un glosario como se plantea, debe ser una actividad secuencia durante todo el año escolar. Se sugiere que en la parte final del cuaderno de Español el niño trabaje de manera continua la conceptualización de las palabras que no comprenda. Esta actividad puede hacerse de manera individual y general, para apoyar el lenguaje en caso de los niños migrantes.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Reconocimiento de la utilidad del título y el subtítulo en los textos y su aplicación en textos propios	El niño puede subrayar títulos y subtítulos en su libro y en hojas de periódico, recortándolos y pegándolos. Posteriormente se le puede pedir que en cada tema nuevo escriba el título y el subtítulo en todos sus apuntes.
Elaboración de resúmenes a partir de la distinción de las ideas principales de un texto.	Esta actividad puede ser muy útil en los cuentos e historias. En la materia de Historia el niño puede subrayar las ideas más importantes, y pasarlas al cuaderno elaborando su resumen.
BIBLIOTECA	
Clasificación de los libros y materiales del rincón de lectura o biblioteca del aula y elaboración de las correspondientes fichas bibliográficas.	El rincón de lecturas es un programa permanente del estado en cada salón debe haber varios libros que conforman la biblioteca dar un tiempo a los niños para la lectura y posteriormente pedirle que elaboren la ficha bibliografía del libro que leyeron. Lo conveniente es que al final del año tengan un fichero con el mayor número posible de fichas.
RECREACIÓN:	
Lectura individual, por parejas y por equipos, de los libros disponibles en el rincón de lectura o en la biblioteca del aula	Incrementar el trabajo en binas entre más avanzados con niños menos avanzados favorece a los valores interculturales.
Investigación sobre canciones, coplas y versos entre los familiares y conocidos de los alumnos.	Esta actividad puede hacerse en equipos, resaltando el trabajo donde existan diferencias culturales; enriqueciendo con el material investigado a todos los alumnos con una exposición posterior.
Transformación de cuentos modificando el final, algún personaje o alguna situación.	Individualmente los niños pueden modificar una historia como la "streich" donde la diferencia en sí misma ya es un valor, y así poder conocer.
CREACIÓN.	
Elección de un tema o cuento para la elaboración de historietas.	En esta actividad se pueden trabajar los temas interculturales, que estén haciendo falta en la clase como. colaboración, respeto etc.

8.2.2 MATEMÁTICAS

Las matemáticas son un producto del quehacer humano y su proceso de construcción está sustentado en abstracciones sucesivas, propias de los grupos sociales. Todas las culturas tienen un sistema para contar, aunque no todas cuenten de la misma manera.

El diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vista ayudan al aprendizaje y a la construcción de conocimientos, así tal proceso es reforzado por la interacción con los compañeros y con el maestro. El éxito en el aprendizaje en buena medida depende, del diseño de actividades que promuevan la construcción de conceptos a partir de experiencias concretas, en la interacción con los otros. De ahí la importancia de fomentar el contacto personal entre todos, niños y adultos.

El contar con las habilidades, los conocimientos y las formas de expresión que la escuela proporciona permite la comunicación y comprensión de la información matemática, presentada a través de medios de distinta índole. Esto solo se garantiza dentro de una buena comunicación, entre toda la comunidad escolar.

Se considera que una de las funciones de las escuelas es brindar situaciones en las que los niños utilicen los conocimientos que ya tienen, para resolver ciertos problemas y que, a partir de sus soluciones iniciales, comparen sus resultados y sus formas de solución para hacerlos evolucionar hacia los procedimientos y las conceptualizaciones propias de las matemáticas.

PROPÓSITOS GENERALES

Los alumnos en la primaria deberán adquirir conocimientos básicos de las matemáticas y desarrollar.

- La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.
- La capacidad de anticipar y verificar resultados.
- La capacidad de comunicar e interpretar información matemática.
- La imaginación espacial.
- La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones.
- La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo.

- El pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias.

Para elevar la calidad del aprendizaje es indispensable que los alumnos se interesen y encuentren significado y funcionalidad en el conocimiento matemático, que los valoren y hagan de él, un instrumento que les ayude a reconocer, plantear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés.

Los contenidos incorporados al currículo se han articulado con base en seis ejes, a saber:

- Los números, sus relaciones y sus operaciones.
- Medición.
- Geometría.
- Procesos de cambio.
- Tratamiento de la información.
- La predicción y el azar.

La organización por ejes permite que la enseñanza se incorpore de manera estructurada, no sólo contenidos matemáticos, sino el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, fundamentales para la buena formación básica en matemáticas. Explicaremos cada uno de los ejes matemáticos:

LOS NÚMEROS SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES

El objetivo es que los alumnos, a partir de los conocimientos con que llegan a la escuela, comprendan más cabalmente el significado de los números y de los símbolos que los representan y puedan utilizarlos como herramientas para solucionar diversas situaciones problemáticas.

Las operaciones son concebidas como instrumentos que permiten resolver problemas: el significado y sentido que los niños puedan darles deriva precisamente, de las situaciones que resuelven con ellas. La resolución de problemas es entonces, a lo largo de la primaria, el sustento de los nuevos programas. A partir de las acciones realizadas al resolver un problema (agregar, unir, igualar, quitar, buscar un faltante, sumar repetidamente, repartir, medir, etc. el niño construye los significados de las operaciones.

MEDICIÓN

El interés central a lo largo de la primaria en relación con la medición es que

los conceptos ligados a ella se construyan a través de acciones directas sobre los objetos, mediante la reflexión sobre esas acciones y la comunicación de sus resultados.

Con base en la idea anterior, los contenidos de este eje integran tres aspectos fundamentales:

- El estudio de las magnitudes.
- La noción de unidad de medida.
- La cuantificación, como resultado de la medición de dichas magnitudes.

GEOMETRÍA

Se presentan contenidos y situaciones que favorecen la ubicación del alumno en relación con su entorno. A través de la formalización paulatina de las relaciones que el niño percibe y de su representación en el plano, se pretende que estructure y enriquezca su manejo e interpretación del espacio y de las formas.

PROCESOS DE CAMBIO

Este eje se inicia con situaciones sencillas en el cuarto grado. En él se abordan fenómenos de variación proporcional y no proporcional. El eje conductor esta conformado por la lectura, la elaboración y el análisis de tablas, y gráficas en las que se registran y analizan procesos de variación. Se culmina con las nociones de razón y proporción, las cuales son fundamentales para la comprensión de varios tópicos matemáticos y para la resolución de muchos problemas que se presentan en la vida diaria de las personas.

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Analizar y seleccionar información planteada a través de textos, imágenes u otros medios es la primera tarea que realiza quien intenta resolver un problema matemático.

Es necesario que desde la primaria los alumnos se inicien en el análisis de la información de estadística simple, presentada en forma de gráficas o tablas y también en el contexto de documentos, propagandas, imágenes u otros textos particulares.

Tal vez el punto de partida para una enseñanza y aprendizaje intercultural de las Matemáticas sea la convicción de que son también un producto cultural, surgido históricamente para resolver distintas necesidades sociales. Ello explica que los mismos o parecidos problemas sé les haya dado soluciones distintas, e función de las condiciones del contexto. Y de aquí la importancia de presentar los

hallazgos matemáticos en su contexto y de informar de los problemas que contribuyeron a resolver, porque todas las culturas han desarrollado prácticas relacionadas con aspectos matemáticos.

Algunos pueblos africanos han desarrollado sistemas de pesos naturales, de una gran precisión; algunos pueblos nómadas han construido complejos sistemas para medir las distancias... (Jordán, 1998). En esta perspectiva nace la etnomatemática, como una opción epistemología plural “: Etnomatemáticas son las matemáticas practicadas por grupos culturalmente identificables, como son sociedades nacionales, grupos de oficios, clases profesionales. La etnomatemática representa al conjunto de todas las matemáticas existentes, ya que consideramos a estas como un conjunto de prácticas específicas, realizadas por diversos tipos de personas y comunidades” Oliveras, (1997:164-165)

Partiendo del enfoque anterior se presentan algunas recomendaciones para el grupo de segundo año, llevando los contenidos oficiales y temas interculturales por medio de los objetivos transversales al salón de clases.

CONTENIDOS DE SEGUNDO GRADO

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
LOS NÚMEROS, SUS RELACIONES Y SUS OPERACIONES	
Los números de tres cifras. Conteo y agrupamientos y desagrupamientos en centenas, decenas y unidades. lectura y escritura:	Para empezar a contar hasta el 100 se puede utilizar una figura que guíe el orden de 1 a ciento pasando por cada número. El dibujo puede ser de dos niños de cultura diferente que requiere unir.
El orden de la serie numérica. Antecesor y sucesor de un número.	Para esta actividad se puede pedir a los niños que recojan algún fruto de un árbol, o pedacitos de ramas, que existen en las áreas verdes, para posteriormente agruparlos y desagruparlos en unidades, decenas y centenas, pasando después a hacer los dibujos y las agrupaciones en el cuaderno.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Valor posicional	Practicar el orden y la escritura de los números, con el objeto recolectado; facilitar la interiorización, la secuencia, facilitando las nociones de antecesor y sucesor; pidiendo integrar la noción del valor posicional con los diferentes objetos recolectados previamente, una clasificación por existencia.
Uso de números ordinales en contextos familiares para el alumno.	El tomar en cuenta el entorno familiar del niño te ofrece la ganancia sensorial que el niño ya posee como conocimiento previo. Esta actividad se puede realizar por campos semánticos de artículos de casa, de familiares, etc.
Planteamiento y resolución de diversos problemas de suma y resta con números hasta tres cifras, utilizando diversos procedimientos.	Se sugiere problematizar sobre sucesos cotidianos y significativos para los niños. En esto se tienen que tomar en cuenta las culturas existentes a fin de que llegue a ser significativo para toda la clase
Algoritmo convencional de la suma y resta, con transformaciones	Si en la explicación de las operaciones con transformación se utilizan materiales concretos como fichas, dados, etc., y simultáneamente se realizan la operación, esta conjunción facilitara las primeras abstracciones del niño comprendiendo el proceso.
Introducción a la multiplicación, mediante resolución de problemas que impliquen agrupamientos y arreglos rectangulares, utilizando diversos procedimientos.	Manipulando y anotando se puede solicitar a los alumnos que tengan una fruta. Ejemplo: 100 manzanas se coloraran en una caja. Posteriormente se harán bolsas con 10 manzanas y se cuestionara con las bolsas adentro de las cajas: ¿Cuántas manzanas hay? Se sugiere variar estos ejercicios con objetos, cantidades y presentaciones diferentes.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
Escrituras convencionales de la multiplicación (con números de una cifra).	Apoyándose en los ejercicios anteriores se puede graficar y contar por ejemplo, una caja con 10 bolsas de manzanas en cada bolsa 10 manzanas 10x <u>10=</u>
Construcción del cuadro de multiplicaciones.	Una vez ejercitado suficientemente lo anterior, se puede obtener una gráfica donde los niños vayan observando la relación horizontal y vertical, dando el resultado.
Planteamiento y resolución de problemas de reparto de objetos.	Jugando a la tienda se vende: (2) trenes a \$ 8. 4 muñeca a \$5 pesos, 6 osas a \$5 pesos, un patín a \$5 pesos. Un niño quiere comprar tres cosas iguales tiene 15 pesos ¿qué puede comprar?
MEDICIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Longitudes y áreas: • Medición de longitudes y superficies utilizando medidas arbitrarias. 	Esta actividad se puede realizar midiendo lugares y objetos como el salón, la mesa, la silla, la puerta, etc., y las medidas pueden ser los pasos, la mano, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Comparación y ordenamiento de varias longitudes y áreas 	Comparando objetos largos como palos, carros, muñecas, etc. y otros objetos preferentemente cuadrados o rectangulares se comparan tamaños o se pueden colocar en serie.
<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al uso de la regla graduada como instrumento que permite comparar longitudes. 	Presentando dibujos cotidianos como un chorizo, un dedo, una pierna, un zapato, etc., se pedirá al niño que lo mida con su regla para obtener su longitud.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad, peso y tiempo: • Uso de la balanza para comparar el peso de objetos. 	Si el maestro cuenta con una balanza, la actividad se puede hacer pesando; pero si no, el desarrollo del sentido bárico, se realiza a través de las palmas de las manos, en botes y colocando piedras más o menos pequeñas el niño puede internalizar la noción de peso.

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> Medición de la capacidad y ordenamiento de varios objetos y recipientes, de acuerdo con su peso y su capacidad. 	<p>Pidiendo al niño que traiga de su casa una taza o algún recipiente desechable, se podrán colocar diferentes materiales, como papel ligero o como tierra pesada y se especificara el peso y la capacidad del recipiente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Uso del calendario: meses, semanas y días. 	<p>Existen diferentes tipos de calendarios en algunos grupos indígenas. En México actualmente como en el mundo occidental; se utiliza el mismo calendario; aunque debe hacerse referencia que no es el único ni absoluto. Pero es él más usado.</p>
GEOMETRÍA	
<ul style="list-style-type: none"> Ubicación espacial. Ubicación. Del alumno en relación con su entorno. Del alumno en relación con otros seres u objetos. De objetos o seres entre sí. 	<p>Podemos comenzar con pedir al niño que se ubique él con relación a su escuela.</p> <p>Esta actividad la podemos hacer en el salón, pidiendo: “dirígete a tu compañero o al pizarrón, etc.” Luego puedes pedir lo mismo a varios niños al mismo tiempo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los puntos cardinales. 	<p>En el patio o en el jardín de la escuela al llegar temprano podemos pedir a los niños que se fijen por donde salió el sol y antes de salir de clase que se fijen en cómo se ha movido. A partir de este ejercicio se les da la orientación, de norte, sur, este, oeste.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Representación de desplazamientos sobre el plano. Trayectos, caminos y laberintos. Recorridos tomando en cuenta puntos de referencia. 	<p>En su cuaderno se les pondrán ejercicios de cómo seguir el camino y pedir que llegue a algún lugar concreto, buscando el camino más corto o largo, etc. Se pueden utilizar líneas curvas, rectas o zigzag; también dibujos que favorezcan la educación intercultural.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • Cuerpos Geométricos • Representación de cuerpos y objetos del entorno utilizando diversos procedimientos. • Clasificación de objetos o cuerpos geométricos bajo distintos criterios (por ejemplo, caras planas y caras redondas). • Construcción de algunos cuerpos usando cajas o cubos. 	<p>Estas actividades se tendrán que hacer con cuidado, tratando de manejar figuras universales y no utilizar alguna forma que resulte ser ofensiva. Se sugiere apegarse a las figuras convencionales, por ejemplo, el cuerpo humano: círculo-cabeza, rectángulo-tronco y extremidades o la mesa y los cuadernos, etc. Este mismo ejercicio permite saber si son caras planas o redondas. Se recomienda la utilización del tacto para mayor interiorización. Posteriormente se pueden recortar y pegar las figuras trabajadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas. • Trazo de figuras diversas utilizando la regla. • Construcción y transformación de figuras a partir de otras figuras básicas. • Clasificación de diversas figuras geométricas bajo distintos criterios (por ejemplo, lados curvos y lados rectos, número de lados). • Dibujo y construcción de motivos utilizando figuras geométricas. 	<p>Será recomendable hacer una sola figura, siguiendo los pasos oficiales por ejemplo: una casa. Se pedirá al niño que haga el dibujo, utilizando la regla y luego modificando las partes, por ejemplo, de un cuadrado sacar dos triángulos, integrar líneas curvas, luego enumeran los lados y tamaños, dando así un dibujo intencionado. Podría pedirse a los niños migrantes que realicen dibujos pertenecientes a su cultura. Cabe señalar que el tipo de casa varía en las localidades.</p>
<p>TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de la información contenida en ilustraciones, registros y pictógramas sencillos. • Resolución e invención de problemas sencillos elaborados a partir de la información que aporta una ilustración. • Invención de problemas a partir de expresiones numéricas dadas. 	<p>Se podría utilizar una imagen del juego de pelota que realizaban los mayas, en el que a través de pictogramas, iban marcando los juegos, y los ganadores, el maestro puede elaborar uno con la intención de que los alumnos lo interpreten y los resuelvan utilizando algunas expresiones numéricas para llegar a un resultado por ejemplo, ¿quién ganó?</p>

8.2.3 CONOCIMIENTO DEL MEDIO

Conocimiento del medio es una conjugación de materias que se utiliza en los dos primeros grados de la primaria: primero y segundo ciclo escolar y las materias que se estudian son Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Civismo. Uno de los objetivos principales de unirlos es que los contenidos de las materias se simplifiquen para dar al niño las ideas generales del medio social y natural.

Los contenidos se agrupan en ocho bloques lo que permite relacionar las asignaturas y sus contenidos en aspectos comunes y se puedan vincular y estudiar entre sí y se presentan en el libro de texto correspondiente, en los dos grados primero y segundo:

- BLOQUES

1. Los niños.
2. La familia y la casa.
3. La escuela.
4. La localidad.
5. Las plantas y los animales.
6. El campo y la ciudad.
7. Medimos el tiempo.
8. México, nuestro país.

En segundo grado los temas ofrecen amplias posibilidades de conocer lo que te rodea: personas, plantas, animales, seres vivos y no vivos. Le permitirá al niño conocer cómo es su organismo y la manera de conservar la salud; también conocerá cómo las personas, las plantas, los animales y los seres vivos cambian con el tiempo los días, meses y años. Otros temas ayudan a relacionarse mejor con las personas y mostrarán como se desenvuelve la comunidad en donde viven. También se presentan importantes hechos del pasado para presentarlos. Se presentan otros ocho bloques:

1. Regreso a la escuela.
2. La familia.
3. Seguimos creciendo.
4. La localidad.

5. Las plantas y los animales.
6. La localidad y otras localidades.
7. Los cambios en el tiempo.
8. México, nuestro país.

En la siguiente página se presenta un cuadro de doble entrada con las actividades de los contenidos oficiales y las adaptaciones interculturales. En la cuales se integran las materias de Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, las cuales se manejan a través de los bloques mencionados anteriormente. Partiendo de estos bloques en lugar de intenciones comunicativas o ejes temáticos, ya que es como viene organizada esta asignatura en el currículo oficial.

CONTENIDOS DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO DE SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
REGRESO A LA ESCUELA	
<ul style="list-style-type: none"> • El regreso a clases 	<p>Dar una buena bienvenida a los niños de la clase favoreciendo la integración y confianza será un elemento sustancial durante el año escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El camino de la casa a la escuela. • La orientación: • El plano de la escuela. 	<p>Reconocer el punto de casa a la escuela permite conocer el recorrido que hacen los niños y, en que se transporta etc. posteriormente plasmar el mapa en su cuaderno,</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en equipo. 	<p>El trabajo en equipo es fundamental se pueden realizar a través de dibujos que muestren todas las gamas de actividades que se pueden hacer y el éxito que se consigue, si se hace entre muchos, y no uno solo, y la importancia de la suma del esfuerzo.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • El reglamento escolar. 	<p>Pedir a los niños que opinen sobre las reglas y normas que se impondrán en el salón de manera democrática es importante y no de manera impositiva, es la oportunidad de orientar los principios de educación intercultural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La seguridad en la escuela: • Los simulacros. 	<p>Desarrollar el auto-cuidado, y el bienestar de los demás es un valor básico, reconocer los peligros y prevenirlos es acción de una sociedad comprometida. Por eso es importante durante los simulacros estar atentos de todo y de todos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los Niños Héroes. • La independencia de México. 	<p>La visión histórica de estos niños va marcando el amor a la patria y el conocimiento. Será importante omitir los prejuicios de las guerras y la opresión de los países europeos, explicando la importancia de la libertad, y no el caos del colonialismo.</p>
LA FAMILIA	.
<ul style="list-style-type: none"> • La familia: • La historia familiar. 	<p>Actualmente existen diferentes tipos de familia, por sus miembros o sus costumbres. Conocer esas diferencias favorece a la diversidad, vinculándola con la historia y los valores a las que pertenecen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El plano de tu casa. 	<p>Aunque todas las casas tienen espacios similares (como cocina, dormitorios etc.), hay algunas variantes que pueden ser punto de conocimiento en un plenario, en la clase.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Las necesidades de las personas. • La vida familiar. 	<p>Las necesidades deben matizarse desde las básicas: comer, salud, ropa, casa, jugar, etc. Sería oportuno manifestar la importancia de la aceptación, el cariño y el amor. Haciendo hincapié que casi todas las necesidades se satisfacen en la familia y entorno social.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • La colaboración. 	<p>Es importante que el niño valore: la importancia de la colaboración en todos los ámbitos en que se mueve, casa, escuela etc., siendo éste un valor intercultural que puede profundizarse.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los aparatos. • La seguridad en la casa. 	<p>La utilización de los aparatos domésticos está hecha para facilitar la vida. ¿Pero cuáles tienen los niños en su casa? Y ¿cómo los utilizan? También se puede señalar la importancia de los cuidados en la casa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tradiciones y costumbres. 	<p>En México, cada pequeño lugar tiene sus propias costumbres y tradiciones. Compartir las en el salón y llevarlas a cabo enriquece y hace perdurar la cultura propia; pero también pueden integrarse las costumbres y tradiciones de los niños migrantes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Cristóbal Colón. 	<p>El descubrimiento de América es parte de la historia universal. Señalar la importancia de éste, desde el punto de un gran hallazgo que es importante para muchos países, permite hablar del pluralismo.</p>
SEGUIMOS CRECIENDO	
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo humano. • El esqueleto. • Los músculos y la piel. • Las enfermedades. • Los alimentos. • Cuidado de la salud. 	<p>Todos los niños, sin importar su color, origen o creencia, deben de crecer sanos y fuertes, a partir de una buena alimentación. Lamentablemente en México se tienen problemas de desnutrición en las zonas más pobres y marginadas. Enseñar a los niños a valorar una buena alimentación y que de ellos depende el buen crecimiento de su cuerpo, por ejemplo: los huesos crecen gracias al calcio y luego cómo los músculos y la piel cubren el esqueleto, etc.</p> <p>Valorar la salud, prevenirla y ayudar al enfermo; sin importar quien sea, es una actitud intercultural; a partir de narraciones los niños pueden ir desarrollando estas nociones.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • La historia personal 	<p>La historia de cada niño resulta muy valiosa y favorece la formación de su identidad. Con los niños migrantes, resulta indispensable trabajar su identidad individual (su cultura de origen).</p>
<p>La Revolución Mexicana.</p>	<p>Conocer la historia de su propio país y el ¿por qué? Y ¿cómo? sucedieron las cosas favorece el desarrollo de una visión más amplia de lo ocurrido, validando la importancia de los motivos pero criticando las acciones de violencia. Permitiendo proponer soluciones pacíficas.</p>
LA LOCALIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> • La localidad. • Los nombres de las localidades. • ¿Cómo es tu localidad? • Los símbolos de las localidades. • ¿Quién vive en las localidades? • La localidad y su historia. • Los objetos y la historia. • La convivencia. 	<p>Brindar al niño el conocimiento de su localidad y lo que ella tiene, casas, escuela, iglesia, parques, hospitales, mercado, etc., realizar una pequeña visita a los lugares cercanos y fortalecer las relaciones humanas. Retomando los aspectos más sobresalientes: como los símbolos que deberán explicarse con claridad, su significado y uso de ellos. Reflexionar sobre la utilidad de los objetos vistos en el paseo como los semáforos, lanchas, etc., y por último pero lo más importante, sus habitantes: ¿cómo son? ¿qué hacen?, (valorando los aspectos diversos que suceden en toda localidad), sus espacios de reunión, tradición y costumbres.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El juego. 	<p>Tradicionalmente existen una serie de juegos y tradiciones en las localidades que deben rescatarse, enseñarse y poner en práctica con los niños. Así como la elaboración de juguetes con productos propios de cada lugar. Estas actividades permiten la recuperación y transmisión de la cultura</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo. 	<p>El trabajo en ocasiones es el motivo de migración, y los niños tienen ideas previas al respecto; por ello es un tema delicado que debe tratarse desde su propia naturaleza.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Oficios y profesiones. • Las herramientas y los aparatos. • Tipos de trabajo. • La elaboración de un producto. • Las normas de seguridad. 	<p>El hombre necesita trabajar para mantenerse física y psicológicamente sano. Los trabajos responden a las necesidades sociales y productivas de los lugares y requieren de herramientas para los oficios y aparatos para poder realizarlos. En muchos lugares los trabajos requieren de cuidados y medidas de seguridad importantes, por ejemplo, en las minas, los cascos, oxígeno, etc.; en las fábricas, los guantes u orejeras, etc. La producción de algunos objetos o alimentos tienen un matiz regional, que se vuelve característico de aquel lugar, y por tanto, se vuelve significativo. Esto resultará interesante para los niños, que vienen de otro lugar y retomará interés para los que han crecido con artesanía o gastronomía de la localidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente. • El suelo, el aire y el agua. 	<p>Estas otras divisiones tienen más que ver con Ciencias Naturales, el ambiente y lo que nos rodea. En cada lugar puede ser diferente (paisajes, climas, animales, etc.). Un niño migrante puede aportar mucho conocimiento desde sus propias vivencias. Lo mismo sucede con los suelos (color de la tierra, vegetación que se da) si es en el campo lo que se siembra o en la ciudad cómo influye el cemento, las calles, y lo más importante, mantenerlo limpio pensando en un desarrollo sostenible.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • El aire. 	<p>El aire es muy importante, lamentablemente en nuestra ciudad, tenemos contaminación es importante que los niños comprendan estos factores y ayuden al cuidado del aire.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El agua. 	<p>Lo mismo sucede con el cuidado y tratamiento del agua, los desechos industriales; insecticidas y formas de riego carecen de un adecuado tratamiento higiénico y útil. Por eso es fundamental el trabajo desde la niñez, y su concientización al respecto.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los estados del agua. 	<p>Los estados del agua; líquidos, gaseosos y sólidos, pueden explicarse más concretamente en esta edad. La elaboración de unas paletas de limón, que son tradicionales en todo el país, pasan por los tres estados y con ellos se puede retomar los cuidados higiénicos y de protección.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La Constitución. 	<p>Explicar a los niños que existen normas que sirven para que vivan en paz, como las que se pusieron en el salón de clases. También existen leyes que debemos cumplir, derechos y obligaciones dentro de un marco de libertad donde también están incluidos los inmigrantes y todos los mexicanos por igual; eso propugna la constitución.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El día de la Bandera 	<p>El símbolo con el que se identifican todos los países es su bandera y el 24 de febrero se celebra su aniversario. Presentarlo de manera plural y con el respeto que merece el símbolo de cualquier país es un enfoque intercultural.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<p>LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES: LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Los seres vivos. 	<p>Las personas, animales y plantas son seres vivos, que respiran, sienten y necesitan cuidados como los que se brinda a los niños.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Plantas y animales de la localidad. 	<p>Cada lugar tiene su vegetación y fauna propia, conocer la de la localidad y la de otros lugares, enriquece el conocimiento de los niños, como también saber sobre sus cuidados.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Las plantas y los animales. 	<p>En los seres humanos las diferencias raciales, étnicas, religiosas, etc., En los animales las diversidades están en razas, tamaños y colores. En las plantas existe una gran gama, desde frutales hasta plantas de ornato, colores, tamaños, etc. Hacer conciencia de esta diversidad desde la propia naturaleza, necesidades, lugar donde viven es fuente de riqueza. Concientizar a los niños beneficia el enfoque intercultural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Seres que viven en el agua. Seres vivos que habitan en la tierra. Animales terrestres ¿Cómo nacen los animales? ¿Cómo se alimentan los seres vivos? 	<p>Entre los animales también las formas de nacer son diferentes ovíparos y vivíparos.</p> <p>Los tres grupos de seres vivos se alimentan de diferentes maneras, de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. Analizando la de cada uno, se puede enfatizar la diferencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Los alimentos de las personas. 	<p>En el caso de las personas, los alimentos llegan a variar radicalmente de acuerdo con lugar, país, ciudad, región y temporadas del año. Si bien son diferentes, la diferencia se refiere a la necesidad y posibilidad de cada localidad.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • El cuidado de la naturaleza. 	<p>Una visión de sostenimiento ecológico, dentro de un desarrollo sostenible, es básica para el cuidado de la naturaleza. Explicar y realizar una labor de mejora de la naturaleza. Puede ser lo más ilustrativo; por ejemplo, plantar árboles en las escuelas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La expropiación petrolera. 	<p>Mantener el enfoque anterior de cuidar el petróleo como un recurso natural, que facilita la vida del hombre desde una perspectiva holística, y no se manifieste como un recurso económico que genere debates y conflictos mundiales. Una buena orientación es básica desde la interculturalidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El natalicio de Benito Juárez. 	<p>Benito Juárez aparte de ser considerado como ejemplo nacional por sus múltiples aportaciones a la nación, fue un indio oaxaqueño que nos enseña a todos los mexicanos las capacidades que tenemos como seres humanos de superación y transformación. El ejemplo de este gran hombre debe marcarse, sobre todo como ejemplo para los indígenas, como modelo a seguir para todos los niños.</p>
LA LOCALIDAD Y OTRAS LOCALIDADES:	
<ul style="list-style-type: none"> • Localidades rurales y urbanas. • Características de tu localidad. 	<p>Explicar al niño la diferencia entre dos localidades implica algo más que las meras diferencias superficiales, como granja y no-granja. Sería importante matizar las diferentes formas de vida que tienen las personas y sus características, comprendiendo la importancia de cada una y dándole el respeto que merece.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de servicios y productos. 	<p>Este punto puede servir como ejercicio para el intercambio cultural-comercial. Se puede realizar una dramatización con los niños, donde cada uno elija un origen distinto, y busquen productos de aquel lugar y luego los intercambien.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los medios de transporte: 	<p>Los medios de transporte fomentan la convivencia y estrechan lazos en todo el mundo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los medios de comunicación. 	<p>Con los medios de comunicación podemos tener contacto con muchas personas en todas partes del mundo, y saber lo que pasa con las noticias, el teléfono, y correo electrónico. Elementos indispensables dentro de la educación intercultural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Las regiones vecinas 	<p>El conocer sobre los pueblos o ciudades vecinas: el cómo son y cómo se comunican; qué aspectos similares tienen a los de la localidad propia; qué idioma se habla, etc., contribuye al descubrimiento de la multicultural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El día Internacional del Trabajo. 	<p>En el Día del Trabajo será importante resaltar los valores interculturales de equidad, justicia y respeto para los diferentes trabajos que existen.</p>
<p>La Batalla de Puebla.</p>	<p>La orientación histórica de la Batalla de Puebla debe ser narrada y recordada, dentro del respeto entre las naciones y su derecho a la libertad.</p>
LOS CAMBIOS EN EL TIEMPO	
<ul style="list-style-type: none"> • El sol. • La tierra y la luna. 	<p>El sol, luna y la tierra es un regalo que nos da la naturaleza a todos por igual, es un elemento imprescindible para la vida. Cada uno de estos elementos es diferente en tamaño, color, etc. Son independientes y al mismo tiempo están armoniosamente ubicados en la galaxia, armonía que tenemos como ejemplo para tenerla entre los seres humanos.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • El día y la noche. 	<p>El día y la noche nos marcan el trabajo y el descanso que los hombres necesitamos; el equilibrio y la calma que necesitamos para la tolerancia imprescindible en la interculturalidad.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La causa y el efecto. 	<p>Cuando un niño no descansa lo suficiente, al día siguiente se sentirá enojado e irritado con ganas de pelear es por esto muy importante dar al día su propio afán y la noche utilizarla para descansar.</p> <p>Con este ejemplo anterior podemos explicar a los niños los fenómenos de causa-efecto: casi todo tiene un motivo y si lo descubrimos podemos modificarlo en beneficio de todos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La energía solar. • Las fuentes de energía. 	<p>La función de la energía solar permite la vida de los seres vivos en la tierra; permite la provisión de alimentos y demás necesidades vitales. Lo mismo sucede con las otras fuentes de energía como el agua, el viento. Gracias a ello contamos con muchas comodidades y beneficios como electricidad, radio, televisión, etc. Pero también se podría reflexionar en que una buena actitud y la convivencia de los hombres favorece a la misma sociedad y su bienestar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La energía, los aparatos y las máquinas. 	<p>Aprovechando las fuentes de energía contamos con muchos beneficios y comodidades con la ayuda de los aparatos y máquinas que facilitan la vida del hombre. Lamentablemente no todos los mexicanos cuentan con estos servicios y su vida no es fácil ni cómoda. La solidaridad es un valor intercultural que debe desarrollarse.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • El calendario. • Los años. 	<p>Reflexionando que el tiempo es importante para todos. Por ejemplo si un niño migrante vuelve a su lugar de origen sería conveniente que lo hiciera al finalizar el año escolar, y no durante los meses de escuela.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El reloj. • El tiempo. 	<p>Por medio del reloj sabemos el tiempo, la hora, minutos y segundos. Así podemos saber a qué hora ir a la escuela; a qué hora comer. También gracias al tiempo sabemos en qué año vivimos, mes, semana y día. Podemos ver que hay gente mayor y bebés; conocemos cuando nacimos, o podemos medir, cuantificar cuanto hace que llegamos a una nueva ciudad, y cuánto tiempo viviremos ahí, cómo sería en el caso de los niños migrantes</p>
MÉXICO NUESTRO PAÍS	
<ul style="list-style-type: none"> • Nuestro país y el territorio nacional. • Los paisajes naturales. 	<p>Presentar una visión plana de México, como se ha hecho en muchos años es no favorecer la educación intercultural. México es un país plural, multicultural, donde convergen muchas culturas, idiomas y costumbres; sus paisajes son también muy diversos y variados de acuerdo con su ubicación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El comercio 	<p>Con esta gran variedad natural, y riqueza cultural, el comercio se ve favorecido en algunos lugares. Por ejemplo en del mar se pesca y en el sur se siembra café, y así en cada localidad; por lo que para poder vender los productos se tiene que tener una buena actitud, ser amable y cortés</p>
<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad de México. 	<p>El tema de la diversidad es muy importante ya que nos permite tratar interculturalidad de manera directa.</p> <p>Pudiendo transmitir sobre todo sus valores a todas las culturas, evitando la desigualdad que se da a los indígenas. Así se forma al mismo niño mestizo y al propio indígena en un mismo plano.</p>

CONTENIDOS OFICIALES	ADAPTACIÓN AL PROYECTO INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> • Los derechos de los mexicanos. • Derechos de los niños. 	<p>En el libro de texto de segundo año de primaria se sugiere trabajar la diversidad de México reflexionando sobre los temas de vivienda, casa, oficio, lengua e historia. Donde las costumbres, los alimentos, cuentos, artes, opiniones, juegos y fiestas se realizan de diferente manera; también se comenta que las personas deben aprender a opinar, proponer, escuchar, preguntar, hacer propuestas y las opiniones pertinentes que deben aplicarse. Así como se debe informar a los niños sobre sus derechos y obligaciones, insertando esto en la visión intercultural.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • México, una sola Nación. 	<p>Al hablar de México como una sola nación es importante fijar la atención en la identidad nacional y también universal. Para la primera se propone algunas fiestas generales, pero no se debe perder la perspectiva regional y local, por ejemplo: el día de muertos, las posadas, fin de año, la Independencia de México y la Revolución Mexicana, entre otras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El Himno Nacional. • El Escudo Nacional. • La Bandera Nacional. 	<p>Para finalizar se presentan los símbolos patrios, el himno nacional, el escudo y la bandera, los cuales son enseñados como una parte importante de la identidad y cultura de los mexicanos. En el caso de los niños migrantes se les debe invitar al conocimiento de estos símbolos patrios, como un enriquecimiento cultural.</p>

8.2.4 ÁREAS CIENCIAS SOCIALES

En México en la educación básica a partir del tercer año de primaria la materia de Ciencias Sociales, se imparte dividiéndola con las asignaturas de Historia, Geografía y Educación Cívica. Iniciamos exponiendo lo más relevante del programa de estudios (SEP) y la educación intercultural, para terminar con algunas recomendaciones generales.

HISTORIA

Al restablecerse la enseñanza específica de la Historia, se parte del convencimiento de que esta disciplina tiene un especial valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino también como factor que contribuye a la adquisición de valores éticos, personales y de convivencia social, y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional.

En el tercer grado se inicia el estudio sistemático de la disciplina. En este grado los alumnos aprenderán la Historia y la Geografía de la entidad federativa en la que viven.

En el cuarto grado los alumnos estudiarán un curso general e introductorio de la Historia de México (este curso persigue un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de la formación histórica de la nación) y pretende que se ejerciten las nociones de tiempo y cambio históricos, aplicándolas a periodos prolongados.

En los grados quinto y sexto, los alumnos estudiarán un curso que articula la Historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis con un primer acercamiento a la Historia Universal. El curso de quinto grado cubrirá desde la prehistoria hasta la consumación de nuestra Independencia y, el de sexto grado, desde ese momento hasta el presente, con el propósito de:

- Diversificar los objetos de conocimiento histórico. Por tradición los cursos de Historia en la educación básica suelen concentrarse en el estudio de los grandes procesos políticos y militares. El programa incorpora otros contenidos de igual importancia: las transformaciones en la historia del pensamiento, de las ciencias y de las manifestaciones artísticas, de los grandes cambios en la civilización material en la cultura, y las formas de vida cotidiana.
- Fortalecer la función del estudio de la Historia, en la formación cívica. En esta línea un primer propósito es otorgar relevancia al conocimiento y a la reflexión sobre la personalidad y el diario de las figuras centrales sobre la formación de nuestra nacionalidad. Se trata de estimular la valoración de aquellas figuras, cuyo patriotismo y tenacidad, contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente. Este conocimiento es imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional.

- Otro propósito en la de formación cívica del estudio de la Historia se logra al promover el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural de la humanidad y la confianza en la capacidad de los seres humanos para transformar y mejorar sus formas de vida.
- Articular el estudio de la Historia con el de la Geografía. Un principio general del plan de estudios es establecer una relación continua y variada entre los contenidos de diversas asignaturas. Con este propósito, a partir del tercer grado se han hecho coincidir los temas centrales de estudio en ambas asignaturas.

GEOGRAFÍA

Los programas de Geografía de los seis grados de la educación primaria parten del supuesto de que la formación en esta área debe integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico. Esta orientación tiene el propósito de evitar una enseñanza centrada en la memorización de datos, situación que ha sido frecuente y que en cierta manera es propiciada por la abundancia de información que caracteriza a esta disciplina.

La organización de los contenidos sigue una secuencia progresiva en la complejidad de los conceptos que se presenta al niño. Los dos primeros grados están dedicados al aprendizaje de las nociones más sencillas, usando como referente el ámbito inmediato de los niños, la localidad en la cual residen. Es propósito que los alumnos se ejerciten en la descripción de lugares y paisajes.

En esta estrecha vinculación, con el trabajo en Ciencias Naturales, se estimulará en los niños la capacidad de observar los fenómenos naturales y de identificar sus variaciones. Además se propiciará la reflexión sobre las relaciones entre el medio y las formas de vida de los grupos humanos y sobre las actividades que degradan el ambiente y destruyen los recursos naturales.

En el tercer grado se inicia el estudio disciplinario de la Geografía, con el estudio del municipio y la entidad en la que viven los alumnos, la ubicación de esta última en el territorio nacional y sus relaciones con los estados vecinos. Los temas de enseñanza incluyen las características físicas y los recursos naturales de la entidad y de las regiones que la conforman, la población, su composición y su dinámica, las vías de comunicación y las actividades productivas.

Se inicia el trabajo sistemático con los mapas, interpretando la simbología convencional. El programa de cuarto grado está dedicado fundamentalmente a la Geografía de México, con un bloque introductorio dedicado a la Tierra, su ubicación en el sistema solar y los movimientos de rotación y traslación.

En el estudio geográfico de nuestro país, se pone atención, en primer lugar, a

las características físicas y a las grandes regiones naturales de México, a sus recursos y aprovechamiento racional, así como a los principales riesgos de deterioro ambiental que afectan a las regiones. Un segundo conjunto de temas se refiere a las poblaciones en los ámbitos rural y urbano, a las actividades productivas y su ubicación regional, y a las vías y medios de transporte. En lo que toca a la Geografía Política, se pretende que los estudiantes conozcan las características principales de las entidades del país, y puedan compararlas y establecer sus semejanzas y diferencias.

En los grados quinto y sexto se desarrollará un curso continuo de Geografía Universal, con énfasis especial en el Continente Americano. En el quinto grado, después de una revisión de las nociones básicas relativas a la dinámica de la corteza terrestre y el origen del relieve, los alumnos estudiarán la distribución de los Continentes, los océanos y las islas, para pasar después a un estudio panorámico de la Orografía. La última parte del curso se dedicará al estudio de los rasgos físicos, políticos, demográficos y económicos del Continente Americano.

En sexto grado los alumnos estudiarán la ubicación de las zonas climáticas y las grandes regiones naturales, así como la distribución de los recursos naturales, más importantes del planeta y la división política mundial, la estructura poblacional y los fenómenos demográficos; los idiomas y otros fenómenos culturales; la situación mundial de las actividades productivas, del intercambio internacional y de las vías de comunicación. Una última unidad se dedicará al análisis de las relaciones de México con otras naciones.

En los últimos tres grados un propósito fundamental de los programas es que los estudiantes adquieran y ejerciten destrezas geográficas de cierta especialización. Aprenderán a utilizar las referencias de latitud y longitud para la localización geográfica, y entenderán los problemas de distorsión que resultan de las proyecciones más comunes; medirán distancias en mapas con diferentes escalas; interpretarán mapas de relieve; obtendrán información de la lectura de mapas temáticos y establecerán relaciones, entre el trazo de las vías de comunicación y las características del relieve de la superficie terrestre.

En tal asignatura se maneja información abundante. Corresponde al maestro asegurar que ésta no sea excesiva o de relevancia secundaria y que no se presente fuera de un contexto que le dé un significado. Mas que pretender la memorización de datos en un momento determinado del desarrollo de los programas, se debe procurar que el trabajo constante con los mapas, el procesamiento de información mediante recursos que los propios alumnos acuerden y la práctica de juegos con temas geográficos genere la familiarización progresiva y acumulativa, que es la base de la cultura geográfica.

En el caso de la Geografía, debe destacarse la conveniencia de una vinculación estrecha con Ciencias Naturales, en particular en las temáticas de Biología y Ecología, con Historia, en relación con los procesos de cambio en la asociación del hombre y su ambiente, y con Matemáticas, especialmente en el

manejo de coordenadas y en la selección y utilización de recursos para procesar y representar información.

EDUCACIÓN CÍVICA

La Educación Cívica es el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes, que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad; capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y las acciones humanas.

Lograr estos objetivos es tarea de toda la educación básica de la familia y de la sociedad, y no de una asignatura específica. Sin embargo, es necesario que el carácter global de la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras, para evitar el riesgo de que la formación se diluya y se realice en forma ocasional. El restablecimiento de Educación Cívica como asignatura en el plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos. En el programa de esta asignatura se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) para que el maestro y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos: aula, escuela y familia.

La orientación y los propósitos de la asignatura de Educación Cívica se desprenden directamente de los principios que se establecen en el Artículo Tercero constitucional:

- La educación que imparta el estado será “laica” y “por rango” se mantendrá ajena por completo:
- A cualquier doctrina “religiosa”. Será democrática, “considerando a la democracia no solamente como estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.
- La educación deberá fortalecer en el educando la conciencia nacional y el amor a la patria, atendiendo a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de recursos, a la defensa de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura. Al mismo tiempo fomentará la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.

- La educación deberá contribuir a la mejor convivencia humana, fortaleciendo en el educando el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, así como la convicción del interés general de la sociedad y de los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, sin privilegios de razas, religión, grupos, sexos o individuos.

Los contenidos de Educación Cívica abarcan cuatro aspectos íntimamente relacionados que, en su mayor parte, se abordan simultáneamente a lo largo de la educación primaria. En este aspecto se agrupan valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación primaria. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia:

Respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

La formación de estos valores sólo puede percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones, y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que se enteran. Por esta razón, este aspecto de la educación cívica requiere de un tratamiento vivencial.

El estudio del significado de los valores y de sus fundamentos es uno de los elementos que contribuyen a la formación cívica. Sin embargo, ese estudio solo tiene sentido, si en cada una de las acciones y procesos que transcurren en el aula y en la escuela, se muestran con el ejemplo y se experimentan nuevas formas de convivencia, cuyas bases sean el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres.

Los contenidos de este aspecto están presentes en todos los grados, asociados a situaciones posibles en la vida escolar en equipo, asambleas del grupo escolar, solución de conflictos, etc.

La relación entre compañeros, la relación entre el maestro, el alumno y el grupo; el modo de resolver los conflictos cotidianos, la importancia que se le da a la participación de los alumnos en la clase, el juego, en suma, toda la actividad escolar y la que se realiza fuera de la escuela son espacios para la formación de valores.

En este aspecto se presentan los contenidos referentes a las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos. El propósito es que el alumno los conozca y comprenda. Los derechos que tiene como mexicano y como ser humano. Asimismo, deben comprender que al ejercer sus derechos adquiere compromisos y obligaciones con los demás, reconociendo la dualidad derecho-deber como la base de las relaciones sociales y de la

permanencia de la sociedad. Los contenidos que se estudian durante la escuela primaria se refieren a los derechos individuales y a los derechos sociales.

Los derechos individuales son aquellos que protegen la vida, la libertad, la igualdad ante la ley y la integridad física de cada hombre o mujer. Abarcan las libertades esenciales de expresión, de pensamiento, de creencias, de manifestación, de reunión, de trabajo, etc., es decir, los derechos humanos universales que nuestra constitución consagra como garantías individuales, las cuales son inviolables e imprescindibles, bajo cualquier circunstancia. En este rubro los contenidos remiten a los Derechos Humanos y a los Derechos del Niño.

Los derechos sociales son los que se refieren a la educación, a la salud, a un salario suficiente, a la vivienda, etc., y se establecen en diversos artículos constitucionales.

En este aspecto se estudian las instituciones del estado y de la sociedad. Se busca que el alumno se introduzca en el conocimiento de los rasgos más importantes de la organización del país: el federalismo, la división de poderes, la organización municipal, la elección democrática de los gobernantes. Asimismo, se introduce el estudio de los tipos de organizaciones sociales más importantes en las que participan los mexicanos.

Para desarrollar el tratamiento de estos contenidos, se parte de las instituciones próximas al alumno (la familia, la escuela, los grupos de amigos), hasta llegar al estudio de las instituciones nacionales y los organismos internacionales.

No se trata de realizar un estudio descriptivo de las instituciones, sino de conocer sus funciones y sus relaciones, presentes o posibles, en la vida de los alumnos, sus familiares o la comunidad a la que pertenecen.

En este aspecto pretenden que el alumno se reconozca como parte de una comunidad nacional, caracterizada por la pluralidad de pensamientos, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que la definen.

Los contenidos de este aspecto se refieren a las costumbres y tradiciones, a los ideales que han estado presentes a lo largo de nuestra historia y a los principios de la relación de México con otros países (independencia política, soberanía, solidaridad internacional, basadas en la demografía y la justicia), etc.

Al estudiarlos, se pretende también que los alumnos comprendan que los rasgos y valores que caracterizan a México son producto de la historia del país, de la participación que en ella tuvieron sus antepasados.

RECOMENDACIONES GENERALES CIENCIAS SOCIALES

En este último espacio de las Ciencias Sociales se mencionaran algunas sugerencias para su trabajo en el aula:

- Mientras el objetivo explícito, pero sobre todo implícito del área, sea el fortalecimiento de las identidades nacionales y culturales, en un sentido claramente homogeneizado y esencial, podremos trabajar en una perspectiva intercultural.
- Estudiar temas históricos controvertidos (la prehistoria, el Imperio Romano, las Cruzadas, las guerras, la colonización), desde las distintas perspectivas de los países o personas implicadas. Esta es una línea de trabajo que cuenta ya con una cierta tradición en Europa y que ha producido materiales didácticos de un gran rigor e interés.
- En cuanto a la Geografía, señalar la importancia de los mapas temáticos de demografía, de lenguas, de religiones, de etnias, de migraciones, etc. y de analizar críticamente los distintos tipos de proyecciones para evitar visiones centralistas.
- Dos grandes líneas de fuerza podrían ser las siguientes: el compromiso con el presente, con la actualidad y presentar los temas desde una perspectiva mundial y planetaria.

Una de las consecuencias de este nuevo sesgo sería forzosamente, la problematización y la polinización de los currículos realmente vividos en clase, pues allí entrarían el conflicto y los temas candentes, la ecología y la solidaridad. Lo que deberían aprender los alumnos sería leer y entender los periódicos, y contextualizar históricamente los problemas sociales, a ser conscientes de que son los protagonistas de la historia, de la construcción del presente y del futuro.

No se trata, en definitiva de introducir nuevos temas, sino de situar los que aparecen habitualmente, rompiendo con las visiones centralistas del mundo occidental, diferenciando lo que es desarrollo de lo que es crecimiento cuantitativo, etc.

8.2.5 CIENCIAS NATURALES

Su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural; en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

Estimular la capacidad del niño de observar y preguntar, así como de plantear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno. Para avanzar en este sentido, los contenidos son abordados a partir de situaciones familiares para los alumnos, de tal manera que cobren relevancia, y su aprendizaje sea duradero.

La enseñanza de los contenidos científicos será gradual, a través de nociones iniciales y aproximativas y no de los conceptos complejos, que rebasen el nivel de comprensión de los niños.

La organización de los programas responde a los siguientes principios orientadores:

1. - Vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural, con la formación y la práctica de actitudes y habilidades científicas.

Las tareas de la escuela son impulsar al niño a observar su entorno y a formarse el hábito de hacer preguntas sobre lo que le rodea; a organizar esta indagación para que se centre ordenadamente en determinados procesos y a proporcionar información que ayude a los niños a responder sus preguntas y amplíe sus marcos de explicación.

2. - Relacionar los conocimientos científicos con sus aplicaciones técnicas. En esta línea se pretende que los alumnos perciban que en su entorno se utilizan en todo momento, artefactos, servicios y recursos que el hombre ha creado o adaptado, mediante la aplicación de principios científicos. Se persigue estimular la curiosidad de los niños en relación con la técnica y su capacidad para indagar cómo funcionan los artefactos y servicios con los que tienen un contacto cotidiano.

3. - Otorgar atención especial a los temas relacionados con la preservación del medio ambiente y de la salud. Estos temas están presentes a lo largo de los seis grados, pues se ha considerado más ventajoso, desde el punto de vista educativo, estudiarlos de manera reiterada, cada vez con mayor precisión, que separarlos en unidades específicas de aprendizaje o en asignaturas distintas.

En el tratamiento de ambos temas, los programas proponen la incorporación de los elementos de explicación científica pertinentes y adecuados al nivel de comprensión de los niños.

4. - Propiciar la relación del aprendizaje de las Ciencias Naturales con los contenidos de otras asignaturas. Esta orientación general del plan de estudios presenta en este caso algunas circulaciones que son prioritarias:

- Con Español, para introducir la temática científica en las actividades de lengua hablada y lengua escrita, en particular en la lectura informativa y el trabajo con los textos.
- Con Matemáticas, como tema para el planteamiento y resolución de problemas

y en la aplicación de recursos para la recopilación y tratamiento de la información.

- Con Educación Cívica, sobre todo en los temas de derechos, responsabilidades y servicios relacionados con la salud, la seguridad y el cuidado del ambiente
- Con la Historia, en particular con la reflexión sobre el desarrollo de la ciencia y la técnica y su efecto sobre las sociedades y sobre los cambios en el pensamiento científico, para reforzar la idea de la ciencia como un producto humano que se transforma a través del tiempo.

ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Los contenidos de Ciencias Naturales han sido organizados en cinco ejes tácticos, que se desarrollan simultáneamente a lo largo de los seis grados de la educación primaria. Estos ejes son:

- Los seres vivos.
- El cuerpo humano y la salud.
- El ambiente y su protección.
- Materia, energía y cambio.
- Ciencia, tecnología y sociedad.

En los primeros grados, la curiosidad de los niños debe orientarse hacia la observación de fenómenos cotidianos, fomentando las actividades de comparación y establecimiento de diferencias y semejanzas entre objetos y eventos, así como la identificación de regularidades y variaciones entre fenómenos.

Gradualmente se incorporan a la observación, unidades de medida convencionales (de tamaño, de temperatura, de peso) y se formalizarán los medios de registro y representación, apoyándose en el avance del aprendizaje de las Matemáticas.

El hábito de formular explicaciones y predicciones deberá estimularse desde un momento temprano, asociado a la idea de que la validez de ambas depende de que sean probadas mediante procedimientos adecuados, que utilizarán los resultados de la observación y la experimentación.

Los ejes temáticos están conformados de la siguiente manera:

LOS SERES VIVOS

Este eje agrupa los contenidos relativos a las características más importantes de los seres vivos, sus semejanzas y sus diferencias y a los principales mecanismos fisiológicos, anatómicos y evolutivos que los rigen. Desarrollan la noción de diversidad biológica, los alumnos deberán habituarse a identificar las interpelaciones y la unidad entre los seres vivientes, la formación de cadenas y sistemas, destacando el papel que desempeñaban las actividades humanas en la conservación o la alteración de estas relaciones.

EL CUERPO HUMANO Y LA SALUD

En este eje se organiza el conocimiento de las principales características anatómicas y fisiológicas del organismo humano, relacionándolo con la idea de que de su adecuado funcionamiento, dependen la preservación de la salud y el bienestar físico.

Se pretende que los niños se convenzan de que las enfermedades más comunes pueden ser prevenidas.

EL AMBIENTE Y SU PROTECCIÓN

La finalidad de este eje es que los niños perciban el ambiente y los recursos naturales como un patrimonio colectivo, formando por elementos que no son eternos y que se degradan o reducen por el uso irreflexivo y descuidado.

Se pone especial atención a la identificación de las principales fuentes de contaminación del ambiente y de abuso de los recursos naturales, y se destaca la importancia de la protección ambiental en las conductas individuales y colectivas de las personas.

MATERIA, ENERGÍA Y CAMBIO

En este eje se organizan los conocimientos relativos a los fenómenos y las transformaciones de la materia y la energía. La formación en esta materia está organizada, desde nociones iniciales y no formalizadas, a partir de la observación y se proponen los primeros acercamientos a algunos conceptos básicos de la Física y la Química, sin intentar un tratamiento de los temas de este eje. No debe intentarse la presentación abstracta o la formalización prematura de los principios y las nociones, sino que éstas y aquéllos deben estudiarse a partir de los procesos naturales en los que se manifiestan.

CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

Los contenidos de este eje tienen como propósito estimular el interés del niño

por las aplicaciones técnicas de la ciencia y la capacidad de imaginar y valorar diversas soluciones tecnológicas, relacionadas con problemas prácticos y actividades productivas.

Se incluyen en este eje el conocimiento de las distintas fuentes de energía, las ventajas y riesgos de su utilización y las acciones adecuadas, para evitar el desperdicio de energía.

RECOMENDACIONES GENERALES DE LAS CIENCIAS NATURALES

En las Ciencias Naturales se presentan situaciones para que los alumnos reflexionen sobre usos de la ciencia y de la técnica que han representado avances decisivos para la humanidad, así como de otros que han generado daños graves para los grupos humanos y para el medio ambiente.

Algunos autores distinguen tres planos en una ciencia multicultural que a su vez se relaciona de manera directa con las ciencias naturales, Ibáñez y Marco (1996).

- La formación científica desde la interculturalidad, que implica presentar atención a los problemas del lenguaje y a los conocimientos, experiencias y creencias de todos los alumnos y a sus estilos de aprendizaje.
- La formación científica antirracista, supone eliminar los estereotipos e inexactitudes de los materiales curriculares, tener sensibilidad cultural (en los experimentos de biología, por ejemplo, o en la educación sexual) y contrarrestar el racismo, que tiene su base en determinadas teorías científicas.
- Finalmente, un enfoque global de la ciencia multicultural, es prestar atención a los problemas sanitarios, de alimentación, de transporte, de erosión, energéticos, etc., tal como se producen en distintas partes del mundo, introduciendo un cierto relativismo, en que la visión occidental sería sólo una más entre muchas.

La perspectiva intercultural aboga, pues por recuperar el sentido funcional del conocimiento científico en la educación básica, el aprovechamiento de los conocimientos y experiencias previos de todos los alumnos y el estímulo de la curiosidad y de los procedimientos habituales para explicar los fenómenos naturales y resolver problemas de la vida real.

8.2.6 EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Educación Artística en la escuela primaria tiene como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales

manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro.

Es un programa que sugiere actividades muy diversas de apreciación y expresión, para que el maestro seleccione y combine con gran flexibilidad, sin ajustarse a contenidos obligados, ni a secuencias preestablecidas. Esta propuesta parte del supuesto de que la educación artística cumple sus funciones cuando dentro y fuera del salón de clases los niños tienen la oportunidad de participar espontáneamente en situaciones que estimulan su percepción y sensibilidad, su curiosidad y creatividad, en relación con las formas artísticas.

En congruencia, con esta orientación, la evaluación del desempeño de los niños no debe centrarse en el cumplimiento de objetivos determinados previamente, sino en el interés y la participación que muestren en las diversas actividades que el maestro realice o recomiende.

La Educación Artística no debe limitarse al tiempo que señalan los programas. Por su misma naturaleza, se relaciona fácilmente con las otras asignaturas, en las cuales el alumno tiene la oportunidad de apreciar distintas manifestaciones del arte (en Español, en Historia) y emplear formas de expresión creativa en el lenguaje o el dibujo.

La actividad artística es la cual puede ejercer una influencia positiva, en el uso del tiempo libre de los niños. Estimular al niño para que participe en los festivales culturales, en el coro y demás expresiones artísticas.

PROPÓSITOS GENERALES

- Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- Estimular la sensibilidad y la percepción del niño, mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos.
- Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño, mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.
- Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo, que debe ser respetado y preservado.

ACTIVIDADES PERMANENTES

Los programas por grado escolar sugieren actividades específicas de expresión y apreciación y las ubican de acuerdo con el nivel de desarrollo, que los niños deben haber alcanzado, al final del curso.

Conviene insistir en que algunas de estas actividades pueden realizarse en la escuela, pero que muchas otras deben sugerirse para el empleo del tiempo libre, del niño y de sus familias.

Al desarrollar las actividades sugeridas en los programas, el maestro deberá tomar en cuenta las relaciones que éstas guardan con el conjunto del plan de estudios; de manera especial deben asociarse las actividades de música, danza y expresión corporal con los contenidos de Educación Física y la apreciación y expresión teatral con la asignatura de Español.

Utilizar el lenguaje icónico en la escuela permite por ejemplo descubrir y analizar las imágenes que nos llegan de la publicidad o de la televisión, dominar el código visual, promover reflexiones y debates sobre la representación de la realidad que nos ofrecen. Igualmente es importante aprender a realizar producciones fotográficas y de vídeo teniendo en cuenta la perspectiva intercultural. .

Esto es lo que nos propone J. Tort y Cendrich (1999) en una unidad didáctica titulada “Construimos imágenes: analizar fotografías o diapositivas para llegar a algunas conclusiones y discutir las distintas interpretaciones, filmar partes del cuerpo o detalles de los participantes e intentar después reconocer a quien pertenecen, poner título o poner diversas fotografías, y comentar los porqués, realizar un reportaje fotográfico por el propio barrio o población, y después exponerlo, misionar diversos anuncios de coches o indicar a qué sector social se dirige; elaborar un anuncio gráfico por grupos; leer, analizar y discutir el contenido del comió; ver y comentar documentales sobre África y los africanos, producidos por alguna organización no gubernamental, descubrir distintos usos de la cámara de vídeo: filmar variando las distancias, filmar con la cámara al revés. En un encuadre fijo filmar, parar, cambiar y filmar, animación de una imagen fija, uso del Sumo, etc. realizar un anuncio publicitario en vídeo”.

Una de las actividades más comunes dentro de la educación artística en México es la música, se imparte sobre todo en las escuelas particulares de manera sistemática; en las escuelas públicas se imparte de manera informal. Besalú (2002:96,97) nos ofrece las siguientes recomendaciones: “La reflexión sobre la identidad musical ha hecho que algunos educadores hayan aplicado el método autobiográfico en la educación musical. Por ejemplo estimulando a los alumnos a que reconstruyan su propia historia musical; las canciones que les cantaban sus padres cuando jugaban con ellos o cuando los acostaban; las primeras canciones que aprendieron en la escuela infantil; las canciones o melodías asociadas a momentos significativos de su vida, etc. o invitándoles a señalar cuáles son sus gustos musicales actuales, con qué canción se sienten más identificados, explicando sus razones o motivos.”

8.2.7 ÁREA TECNOLÓGICA

El objetivo es superar la tradicional dicotomía entre la actividad intelectual y la actividad manual; aprender pensando en la inserción laboral y hacer ver que la escuela sirva también para resolver problemas de la vida cotidiana. Además, la actividad tecnológica obliga a menudo a la interacción en grupo y proporciona satisfacciones inmediatas, porque sus resultados son visibles a corto plazo, e incrementan la confianza y seguridad en las propias capacidades.

La valoración de la inteligencia tecnológica, de las capacidades manuales y estratégicas, es un elemento importante de educación integral y de diversificación de las posibilidades de éxito. “El área tecnológica consta de diversos componentes. El científico, el social y cultural, el técnico, el metodológico y el de representación. El componente técnico o de saber hacer incluye el conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para la ejecución de los procedimientos y el uso de los instrumentos, aparatos o sistemas propios de una técnica. El componente metodológico se refiere al modo ordenado, sistemático y creativo de actuar del técnico y a las destrezas necesarias para resolver los problemas. Y el componente de representación puede ser tanto gráfica, el dibujo, como verbal o virtual” Besalú (2002:100,101).

Los elementos anteriores que ofrece Besalú, favorecen la sistematización de estas actividades tecnológicas, en la educación primaria los maestros la estimulan generalmente a través de las actividades manuales como: dibujo, pintura o algún tipo de manualidad.

8.2.8 ÁREA DE LENGUAS EXTRANJERAS

El currículo prescrito plantea el aprendizaje de lenguas extranjeras como una necesidad urgente y como una demanda de las sociedades actuales, en el mundo globalizado. Cabe señalar que en México hasta la educación secundaria se imparten clases de lengua extranjera de manera oficial (inglés), con lo anterior los niños entran en contacto con otra lengua después de los doce años lo que no favorece, ni su desarrollo lingüístico, ni la mentalidad para integrar una educación intercultural.

Si bien, la falta de oficialización de lenguas extranjeras, no impide que en las escuelas particulares se brinde la instrucción desde la edad temprana, lo cual favorece nada más a las personas y familias que pueden pagarlo, en las escuelas privadas. Donde se enfrentan distintas incongruencias dentro de esta materia como la falta de certificación de los maestros, escuelas y programas de formación de maestros bilingües, imprecisiones metodológicas, de conocimiento y ausencias curriculares, es decir, cada maestro imparte la materia como puede y quiere.

También existen colegios como el que se mencionó en la tercera parte, American School, donde se puede generar un proyecto de educación intercultural,

que pueda tratar la lengua extranjera como propone Jordán (1996:52): “En el campo de las lenguas extranjeras se habría de ir más allá de la adquisición de competencias lingüísticas, a fin de conocer las diferentes culturas que representan y de eliminar estereotipos sobre otros pueblos” Entre las actividades posibles para trabajar esta área se pueden mencionar: la lectura de artículos periodísticos, la visita de programas televisivos significativos para los alumnos, la lectura de determinadas novelas; la correspondencia escolar con estudiantes de distintos países, los viajes e intercambios.

8.2.9 ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

La Educación Física es una materia dentro del currículo oficial, se imparte en todos los niveles educativos desde el preescolar hasta la secundaria. En las escuelas públicas se imparte una hora a la semana, en las particulares se imparte de dos horas en adelante contando también con actividades deportivas más extensas y sistemáticas fuera del horario escolar, a continuación se exponen algunas recomendaciones que sugiere Besalú (2002).

Los ejes básicos de la acción educativa en esta área son el cuerpo y el movimiento. Ambos ejes tienen gran potencia desde la óptica intercultural: la construcción de una auto-imagen y de un auto-concepto positivos, es uno de los elementos más trascendentales para el desarrollo de una personalidad integrada y para conseguir el éxito escolar. La percepción de sí mismo es un encaje que se va tejiendo a través de las relaciones, de las percepciones y de las expectativas que los otros tienen de nosotros, y exige de los profesores una gran capacidad de observación y de intervención en el grupo, para evitar determinados comportamientos y actitudes y para corregirlos cuando ya se han producido. Por otra parte, tanto por el marco especial donde se desarrolla la Educación Física, como por el tipo de actividades que propicia, es una de las áreas donde el contacto verbal y corporal es más fácil y directo, tanto entre los mismos alumnos como entre alumnos y profesores. La práctica deportiva, tradicionalmente asociada a la actividad física, para cumplir su función educativa deberá tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, etnia u otros criterios diferenciados, y deberá plantearse en función de los objetivos curriculares, y no de finalidades competitivas o selectivas. Un hecho tan simple como la confección de dos equipos entre todos los alumnos de la clase, muy a menudo se convierte en un calvario para aquél que no es elegido hasta el final o en instrumento de poder en manos de determinados líderes grupales. En otro sentido las legítimas ansias de ganar, nunca deben ser compatibles con la humillación de los perdedores y con las prácticas antideportivas.

El juego, otra de las actividades que identifican a la Educación Física, con sus reglas y objetivos, pueden contribuir al despertar de los alumnos; a adoptar distintos papeles o funciones; a establecer estrategias de grupo, habilidades todas de una gran importancia intercultural. Además los juegos constituyen unos hechos sociales, connotado culturalmente. Las posibilidades de introducir juegos

populares y tradicionales de distintos orígenes; los múltiples juegos de campo; de explotación y de aventura existentes ofrecen un repertorio de enormes posibilidades.

También la expresión corporal, la dramatización, el baile y la danza, el teatro también tienen espacio en esta área de Educación Física que es, en suma especialmente sensible a un planteamiento intercultural y puede hacer una gran aportación a la educación integral de los alumnos, porque todas sus actividades tienen un componente vivencial importante y por la dimensión relacional, ética y de comunicación inherentes a ella.

Lo mencionado anteriormente muestra solo algunos puntos sobre el desarrollo del currículo en México y algunas adaptaciones interculturales para poder llevarlo al aula. El propósito general de este capítulo es dar algunas recomendaciones para que los maestros las puedan aplicar dentro del salón de clases, y poder iniciar con un proyecto educativo dentro del salón de clases con el apoyo de los temas transversales.

Proporcionando estas sugerencias también se demuestra que el currículo de México es susceptible y dispuesto para que pueda integrarse un proyecto de educación intercultural de manera seria y oficial, ya que se contempla a la diversidad y la interculturalidad desde las políticas educativas, planes y programas y libros de texto. Mostrando así, que la carencia de una educación intercultural en Jalisco, México, se debe a la falta de conocimiento en los maestros sobre lo que indica el currículo. Urge el cambio en los docentes y en la sociedad, en el discurso existe, pero nos se ve en la aplicación del trabajo; ahí estriba el reto.

CONCLUSIONES

La migración hoy en día, es un tema tan cotidiano, y al mismo tiempo tan lejano y poco entendido; en Jalisco, México y en muchas regiones del mundo, así tenemos los casos de la población de México que emigra a Estados Unidos que se duplicó, al pasar de 48.2 millones de personas en 1970 a 97.5 millones en el año 2000. En el caso de la migración con la población indígena se ha incrementado en las ciudades del norte de México, según estadísticas recientes del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000). De los 241,081 migrantes que viven en la zona fronteriza, 72,000 son indígenas, es decir, el 30 por ciento.

El impacto de la migración externa para Jalisco representa un equivalente a 4.15% del Producto Interno Bruto. El envío anual de dinero de los migrantes a Jalisco era de 1,200 millones dólares que el estado obtiene del país vecino, a través de 1.94 millones de migrantes jaliscienses que trabajan sobre todo en los estados de California, Illinois y Texas.

Con este incremento de migración ambos países crean y operan el PROBEM, este programa binacional ha incursionado de manera directa en la comunidad educativa para estructurar proyectos, realizar investigaciones y propuestas que conlleven: en principio a la identificación de sus características de vida y necesidades educativas y, por ende, al otorgamiento del servicio educativo justo, expedito y continuo, que fortalezca de manera permanente el desarrollo del niño tanto afectivo, cívico, social y su capacidad creativa. Para esto ponen en marcha el documento de transferencia, y los intercambios de docentes; como dos acciones prioritarias.

Dentro de la migración se tienen a los grupos indígenas que generalmente emigran del campo a la ciudad. En la República Mexicana, se identifican alrededor de 93 pueblos indígenas, que hablan alrededor de 62 lenguas vivas; cuentan con una organización social, religiosa y política específica; tienen prácticas, usos y costumbres diferentes y tienen lugares sagrados; todo esto nos ubica como un país plurilingüe y multicultural.

La población hablante de lengua indígena en el estado de Jalisco asciende a 48,504, es decir, el 0.77% de su población total. Por su número de personas hablantes de lenguas indígenas, Jalisco ocupa la posición número 18 en el país.

En el último censo del 2000 se identificaron 61 lenguas en el interior del estado, incluyendo sus variantes. Las principales son el huichol (27.96%), el náhuatl (17.10%), el purépecha (7.83%), el mixteco (3.75%), el otomí (3.04%), el zapoteco (2.70%), el huasteco (1.60%) y el mazahua (1.58%). Los dos primeros pertenecen a los grupos indígenas de origen en Jalisco: los huicholes y nahuas. Los primeros por su cantidad poblacional y por conservar su cultura, son los que reclaman mayor atención en el estado como grupo indígena. Una de sus ventajas

es que la mayoría de ellos viven en la Sierra Madre; son sobre todo migrantes temporales y siempre están en contacto con su grupo étnico. Los municipios de Mezquitic tienen 14,614 habitantes, de los cuales el 65% son huicholes que utilizan su idioma, y en Bolaños 5,377, siendo el 49.36% indígenas que conservan toda su cultura.

Los huicholes se llaman a sí mismos wirrarika, o su plural, wirraritari. Tienen cinco centros ceremoniales en donde se instalan los gobiernos tradicionales: San Andrés Cohamiata, Santa Catarina Cuexcomatlán, San Sebastián Teponahuatlán y Tuxpan de Bolaños; y Guadalupe Ocotán. Una de las fiestas más importantes es la del maíz tostado que se lleva a cabo durante el desmonte y quema de los terrenos. En este ritual se manifiesta la unión de los tres elementos centrales de su religión: el maíz, el venado y el peyote.

En cuanto a su educación (actualmente) existen albergues bilingües, donde se les brinda la educación primaria y comida durante el año escolar. Los criterios sobre la educación que se establecen en el ámbito nacional para todos los alumnos; son: la reprobación, aprobación, deserción y eficiencia terminal. La comparación entre la primaria general (alumnos mestizos) e indígena sirve como parámetro para conocer las realidades de la población indígena.

En cuanto a la reprobación de la población mestiza, se tienen el 4.9% en tanto que en la indígena es de 9.80%. En el rubro de aprobación es del 95.1%, en la primaria general; en la indígena es del 90.20%. En la deserción en primaria general es del 1.7% y la indígena, del 4.26 %. Por último, la eficiencia terminal en primaria general es del 88.1% y en educación indígena, del 66.15, (ciclo escolar 2002-2003).

Ante estos datos el gobierno Federal encabezado por el C. Lic. Vicente Fox Quezada, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, nos convocó a transformar el México de la injusticia y la miseria, en el México de la inclusión y la prosperidad; a construir un México con libertad y democracia, con educación y con valores y, para conseguirlo dijo, necesitamos poner el país al día: en lo económico, en orden y respeto, en desarrollo social y humano, en buen gobierno y finanzas públicas sanas, pero sobre todo, ponerlo al día en materia educativa.

Dentro de la constitución mexicana el artículo tercero de educación dice que **"la educación deber ser laica, gratuita y obligatoria"** partiendo de este principio legal, se elaboró "El Programa Nacional de Educación 2001-2006". Donde se promulga una educación que reconozca la variada riqueza nacional, en la proporción de igualdad, pasar de una realidad en la que las diferencias puedan descartarse. Así la discriminación, el prejuicio y el racismo queden atrás hasta que se pueda formar una cultura nacional. Esto implica una participación colectiva, marcada en la democracia y en la posibilidad real y equitativa de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos para brindar esa oportunidad al país.

Por lo que el Gobierno Ejecutivo invita a todas las instancias a construir ese país dentro de la diversidad y la tolerancia, haciendo partícipe a todo mexicano y a toda institución, sumándose a un compromiso global y en donde cada uno tiene su propia responsabilidad.

La visión que se tiene en un enfoque educativo para el siglo XXI, con respecto a la educación mexicana, es que será: equitativa, con calidad, pertinente, incluyente, formativa en sentido integral.

Si bien estas son las propuestas federales y estatales para la educación, en el país, los grupos indígenas también proponen los siguientes aspectos, partiendo del primer seminario nacional de Educación Bilingüe y Bicultural (1997) donde se señaló de manera determinante, que "no existe educación indígena escolarizada para indígenas", para finalmente concluir que es colonizadora, los mexicanos seguimos reproduciendo viejos modelos a pesar de la independencia y la revolución.

El movimiento indígena ha planteado con claridad y amplitud que los pueblos indios se vean desde una óptica diferenciada y se construyan como etnias autónomas, cada una con su propia especificidad histórico cultural y su cosmovisión, una lengua que representa su forma de ver la vida, en ella se condensa la historia de cada grupo étnico y es portadora de los símbolos más antiguos de cada cultura; lo que representa un potencial pedagógico y didáctico para el maestro, quien deberá utilizar la lengua de cada etnia como objeto de estudio y vehículo importante de comunicación, sin dejar de lado el español.

En un modelo intercultural-bilingüe se requiere también replantear las preocupaciones por el acceso a los servicios educativos y la calidad de éstos, incorporando en la política y las decisiones los principios de equidad y pertenencia, particularmente teniendo en cuenta las situaciones derivadas de las condiciones de etnia, género, lengua, clase social y, en síntesis, las formas múltiples que adopta la diversidad cultural.

Así la acción educativa deberá basarse en el respeto a la diversidad y a la especificidad de los individuos, procurando avanzar hacia la erradicación de formas de enseñanza homogeneizantes, ya que a menudo los sistemas educativos formales limitan el pleno desarrollo personal, al imponer a todas las etnias y a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual.

Construir una educación intercultural es definir metodologías y contenidos escolares; es involucrar a toda la sociedad, es introducirnos hacia el interior de cada lengua y cada grupo étnico, tanto local como nacional, e interrelacionarla con la sociedad en general.

Para iniciar con ese proyecto basado desde las políticas educativas, delimitamos los conceptos básicos como: cultura, educación, diversidad, multiculturalidad e interculturalidad.

Cultura es comprendida como el conjunto de significantes, significados y comportamientos, metas que compartidos por un grupo social, ordenan, limitan potenciación y dan sentido a la conciencia entre los individuos dentro de un contexto y tiempo determinado. Es algo que la humanidad ha ido construyendo durante la historia, que por consiguiente contempla a la educación. Por educación vamos a entender las necesidades de los niños orientados hacia el bien, esas necesidades son de índole cognitiva, comportamental y social entre otras muchas.

No siempre las necesidades educativas de los niños son iguales, de ahí que surgiera la diversidad educativa. Ante esto nos colocamos en la plataforma para educar en justicia en la diversidad y la realidad de nuestro siglo XXI, un mundo global, diverso, multicultural que requiere urgentemente un proyecto de interculturalidad.

En el pasado los principios educativos contenían una concepción negativa de las diferencias, actualmente con la globalización es imprescindible hacer conciencia de que el otro, siempre es distinto, importante y mi igual. Realidad que impera en este presente, mirar al otro, significa mirarme a mí mismo, a los míos, ver al otro cara a cara y saber que el otro es mi responsabilidad (el diferente).

Los movimientos migratorios y sociales nos colocan en la coexistencia de diferentes grupos culturales, en las mismas localidades o espacios geográficos muy cercanos. A lo que se le llamará multiculturalismo y se entenderá por esta la “unión entre cultura” con lo anterior, al utilizar el nombre de multiculturalismo “unión entre culturas”, reconocemos a México como un país pluricultural.

El definir a la multiculturalidad desde el uso que se le da en este trabajo de tesis, permite no tratarla o confundirla con interculturalidad. La multiculturalidad da paso al proyecto educativo de interculturalidad. El término interculturalidad se considera la utopía del futuro la igualdad real entre todos los grupos de mayorías y minorías, donde no exista el racismo, ni la diferencia social, religiosa o de cualquier índole.

La educación intercultural debe ser una educación en valores, actitudes. La elección de esos valores y actitudes es una opción moral. Opción moral, axiológica que se realiza en una sociedad democrática. Si la educación en valores es una educación intercultural, el proyecto educativo dentro de este paradigma puede ser la respuesta para todo el sistema educativo.

Estos cambios educativos se deben basar en la construcción de un currículo que parta de la justicia curricular, de los intereses de los más necesitados, y la participación de los agentes escolares. Partir del contexto real y la vida cotidiana de los alumnos, de donde se debe comenzar en la elaboración de un “diseño curricular” congruente a la realidad y que permita dar respuestas a las necesidades educativas (sobre todo en ciertos lugares de gran marginación que existen en México).

El currículo tomará en cuenta no solo los conocimientos sino las actitudes, los sentimientos, los valores, las metodologías, entre otros elementos. En esta amalgama se forma lo que llamaremos “currículo real”, siendo ésta una verdadera fuente de información para la elaboración de un proyecto educativo intercultural.

Incorporar al currículo oficial nuevos elementos relativos a las minorías culturales que se tengan en el aula, logrando un currículo común, que rompa el problema de igualdad de oportunidades. De ahí la necesidad de un currículo universal común, que respete y apoye todas las culturas.

Se plantearon tres puntos fundamentales del currículo: su diseño, articulación y evaluación, lo mismo que las propuestas de solución intercultural. Uno de ellos es el currículo transversal como resultado del análisis curricular intercultural, aplicado en diferentes experiencias educativas y que se plantea como una alternativa de solución en la búsqueda de mayor justicia y equidad, dentro del ámbito intercultural.

Los temas transversales se convierten en los ejes estructuradores del currículo real, donde se puede atender un cúmulo de conocimientos académicos disciplinares (contenidos oficiales) y a la par integrar las innovaciones, respuestas a las contingencias actuales. Para sistematizar las acciones de este currículo se apoya en el Proyecto Educativo y El Proyecto Curricular de Centro como un medio idóneo a través del cual el proyecto intercultural puede ser integrado con un mayor grado de éxito en las escuelas.

Al igual que los libros de texto y el material didáctico junto con los Proyectos Educativo y Curricular de Centro, las estrategias didácticas ocupan un papel preponderante dentro del quehacer educativo.

Para el logro de este proyecto educativo es conveniente tomar en cuenta los siguientes puntos que tienen relación directa con el desarrollo académico del niño: cognitivo, emocional y conductual. Tomando estos puntos en beneficio de los niños migrantes necesariamente estamos educando en la conciencia del niño.

Con la formación de la conciencia tenemos la posibilidad de transmitir ideas, actitudes y comportamientos. Todos estos elementos se encuentran encadenados; por esto es sumamente importante educar y formar a los alumnos con base en una serie de valores y desarrollo de virtudes, que puedan garantizar la transformación de nuestra sociedad, con la aceptación del proyecto intercultural.

Para implementar esto en el aula es necesario recurrir a la investigación cualitativa y sus métodos, se le reconoce como un paradigma subjetivo, los datos surgen desde adentro, a diferencia de la investigación cuantitativa que los datos se dan desde afuera.

A través de los métodos seleccionados (la descripción y la comparación), la aplicación de los instrumentos (observaciones y entrevistas, etc.) y los análisis de

datos, se obtendrán los resultados, que se presentaron por medio de informes descriptivos, donde también se realizaron comparaciones, buscando igualdades y diferencias a través de regularidades y contradicciones señalando de manera más específica, la tipología o patrones de conducta que operan en los maestros, los niños migrantes, los directores y padres de familia.

Validando el contexto y las circunstancias que se presentan en cada caso. Para que al final, con la suma de las diferentes experiencias se obtenga un documento descriptivo, que de cuenta de lo sucedido en cada caso individual y en general.

La muestra seleccionada fue de trece escuelas con trece niños migrantes.

Los resultados se presentan por medio de los textos descriptivos que se elaboraron de acuerdo a las siguientes circunstancias: en la primera etapa se obtuvieron las categorías de análisis y las unidades temáticas, brindando una guía posterior para el análisis de los datos que surgen del mismo trabajo de campo. La segunda etapa tuvo un número menor de escuelas para la muestra, pero con mayor riqueza en cuanto a la información, ya que ésta se pudo sistematizar con más facilidad, pues ya se tenían la categoría y unidades temáticas para ordenar el proceso y la información. En la última parte, se tuvo dificultad para establecer la muestra ya que son pocos los niños que llegan a terminar la primaria.

A través de los resultados anteriores podemos saber cuáles son las necesidades educativas de los niños migrantes. Y cómo deben atenderlos los docentes; por lo que a continuación presentamos los puntos que se pudieron encontrar, los cuales proporcionan la información necesaria para proponer posteriormente soluciones al respecto.

Con relación a los padres de familia, se destaca la presencia de las madres contando con poca asistencia de los padres. Los padres de familia manifiestan una gran preocupación por la discriminación y las posibilidades de fracaso del niño migrante; y en la mayoría de los casos solicitan el apoyo para que sus hijos se incorporen lo más pronto posible a la escuela y aprueben el grado escolar.

Las preocupaciones de los padres de familia y los directores muestran la urgencia para que los niños migrantes se incorporen a las exigencias educativas de la escuela. Los exámenes de incorporación a la escuela y grado escolar evalúan las competencias básicas de los niños migrantes, con relación al currículo escolar, no toman en cuenta, la edad, aptitudes lingüísticas, aspectos sociales o psicológicos se inscriben en un modelo meramente informativo que no busca la formación integral, a pesar de que ésta exista en el discurso; pero en la práctica no se aplique.

La mayor preocupación ante la diferencia cultural se manifiesta como la necesidad de que estos niños se integren a la escuela o se asimilen. Les preocupa la diferencia, porque disponen de estrategias comunes para todos, no para la

diferencia entendida desde la diversidad e interculturalidad. En su conjunto sus acciones y significados pretenden la homogeneización del niño a las estrategias implementadas en los salones de clase. Lo que pone de manifiesto la prioridad de capacitar a los maestros en relación con estrategias y acciones que les permitan dar sus clases con unos criterios más amplios y más ricos en el quehacer pedagógico.

Por el mismo rechazo social a las diferencias, los propios niños migrantes buscan incorporarse a las actividades del aula. En algunos casos el apoyo educativo se lleva a cabo de modo más intenso entre los compañeros, es decir, “ayuda entre iguales” lo que en ocasiones sustituye el trato directo entre el profesor y el niño migrante.

Los profesores tienden a operar un conjunto de acciones y estrategias de enseñanza iguales para todos sus alumnos (interacción general), no proveen estrategias especiales o diversificadas o para los niños migrantes y otras para el resto de los niños de la clase. Las estrategias son las mismas para todos. A estas estrategias debe adaptarse o incorporarse el niño migrante, muchas veces solo; ya que no recibe la ayuda adecuada o necesaria por parte del maestro.

Los aspectos más significativos que localizamos en este análisis refieren la prioridad de los agentes educativos, padres de familia y niños migrantes, para actuar y pensar de acuerdo a lo que señala cada escuela. Sin tomar en consideración ningún otro aspecto como su origen, y condiciones culturales, lo que nos pone en un modelo educativo asimilador, que no contempla la diversidad; y que ignora el respeto, la tolerancia y la equidad.

Lo anterior refiere un contraste entre la realidad encontrada, y los principios de la educación intercultural a la que nos hemos referido desde el marco teórico. Conviene, mencionar algunos de estos contrastes más sobresalientes con el objetivo de precisar la realidad y poder implementar los cambios necesarios para una mejora educativa y la posibilidad de incluir un proyecto intercultural.

Se manifiesta una gran urgencia de todos los agentes educativos para que los niños migrantes se adapten a las condiciones escolares (idioma, vestimenta, competencias escolares). En este sentido incorporación significa que el niño debe actuar igual que los demás niños, renunciando a todo lo anterior o no poniéndolo en práctica en su escuela de acogida, sin importar los antecedentes culturales, históricos y sus experiencias; por lo que no existe consideración ni conciencia acerca de todas estas pérdidas.

Las acciones y estrategias de docentes y directivos tienden hacia la homogeneización de todos los niños. Los papás y los niños migrantes prefieren incorporarse a estas estrategias homogéneas para evitar la discriminación, el racismo y la intolerancia, que llevan al fracaso escolar y al sufrimiento de los migrantes, llevando inseguridad, insatisfacción y conflictos para su propia vida.

De esta manera lo anterior que es la asimilación, se convierte en una seguridad para el migrante y las instituciones educativas que siguen reproduciendo este modelo. Ante lo cual, el reto es cambiar. Cambiar... la mentalidad y el sentido de las personas y las instituciones en busca de una educación más justa.

A través de la educación intercultural se puede formar la conciencia individual y colectiva sobre las consecuencias de la discriminación cultural y racial. Teniendo un cuidado especial por valorar y promover las diferencias culturales y personales, es decir, respetar, dialogar y enriquecer las diversas manifestaciones culturales y la educación dentro de ellas.

Las exigencias actuales nos señalan la búsqueda de una educación distinta a la que se ha consolidado en nuestras sociedades. Una educación que dé respuesta real a las necesidades de los niños y sus padres de familia. Una educación más justa equitativa donde la intolerancia, el individualismo, las dificultades se puedan responder desde la democracia, en una educación cimentada en los valores.

Es necesario y urgente dialogar, precisamente porque somos distintos. Sin querer omitir las diferencias con el estandarte de la igualdad, si pretendemos ver a todos los niños como iguales, no se está concientizando, la verdadera diversidad. Es dentro de las diferencias, y con las diferencias, como tenemos que brindar esa educación justa intercultural, interpersonal.

Para el logro de todo lo anterior y consolidar un proyecto de educación intercultural se plantea un modelo de formación del docente dentro de la “reflexión” como medio de preparación, capacitación y formación de los docentes. Como ejes nucleares y protagonista del cambio y la transformación de la educación intercultural.

Por esto planteamos que ante el enorme reto de implementar una educación intercultural en Jalisco, México, y de aceptar las diferencias como una realidad del mundo globalizado, este modelo será un recurso seguro y definitivo en los contextos escolares, brindando así una atención justa a los migrantes y a cualquier niño que tenga necesidad de ser atendido en el marco de la diversidad. Ya que a través del modelo reflexivo que permite el auto-conocimiento de la propia práctica docente; se puede intencionar, planificar sistematizar, el currículo, los métodos, los recursos didácticos, etcétera, contribuyendo así a la transformación de la práctica del aula, en primera estancia continuando con la escuela para poder llegar a la sociedad.

Creemos que esta propuesta del modelo de “la reflexión en la práctica educativa” es un recurso viable y susceptible como medio de transformación en los docentes tanto los que se encuentran en servicio como los que están en su proceso de formación inicial. Ya que este modelo se ha aplicado en contextos multiculturales como escuelas bilingües en Guadalajara y en algunos distritos

escolares de los Estados Unidos con éxito; para posteriormente iniciar y cimentar lo que será un proyecto de educación intercultural.

Junto con la propuesta anterior de formación y capacitación para docentes en el enfoque “reflexivo” y los resultados obtenidos de la investigación de campo se elaboró un taller de capacitación que se está impartiendo actualmente en el ciclo escolar (2004-2005) como un apoyo para los docentes que trabajan con población indígena y migrante.

También se presentó la propuesta de las adaptaciones curriculares a los contenidos oficiales, por medios de los temas transversales sugeridos y mostrados en el último capítulo junto con algunas consideraciones con respecto a las asignaturas que se implementan en la primaria.

Por medio de las dos propuestas anteriores se plantea el inicio de un proyecto intercultural en la ciudad de Guadalajara y en el estado, que pueda apoyar desde distintos ángulos a la consolidación de una educación más acercada a la demanda de estos tiempos de inicio de siglo.

Resumiendo, los puntos más sobresalientes de este trabajo son los siguientes:

El conocimiento de la interculturalidad, apoya al mejoramiento de las actitudes, los valores, y al manejo del currículo desde una óptica más amplia flexible y justa. Este punto trasciende al discurso de solo tolerancia y equidad va más allá de la ayuda a los diversos, supone un proyecto para la educación con calidad.

Es indispensable la incorporación de la interculturalidad a la cultura escolar y prácticas educativas.

El cambio de la práctica docente se presenta como un imperativo, así se debe dejar atrás una práctica educativa, para todos los alumnos de igual manera transformándola por métodos y estrategias novedosos justos para todos sus alumnos. Estrategias que impulsen a los alumnos y no que los limiten en su proceso de aprendizaje.

El desarrollar una conciencia de la cantidad de migraciones, como un fenómeno social que día a día se va desarrollando por las exigencias del mundo globalizado, obliga al docente a aceptar la diversidad como una realidad, actual en la ciudad de Guadalajara México.

Los maestros durante años y por tradición educativa han visto el diálogo en los alumnos dentro del salón de clases como una indisciplina o distracción, sin conocer las bondades, que estas suelen tener como el apoyo entre los compañeros o como lo hemos denominado a lo largo del trabajo “la ayuda entre iguales”. El valorar este punto como una estrategia positiva y dejar de

estigmatizarla como desorden, favorece el desarrollo de todos los niños en el sentido de la solidaridad y colaboración. Si bien, es cierto se deberá de normar este tipo de actividades para llegar a un respeto dentro de la clase.

La interacción con ayuda intencionada por lo maestros se presenta como una estrategia que surge a partir de la aplicación de la investigación de campo, a partir de las vídeo filmaciones, donde algunos maestros empezaron a tomar más en cuenta al niño migrante, originándole un beneficio que favorece su desempeño escolar.

Las políticas educativas toman la diversidad cultural, como una realidad que se debe trabajarse a través de los contenidos en el salón de clases por medio de las Ciencias Sociales. No prevén, ni regulan, la situación de la admisión de los niños migrantes a la escuela, solo el uso del “Transfer” con la migración exterior entre México y Estados Unidos (instrumento que no se utiliza lo suficiente). Por lo que ante esta ausencia se hace necesario que se reglamente toda una gestión intercultural.

La ausencia de estrategias en los padres de familia ante los procesos de migración pone de manifiesto la urgente necesidad de que las instituciones y el gobierno realicen campañas de información a los migrantes, de cómo realizar los procesos migratorios, inserción a la escuela, etc.

Con base en estos puntos que sirven para analizar el contexto en Jalisco, México, en relación a la población migrante se propusieron algunas acciones que permitan la implementación de un proyecto intercultural, que satisfaga las necesidades educativas de los niño migrantes.

Nuestro sueño, la utopía consiste en no ver más niños pidiendo limosna o vendiendo chicles en las esquina de nuestra ciudad, sino contar con una sociedad y una escuela, que los acoja, estimule; pero sobre todo los valore, los mire “cara a cara”, se haga responsable de ellos como de sí mismo, y los ame como los prójimos que son.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, Marques Luis V
"Inmigración, pluralismo y tolerancia"
Editorial Popular Jóvenes contra la tolerancia Madrid, 1993
- ABDALLAH Pretceille Martine
"La Educación Multicultural "
Editorial Colección Idea Universitaria, Idea Books Barcelona, 2001
- ALDAMIZ -Echeverria Ma del Mar y otros
"Como hacerlo ? Propuesta para educar en la diversidad"
Editorial Graó España 2000
- AGUIRRE Beltán, Gonzalo
"Proceso de aculturación y el cambio ideológico "
Ed. INI-FCE México, 1992
- AGAR Michael.
"Hacia un lenguaje etnográfico". En Carlos Reynoso,. Comp., "El surgimiento de la antropología posmoderna", Gedisa, 1996.
- "Evaluación: Análisis de una Noción "
Revista Mexicana de Sociología México, 1985
- ALBA, Alicia
"Evaluación Curricular: Corte y Articulación Conceptual, Compromiso y Dirreccionalidad"
Conceptos Curriculares Capitulo Tercero U.N.A.M. México .1984
- ARI, Rajsbaum Gorodezky
"Pueblos Indígenas de México Huicholes"
Instituto Nacional Indigenista México 1993
- BAZDRESCH Parada Miguel
"Transformar la práctica"
Editorial Textos Educar México 2000
- BREMMER. Joanae
"Fonética y Fonología"
Ed. Mundo Nuevo Universidad de Guadalajara, 1983
- BERGER Peter y LUCKMAN Thomas
". *La construcción Social de la realidad*"
. Amarrortu editores, Buenos Aires, 1998.

BRUNER, J.S.

" *El proceso de la educación*".

UTEHA, México, 1963.

BRUNER J. S.

" *Desarrollo cognitivo y educación*"

Selección de textos por Jesús Palacios. Ed. Morata. Madrid, 1988a.

BRUNER J. S.

" *Realidad mental y mundos posibles.*" Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.

Edit. Gedisa, Barcelona, 1988b.

BRUNER, Jerome.

"*La educación, puerta de la cultura*".

Editorial Visor, Volumen CXXV de la colección Aprendizaje, traducción de Felix Díaz, Madrid, 1997.

CAMPECHANO Covarrubias Juan y Otros

"Entorno a la Práctica Educativa"

Edit. UNED Gobierno de Jalisco México 1997

CARRIZALES, R. Cesar

"Los conceptos Estelares en la Formación"

Documento Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco 1984

CASO. Alfonso

"Los fines de la acción Indegista en México"

Revista internacional del Trabajo, México 1955.

"Definición del indio y lo indio en América Indígena"(varios tomos)

"Métodos Resultados de la política indígena en México".

Vol. , VI de las memorias del INI

COLL, Cesar

"Psicología y Curriculum"

Paidós Cuadernos de Pedagogía Barcelona 1987

COULON, A.

"*Etnometodología y educación*"

Paidós Educador. Barcelona, 1995.

Comisión de Derechos Civiles de los Estados Unidos

"Una mejor Oportunidad para Aprender: La Bilingüe Bicultural "

Washington, Estados Unidos, 1975

DELGADO, Gaitan Concha
"Researching Change and Chabging the Researcher "
University of California, Davis
Harvard Educational Review Vol. 63 No. 4 Winter 1993

EMBRIZ, Arnulfo
"Atlas de las Lenguas Indígenas de México"
Instituto Nacional Indigenista, Dirección de Investigación y Promoción Cultural
1995

ESSOMBA Miguel Angel (ccord)
"Construir la Escuela Intercultural"
Editorial Graó Barcelona 1999

Estadística Educativa" cursa 2000-2001
Educación Jalisco

EDWARDS D. y MERCER N.
"El conocimiento compartido". *El desarrollo de la comprensión en el aula.*
Paidós, Barcelona, Temas de educación, 1994.

FIERRO Cecilia y otras
"Transformando la práctica Docente"
Paidos México 1999

GLASMAN, R e Ibarrola de M.
"Planes de estudio. Propuesta institucional y realidad curricular"
ED; Nueva Imagen, México, 1987

GEERTZ, CLifford.
"La interpretación de las culturas".
Editorial Gedisa, traducción por Alberto Bixio, Barcelona, España, décima reimpresión, 2000.

GIMENO J . Sacrotan
" *Educar y convivir en la cultura global*"
Editorial Morata, Madrid, 2001.

GOFFMAN, Erving.
"La presentación de la persona en la vida cotidiana"
Amorrortu editores, Buenos Aires, 1997.

JAUREGUI, Jesús
"Bibliografía del Gran Nayar, Coras y Huicholes"
México, Centro de estudios mexicanos y Centroamericanos de ka Embajada de Francia en México-INI Colegio de Michoacán A. C. 1992

JORDAN. José Antonio

"La Escuela Multicultural: un reto para el profesorado"

Paidós, Barcelona 1994

KINCHELOE L. Joe

"Repensar el Multiculturalismo"

Editorial Octaedro España 1999

LADSON, Billings Gloria

"Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy"

Universidad of Wisconsin –Madison

American Educational Research Journal Fall 1995, Vol.32 No. 3 pp.465-491

LOPEZ Ruiz Juan Antonio

"Conocimiento Docente y Practica Educativa"

Ediciones Aljibe Málaga 1999

LOVELACE Maria

"Educación Multicultural"

Editorial Escuela Española Madrid 1995

MARQUEZ, Bonilla Olegario y Otros

"Manual para la enseñanza de la Lectura Escritura en Lengua Huichol Jalisco"

Secretaria de Educacion Jalisco, Dirección de Educación Indígena

Guadalajara Jalisco 1999, pág. 105

Martinez M. Miguel

"La Investigación Cualitativa Etnografica en Educación"

Edit. Trillas México 1996-97

MCLAREN, Peter

"Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna "

Paidós Barcelona 1997

SANCHEZ Torrado, Santiago

MENDEZ, Y Mercado Leticia

"Migración decisión involuntaria"

Instituto Nacional Indigenista

México 1985 pág. 257

MEYER, Jean,

"Nayarit, Magia en la Sierra, riqueza en los Valles "

Monografía estatal, México, SEP, 1992.

MEJÍA Rebeca y SANDOVAL Antonio .
" *Interacción Social y Activación del Pensamiento*. Transformando el estilo docente"
ITESO, Guadalajara, México, 1996.

MUÑOZ Sedano Antonio
"Educación Intercultural Teoría y Práctica "
Editorial Escuela Española Madrid 1997

OGBU, John U.
"Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation"
University of California, Berkeley
Antropology e Education Quarterly Vol. 18. 1987

"Organización de los Estados Americanos. Alternativas de Educación para Grupos Culturalmente diferenciados: Estudio de Casos "
Impreso en Patzcuaro, México (OEA) 1983 CREFAL

OLIVE León
"Multiculturalismo y Pluralismo"
Paidós México 1999

PACHECO, Ladrón de Guevara Lourdes
"Nayarit: sociedad, Economía, política y cultura"
Biblioteca de las Entidades Federativas México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en humanidades - UNAM, 1990

PEREZ Serrano Gloria
"Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes" Técnicas y análisis de datos II
Edit. La Muralla, S. A. Madrid 1998

RAMIREZ, de la Cruz Xitakame Julio.
"Libro de Texto Primero de Primaria para el idioma del Huichol"
Secretaría de educación Pública , México 1997

RODRIGUEZ Gómez Gregorio y otros
"Metodología de la Investigación Cualitativa"
Edit. Aljibe Granada 1996

SÁNCHEZ Torrado
"Ciudadanía sin fronteras: como pensar y aplicar una educación en valores."
Bilbao, España 1998

SANCHEZ, Olmedo, José Guadalupe
"Etnografía de la Sierra Madre Occidental Tepehuanes y Mexicaneros"
Colección científica núm. 92, México, SEP- INAH, 1980.

SIGUAN Miguel

"La Escuela y los Inmigrantes"

Paidós Educador Barcelona 1998

SOLE Carlota

"Racismo, Etnicidad y Educación Intercultural "

Edit. Universidad de Lleida 1996

SORIANO, arturo

"Indígenas Nayaritas Braceros Internos"

Periodico el Universal, México 9 de noviembre 1998

THORSTEN Husen

"Educación Multicultural y Multilingüe"

Edit. Narcea Madrid 1984

"VALIÑAS, Leopoldo

"Las lenguas indígenas mexicanas: entre la comunidad y la nación"

Antropología breve de México, Academia de la investigación científica 1993

VARGAS Delgadillo, María Eugenia

"Educación e Ideología: Constitución de una categoría intermediarios en la comunicación interétnica, el caso de los maestros bilingües tarascos. 1964-1982"

México: Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social (CIENSAS), 1994

"Encuentro Educación y Diversidad Cultural: el reto la globalización "

Universidad Pedagógica Nacional

Diversidad en la educación: documento base el encuentro 1994

Vigotsky S

"Pensamiento y Lenguaje"

Ed. Siglo veintiuno México, 1980

VIGOTSKI, S, Lev.

"*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*".

Editorial Crítica. Grijalbo, Barcelona, 1979.

WEBER, Max.

"*Economía y sociedad*".

Fondo de Cultura Económica 2ª edición en Español 1964

WEIGAND, Phil

" Ensayos sobre el Gran Nayar, entre Coras, Hicholes y Tepehuantes "

México , Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos de la Embajada de

Francia en México-INI- Colegio de Michoacán A:C, 1992