

Directorio

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO

Francisco Javier Ramírez Acuña
Gobernador del Estado

Luis Guillermo Martínez Mora
Secretario de Educación



DIRECTORIO

Director General

Luis Guillermo Martínez Mora

Director Ejecutivo

Francisco Isidro Ruíz López

Editor

Jaime Navarro Saras

Jefe de Redacción

Cecilia Palomar

Dirección electrónica:
<http://educacion.jalisco.gob.mx>
Correo electrónico:
revistaeducar@yahoo.com.mx

educar está indexada en el Ulrich's Internacional Periodicals Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich).




ISSN 1405-4787

Ilustraciones tomadas del libro: *México a través de los siglos*, Tomo 1, Editorial Cumbre, México, 1981.

CONSEJO ACADÉMICO

Miguel Bazdresch Parada (ITESO) • Rose Eisenberg Wieder (UNAM) • María Guadalupe García Alcaraz (ISIDM) • María Guadalupe Moreno Bayardo (CIPS) • Miguel Ángel Pérez Reynoso (UPN Zapopan) • Ricardo Romo Torres (UdeG)

Diseño Original:

 **TSN comunicación** / Juan C. Sandoval Franco
Diseño: Dirección de Publicaciones del Gobierno del Estado de Jalisco
Distribución: Gina Elizabeth Díaz Lara e Isabel Cristina Gastélum López



educar es una publicación del Sistema Educativo Jalisciense. Secretaría de Educación, Av. Profr. Alcalde 1351, Edificio C, C.P. 44280 tel. y fax 38192705 y 36787515
Dirección de Ediciones y Publicaciones, Av. Hidalgo 1151, 1er. Piso, Sector Hidalgo, C.P. 44200, tels. 3827 1765 y 38255701
Guadalajara, Jalisco, México.

Se autoriza la reproducción del contenido citando la fuente. Las opiniones vertidas en los artículos quedan bajo la responsabilidad de sus autores.

educar.

REVISTA DE EDUCACIÓN

Secretaría de Educación
Gobierno del Estado de Jalisco

.....

Sumario

Editorial 5

Presentación 6

Educación multicultural

Educación multicultural. Acercamiento conceptual a la diversidad cultural ● SIRIA PADILLA PARTIDA 8

Rostro propio o identidad ● MARGARITA JACINTO ARRAZOLA 13

Las familias migrantes y su relación con la escuela como agencia de reproducción cultural ● LUIS RODOLFO MORÁN QUIROZ 26

Investigación interinstitucional acerca de las condiciones educativas de los niños migrantes ● VÍCTOR MANUEL PONCE GRIMA, ANA CECILIA MARÍN GONZÁLEZ, MARTINA ISLAS VILLEGAS Y MARTHA VERGARA FREGOSO 41

Las crisis de los migrantes: los húngaros en México y Argentina ● MARGARITA THEESZ POSCHNER 55

Las esencias de la vida. Una forma de relación en la cultura wixarika ● ROCÍO DE AGUINAGA 64

Acerca de la educación en la multiculturalidad ● Entrevista con JOSÉ LUIS ITURRÍOZ LEZA 70

Bibliografía complementaria 74

Ideas y reflexiones para el maestro

Cibercultura y educación ● VÍCTOR AMAR	77
Disciplina, violencia escolar y autoestima ● ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN, BAUDELIO LARA GARCÍA Y MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN	87
Reseña	95
Noticias de Jalisco	98
Nuestra portada	99

Editorial

A unos meses de haberse creado el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), muchas son las opiniones que se han generado. Todo esto debido a que las evaluaciones internacionales más recientes encendieron los focos rojos de la SEP y la opinión pública por los resultados arrojados, en dicho proceso de evaluación (en las áreas de matemáticas y lenguaje) México ocupó el penúltimo lugar de treinta países participantes.

Constituir una instancia autónoma que pueda dar cuenta de los avances, retrocesos, estancamientos y deficiencias de los procesos educativos, sin duda que puede ser de gran utilidad, obviamente siempre y cuando esta institución pueda incidir en los procesos, en los proyectos y en las prácticas de quienes se encargan de educar a la infancia y a la juventud de México.

Evaluar implica dar cuenta del hacer y del saber, institucionalizarlo presenta tres posibilidades: uno, que los resultados y diagnósticos jamás puedan incidir en las prácticas de los profesores, el rendimiento de los estudiantes, la gestión de directivos y supervisores, y la administración de las autoridades educativas; dos, que los informes sólo tengan como utilidad matizar los discursos y evitar que la sociedad mexicana y la comunidad internacional puedan enterarse de aquellas cosas que no caminan bien en la SEP, y, tres, que efectivamente, los diferentes diagnósticos, evaluaciones y recomendaciones de los expertos puedan bajar hasta las aulas y mediante proyectos, programas y prácticas intencionadas se modifiquen aquellas debilidades que se tienen por lo añejo e inflexible de algunas actitudes educativas de sujetos e instituciones.

Quienes dirigen el Instituto están arropados por haber desarrollado con anterioridad proyectos que dan cuenta de excelentes experiencias en la educación superior, es deseable que el INEE logre cabalmente sus metas y objetivos para que éstas puedan incidir en los procesos educativos que de manera cotidiana se desarrollan en las aulas de México.

Presentación

Las discusiones (en plural, pues se trata de varias a la vez) sobre la definición del término “cultura” tienen ya décadas de existencia en diversas disciplinas. Sobre todo en la antropología, pero también en el campo de los analistas de la educación formal e informal, de la sociología y de la psicología, el término “cultura” ha sido capaz de generar diversas posturas y delimitaciones. En los últimos años, los debates se complican cuando el término deja de utilizarse como el *sustantivo* a definir, y pasa a ser una “cualidad”, un “atributo”, un *adjetivo* de alguna otra cosa. Así, la educación “multicultural”, la pluralidad “cultural”, hacen más complejo aún el dejar en claro las posturas y las delimitaciones de los fenómenos a los que se designa.

Más que establecer una genealogía clara del término cultura desde las disciplinas llamadas “del espíritu”, las humanidades, o las ciencias del comportamiento, *educar* busca plantear algunas líneas de reflexión en torno a conceptos con los que está íntimamente relacionada. De tal manera, la expresión “diversidad cultural” (es decir, una expresión en la que la cultura es un adjetivo), podrá cobrar a la vez un mayor sentido, situarse en un contexto (aunque sea mínimo) de discusión en las ciencias sociales y en sus usos cotidianos, y a la vez ser parte de un panorama más amplio de las significaciones del término.

Si la “diversidad cultural” hubiera de oponerse a la “uniformidad cultural”, cabe proponer las primeras reflexiones en torno a las homogeneidades y heterogeneidades que se esperan en el comportamiento de los miembros de una cultura. Algunos de los términos propuestos para reflexionar y relacionar con sus orígenes y usos disciplinares en este número son: cultura, multiculturalidad, integración, asimilación, resistencia, inculturación, pluralismo, multiculturalidad, relativismo cultural, reproducción cultural, interculturalidad, imposición cultural y coloniaje, conservación, transmisión y conservación de la cultura, integración, diversidad, homogeneidad y heterogeneidad, educación y cultura.

Los términos de diversidad cultural, educación multicultural y comunicación intercultural son tres términos que reconocen la existencia de distintos grupos de personas que son miembros actuantes de distintas culturas que no sólo llegan a formar parte de la población de una sociedad que abarca a todos y que requieren interactuar entre sí. La tendencia a la globalización económica genera la propuesta de que miembros de diferentes culturas, sociedades, lenguas, y naciones se comuniquen entre sí para pertenecer al grupo dominante, de igual manera se presenta una posición donde los grupos minoritarios intentan a toda costa alzar su voz para participar activamente en la dinámica social, cultural, política y económica.

La intención de este número es presentar un panorama de la investigación local y nacional del fenómeno en el ámbito de la educación; de igual manera, deseamos introducir el término en aquellos educadores que requieren información para comprender más ampliamente el concepto, y así poder aplicarlo en sus prácticas cotidianas.

Acercamiento conceptual a la diversidad cultural

Siria Padilla Partida*

El multiculturalismo es un término polisémico que está asociado a múltiples fenómenos y a geografías distintas. A pesar de los intentos de claridad conceptual, se ve cómo este desarrollo sigue siendo insuficiente para explicar una realidad que rebasa la terminología social y filosófica. Al hacer un contraste entre la situación de la diversidad cultural en nuestro estado y el uso de los términos, llego a la conclusión de que es necesario estudiar este problema desde una perspectiva “microfísica”.

Desarrollo conceptual

El concepto de multiculturalismo es heterogéneo y ambiguo como el propio término de cultura. En primer lugar, está asociado a los problemas de inmigración creciente en los países desarrollados. En este caso el multiculturalismo es sinónimo de pluralidad cultural: “Las intensas migraciones de estas últimas décadas en los países denominados del primer mundo, así como el variopinto paisaje sociocultural que se adivina en configuración de la nueva Europa, podrían ser dos ejemplos de esta línea” (Gutman, 1993: 13; Jordán, 1999). Asociado con este término, Kymlicka (1996: 25) extiende el concepto de minorías culturales a las minorías autóctonas: “En el primer caso, la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas, que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas en un Estado mayor” (estado multinacional); pero también se refiere a los procesos de inmigración: “En el segundo caso, la diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar” (estado multiétnico). Para Baumann (1999), hablar de multiculturalismo es referirse a tres nociones: identidad nacional, étnica y religiosa, las tres relacionadas íntimamente, pero también, paradójicamente, excluyentes. Luis Villoro (1995: 27) plantea el término de diversidad en la discusión filosófica kantiana de la dignidad humana: “el reconocimiento de la dignidad puede justificar una política de la igualdad con respecto a las diferencias”.

El multiculturalismo es un concepto polifónico puesto que en él concurren diversas significaciones, cada una de ellas responde a un conjunto de problemas definidos contextualmente. Jordán (1999: 13) plantea así el problema de la inmigración y de la formación de docentes en España: “...la educación multicultural acoge todo un movimiento pedagógico que pretende responder lo mejor posible a la realidad cultural y étnicamente plural de nuestras escuelas y aulas”; Gutman (*op. cit.*: 14-15), por su parte, se refiere al contexto de EE.UU. y Canadá, e incluye en su proposición la diferencia sexual, racial, étnica y religiosa, consideradas

*Profesora de la UPN Guadalajara.

como minorías sociales: “la impersonalidad de las instituciones públicas es el precio que los ciudadanos debieran pagar gustosamente por vivir en una sociedad que nos trata a todos como iguales, cualquiera que sea nuestra identidad étnica, religiosa, racial o sexual en particular”. Baumann (*op. cit.*: 18) plantea el problema de América y Europa en general, y lo relaciona con las garantías individuales o civiles. En síntesis, el autor considera que los derechos individuales son más una ideología que una oportunidad para la equidad social, y los derechos individuales se contraponen a los derechos comunitarios: “La eficacia de los derechos humanos a nivel individual depende de que la persona pertenezca al Estado nacional “adecuado” (e incluso entonces), su puesta en práctica excluye a colectivos enteros”; Villoro (*op. cit.*: 26) habla de la diversidad social como un producto de movimientos sociales que reclaman el derecho a la diferencia. Movimientos que plantean el dilema entre la universalidad de las normas y el objetivo singular de realizarse a sí mismo: “Exigencia de derecho a su propia forma de vida y elección de valores de minorías raciales, opciones sexuales, distinciones de género; demanda de conocimiento de nacionalidades, comunidades étnicas, culturas en sus formas de expresión más diversas”. Por último, Kymlicka (*op. cit.*) plantea que no existe una fórmula única que pueda abordar todas las necesidades y aspiraciones de los diferentes grupos minoritarios: inmigrantes, grupos autóctonos, comunidades religiosas.

Diversidad cultural y grupos étnicos

Para aterrizar estos conceptos en el análisis de nuestro país y de la región, creí conveniente partir de la relación multiculturalismo y etnicidad, entendiendo por etnicidad no lo

que aporta Kymlicka sino Gerd Baumann (*op. cit.*: 33): “La etnicidad implica una serie de raíces: de dónde provengo, qué es lo que me hace ser lo que soy, en una palabra, la identidad natural”; ya que México está conformado por una diversidad importante de grupos indígenas. Esto no significa que no haya otros grupos minoritarios que demandan el reconocimiento de sus derechos, pero la situación en estos últimos años ha merecido la atención de los grupos indígenas, sobre todo a partir de 1994, fecha del levantamiento insurgente en Chiapas.

En ese sentido, es importante realizar un análisis del concepto de etnicidad o grupo étnico. Si bien Gerard Baumann (*ibid.*: 45) da una definición en el sentido antes citado, más adelante polemiza respecto a este concepto, y hace una comparación entre los términos de etnia y nación, y encuentra que ambos conceptos son definidos a partir de elementos comunes como:

- Basado en la descendencia
- A menudo reconocible por el aspecto
- Comparte rasgos culturales
- Se dice que se adquiere por el nacimiento
- Forma una comunidad de destino y una forma de organización política.

Por otra parte, Kymlicka establece dos criterios para hablar de diversidad cultural; por una parte, los estados multinacionales:

Una fuente de diversidad cultural es la coexistencia, dentro de un determinado Estado, de más de una nación, donde “nación” significa una comunidad histórica, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una tierra natal determinada y que comparte una lengua y una cultura diferenciadas. La noción de “nación”, en este sentido sociológico, está estrechamente relacionada con la idea de “pueblo” o “cultura” (p. 28).

Y, por otra, los estados poliétnicos:

La segunda fuente de pluralismo cultural es la inmigración. Un país manifestará pluralismo cultural si acepta como inmigrantes a un gran número de individuos y familias de otras culturas y les permite mantener algunas de sus particularidades étnicas (p. 29).

Como se ve, cada autor utiliza una terminología común (etnicidad) para referirse a problemas distintos. Desde esta conceptualización, nuestro país sería post-étnico, superétnico, poliétnico y multinacional:

...la nación es postétnica, en tanto que niega la importancia de viejas diferencias étnicas y las retrata como una cuestión de impreciso y distante préstamo del pasado; y también es superétnica, en tanto que representa a la nación como una nueva y más elevada forma de etnia (Baumann: 44).

Sin embargo, hay diferencias notables. Cuando Baumann habla de una nación postétnica se refiere a un grupo impreciso de grupos que han pasado a formar parte de una nación, como sucede con Puerto Rico, Alaska, pero también los negros, los hispanos y otros, que si bien siguen conservando sus rasgos culturales han accedido a otro idioma superior que los integra “en beneficio del capitalismo”. El autor no distingue entre procesos de colonización (Puerto Rico, Nuevo México, Alaska) y procesos de inmigración (coreanos, judíos, hispanos); por otra parte, habla de las características de la composición nacional de los Estados Unidos, que se han reconocido a sí mismos como un país diverso a pesar de la falta de reconocimiento de lo que Kymlicka llama cultura societal. En el caso de nuestro país hubo, en el proceso de

colonización, un mestizaje que no existió en Norteamérica y también un mestizaje cultural que creó una nueva cultura. México es un producto de ese mestizaje cultural. Ahora bien, este proceso de mestizaje marca una diferencia muy grande respecto a nuestro vecino país. La diversidad cultural en EE.UU. habla de la poca tolerancia que existe hacia las otras culturas, pues rechaza una cultura societal diversa; es decir, una “cultura que proporciona a sus miembros unas formas de vida significativas a través de todo el abanico de actividades humanas, incluyendo la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica” (Kymlicka: 112). En el caso de nuestro país lo que hubo fue un proceso de integración, más que diversificación, pero también se dio un proceso de marginación cultural. Si recurrimos a la historia podemos decir que antes del acceso al poder de los mestizos, lo que existía era una lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas emprendida por las órdenes religiosas. Cuando los liberales del siglo XIX llegaron al poder, negaron y acabaron con esa visión indigenista que existía. Nuestro país, por tanto, es un grupo postétnico, en el sentido de que impuso una visión cultural y esa nueva visión cultural dejó completamente marginados a los grupos étnicos existentes. Por otra parte, no pueden equipararse los procesos de inmigración que ha tenido Estados Unidos con los grupos indígenas que ya estaban asentados en el territorio mexicano pero que no estaban constituidos como nación.

Según Kymlicka, los estados multinacionales son aquellos que están conformados por procesos voluntarios o involuntarios de incorporación:

La incorporación de diferentes naciones en un solo Estado puede ser involuntaria; ejemplos de ello son la invasión y conquista de una

comunidad cultural por otra o la cesión de la comunidad de una potencia imperial a otra, o el caso en que el suelo patrio es invadido por gentes dispuestas a colonizar dicha comunidad. No obstante, la formación de un Estado multinacional también puede darse voluntariamente, como sucede cuando culturas diferentes convienen en formar una federación para su beneficio mutuo (p. 26).

En ese caso Estados Unidos sería al mismo tiempo multinacional y poliétnico. En el caso de los grupos multinacionales, menciona como característica relevante su decisión y su lucha por la autonomía. Este autor se refiere a Canadá y a la población anglófona y francófona que reside en el territorio, además de los grupos indígenas aborígenes. Si pensamos en México, podemos decir que es un país multinacional, pero también encontramos diferencias. Podemos decir que en México hubo dos procesos de colonización, por una parte el de los españoles y, por otra, el de los criollos o mexicanos. La primera tuvo una política más plural en el sentido de tolerancia y comprensión (por algunos sectores) de la visión indígena. La segunda colonización ha sido más intolerante porque ha desechado y ha impedido el acceso de los indígenas a la cultura. Se puede decir, con toda razón, que la segunda no es un proceso de colonización sino la formación de un Estado-nación, pero, ¿cómo se llevó a cabo sino a partir del despojo de los grupos indígenas? Y, por otra parte, ¿qué es la colonización sino el despojo?

Ahora bien, si planteamos el problema de los indígenas de Jalisco, todavía los conceptos aparecen más confusos. En Jalisco existen dos grupos indígenas mayoritarios, los nahuas y los huicholes. Ambos grupos indígenas son muy distintos entre sí. Los nahuas han perdido sus tradiciones y costumbres, de tal suerte que actualmente sólo una minoría habla el nahua,

e incluso ante las campañas recientes para rescatar esta lengua, los nahuas han preferido que se les enseñe el idioma inglés por las oportunidades que éste ofrece (Basulto Medina, 2002). En contraposición, los huicholes son una comunidad que ha rescatado y ha puesto énfasis en la conservación de sus costumbres y sus tradiciones. Ahora bien, los problemas que enfrentan los nahuas son la discriminación hacia la mujer: “Existe, además, la percepción de que la mujer no debe estudiar en el nivel superior, ya que su futuro ya está definido y que ‘para cambiar pañales no necesitan estudiar’” (Proyecto de formación en valores con niños indígenas, 2001). Si planteamos el problema de la mujer en los grupos indígenas, entonces el término multinacional o diversidad étnica es insuficiente para plantear los problemas reales. Además de ser los nahuas un grupo cultural minoritario, éste genera otro subgrupo menos que minoritario, que son las mujeres y sus derechos. Podemos decir entonces que no es suficiente hablar de etnicidad sino también de minorías civiles, aunque en este caso la minoría civil no sea minoría civil sino minoría indígena. Otro problema, por ejemplo, es el caso de los grupos migrantes que vienen a trabajar al estado de Jalisco, se trata “de familias rurales que en sus lugares de origen no poseen las condiciones económicas y sociales que garanticen una vida digna” (*ibid.*: 6). La mayor parte de estos grupos migrantes provienen de estados como Guerrero, Oaxaca y Chiapas, entre otros (Basulto, *op. cit.*). 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 (*ibid.*). Si analizamos este punto podemos todavía ver que la cultura del multiculturalismo no es

sólo 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, éstos 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 (*ibid.*).

Podemos decir, entonces, que el término de Kymlicka de estado multinacional y la diversidad étnica de Baumann son insuficientes para dar una explicación de los fenómenos de exclusión minoritaria pues, como hemos visto, estos conceptos no son fijos sino que su característica es la “elasticidad”. Los grupos minoritarios generan a su vez otros subgrupos y otras culturas de marginación social que hacen imposible definir de manera exacta y definitiva al multiculturalismo. Considero que el multiculturalismo debe ser estudiado en los mismos términos en los cuales Michael 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: 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.

Bibliografía

- BASULTO MEDINA, Arturo, *Entrevista*, Guadalajara, 12 de enero, 2002.
BAUMANN, Gerd, *El enigma multicultural*, Paidós, Barcelona, 2001.
DIF, *Proyecto de formación en valores con niñas indígenas en el estado de Jalisco (manuscrito)*, Guadalajara, 2000.

GUTMAN, Amy, *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

JORDÁN, José Antonio, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, México, 1999.

KYMLICKA, Will, *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Barcelona, 1996.

SARTORI, Giovanni, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Taurus, México, 2001.

VILLORO, Luis, “Igualdad y diferencia: un dilema político”, en *Básica, Revista de la escuela y del maestro*. Fundación SNTe para la Cultura del Maestro Mexicano, Año II, noviembre-diciembre, México, 1995.



Rostro propio o identidad

Margarita Jacinto Arrazola*

Los pueblos que habitaron nuestros antepasados, abuelos, bisabuelos, tatarabuelos, son lugares donde están nuestras raíces, las cuales se encuentran en las profundidades de nuestra madre tierra, por eso cada día se resurge con mayor fuerza. 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; son 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 a cada etnia y los españoles utilizaron algunos de esos nombres o inventaron otros para designar a los grupos étnicos; así pasó con el grupo étnico pápago, su nombre real es o'otam; 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.

Pero eso no es todo, los 62 grupos étnicos del país, al elaborar nuestros proyectos de vida no hemos incluido en ellos los aspectos relevantes para producir y reproducir los elementos de la etnicidad; no hemos creado proyectos de desarrollo humano alternos y articulados al proyecto general de la nación, porque casi no existimos para nosotros mismos; al ir despertando, todo lo bien delineado, lo que creíamos sólido, indestructible, no existe. 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, no tiene futuro promisorio.

El hombre universal no existe, necesita ser histórico, tener un ámbito geográfico que lo identifique, ser culturalmente una potencialidad y una realidad del ser; por eso, frente al 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.

Si queremos afirmar nuestra realidad plural, tenemos que redefinir varios conceptos, redefinir las relaciones entre los grupos y cultura que lo integran; redefinir la distribución del poder económico y político, así como recrear el espacio histórico y sociocultural. 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.

* Académica de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, de la Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco.

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

Planteamiento de organizaciones indígenas

En el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe y Bicultural se señaló de manera determinante que “no existe educación indígena escolarizada, sino educación escolarizada para indígenas”,¹ para finalmente concluir que es colonizadora y que sus fines han servido para mantener y reproducir la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y social, y la manipulación política de las etnias; desde tal perspectiva, los rasgos esenciales del sistema se caracterizan en los términos siguientes:

Los programas educativos nacionales se aplican a la población indígena y no se consideran ni los intereses ni objetivos de los grupos étnicos.

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, su cosmovisión.

Una clara toma de conciencia de lo anterior y principalmente en el ámbito educativo, presupone un necesario respeto de los espacios de decisión autónoma de cada etnia en relación con lo que ellas mismas acepten o rechacen de su propia cultura, entendida ésta en los términos del contexto antes dicho.

Cada etnia tiene, desde la milenaria trayectoria existencial y civilizatoria, 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 considerar lo anterior con la finalidad de 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, con una posición de intervención educativa que considera y atiende a la diversidad, las características específicas y necesidades del sujeto cognoscente.

Las estrategias de educación intercultural para la población étnica deberán diversificarse y responder a las múltiples situaciones sociolingüísticas que existen en nuestro país y considerar esta diversidad como una ventaja pedagógica.

En México, atender educativamente a la diversidad lingüística y cultural nos exige convocar a las estructuras que conforman el sistema educativo indígena y el sistema educativo no indígena, quienes deberán conocer este nuevo enfoque intercultural bilingüe, en donde todo el sistema educativo nacional debe participar, tanto en su construcción como en las implicaciones en el campo de la educación, mediante lo cual se deberán combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo, así como favorecer el reconocimiento y la justa valoración de los pueblos indígenas.

La atención a la diversidad cultural

El término “diversidad cultural” es utilizado con diferentes significados y desde diferentes perspectivas, además de que adquiere sentidos distintos en los variados contextos y ámbitos de aplicación.

Con frecuencia se utilizan visiones estáticas o ahistóricas de los procesos de

configuración de identidades culturales y se derivan así modelos educativos o propuestas de intervención educativa que pretenden considerar o atender a la diversidad cultural, como si ésta fuera un hecho preestablecido, homogéneo y permanente, resultado más de procesos biológicos que de construcciones históricasociales y de dinámicas de interpretación, conflicto y negociación continuas entre los múltiples actores sociales.

Si se hace referencia a la diversidad cultural, ésta puede ser entendida como una construcción social e históricamente determinada. Por lo que para definirla y comprender sus implicaciones en el campo de la educación, se requiere una revisión del contexto actual en el cual se desarrollan los procesos sociales y culturales, y de las perspectivas futuras de estos procesos en cada región y en el país.

De esta manera, para favorecer el desarrollo de una acción educativa que satisfaga las necesidades y demandas de la población indígena, se requiere cambiar las, hasta ahora tradicionales, maneras de concebir las relaciones existentes entre la educación y la formación de recursos humanos, y reconsiderar su importancia; 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 pertinencia, 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 se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al

imponer a todas las etnias y todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales; por ejemplo, al dar prioridad al desarrollo del conocimiento abstracto en detrimento de otras cualidades humanas como la imaginación, la aptitud para comunicar, el sentido de la belleza o de la dimensión espiritual, o la habilidad manual.² Se ha venido expresando lo siguiente:

Los programas educativos están orientados básicamente a las necesidades de la vida urbana y son ajenos a la realidad socioeconómica, cultural y lingüística de los indígenas.

La educación bilingüe y bicultural refiere a una relación de dominio; no es bilingüe, porque utilizando la lengua indígena como instrumento enseña sólo el castellano; no es bicultural, porque sólo transmite y enseña la ideología y la cultura dominante.

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 atentatoria, porque para castellanizar se utilizan los valores y la idiosincrasia occidental, en tal sentido:

“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

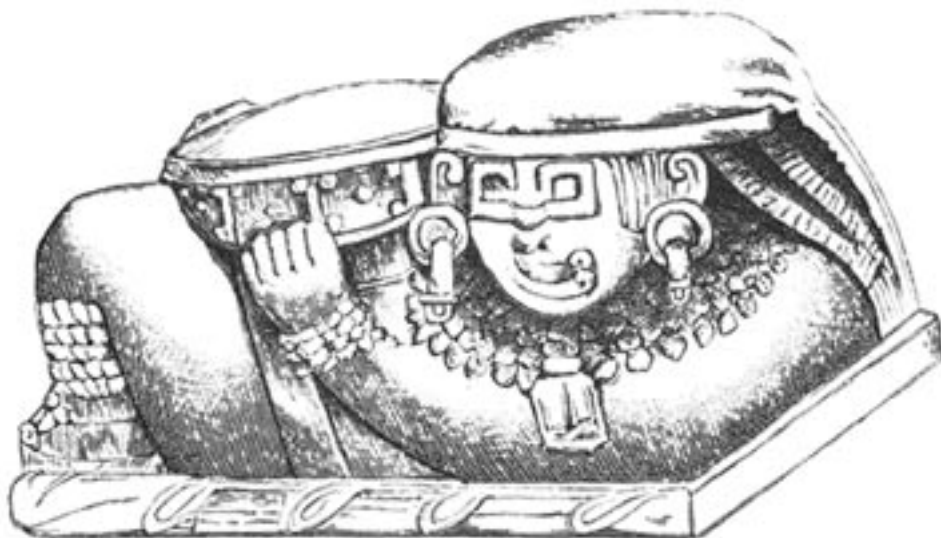
existen en otras latitudes otras sociedades, otras culturas y lenguas.

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 implantación 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 las prácticas de enseñanza que realizan los docentes.

La realidad sociolingüística de México

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



a los que nos enfrentamos, ya que éstos son de tal complejidad que nos encontramos con situaciones socio-lingüísticas como las siguientes:

- Monolingües en lengua indígena.
- Con manejo de una lengua indígena y algún conocimiento elemental del español.
- Bilingües en lengua indígena y en español, con mayor o menor conocimiento y manejo de una de las dos.
- Plurilingües en más de dos lenguas indígenas, y en donde el español también puede tener alguna presencia.
- Monolingües en español.
- También pueblos indígenas que ven sus lenguas ancestrales en un claro proceso de debilitamiento si no de extinción.³
- Personas indígenas que no desean que a sus hijos se les enseñe en lengua indígena porque piensan que es retroceder.
- Docentes con serios conflictos de personalidad (pérdida de identidad) y que no hablan su lengua indígena en el salón de clases por que les da vergüenza, entre tantos otros aspectos.

Por lo anterior, es necesario diversificar las estrategias de educación bilingüe para la población indígena, ya que actualmente sólo responden a una de las múltiples situaciones sociolingüísticas que es posible encontrar en el país: la de monolingüismo en lengua indígena.

Con la finalidad de avanzar hacia nuevos modelos de educación indígena, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, la Dirección General de Educación Indígena, con sede en la ciudad de México, plantea desde 1997 una estrategia para construir un Modelo de educación inicial que habrá de tomar en cuenta las opiniones de las poblaciones indígenas y de los maestros y especialistas que conocen la situación

educativa indígena y de la comunidad educativa en general. Esta acción se dio a conocer con la presentación del documento inicial de referencia: “Hacia un Modelo de Educación Inicial y Básica Intercultural Bilingüe para Niñas y Niños Indígenas”.

La intención de la estrategia es modificar —con base en la actual propuesta nacional así como en sus posibilidades de flexibilización— las prácticas educativas desde el *enfoque intercultural bilingüe*; lo que conlleva a abordar cuatro componentes que en constante interacción la constituyen: fines y propósitos educativos, procesos de enseñanza aprendizaje, formación docente y gestión escolar.

Desde el planteamiento de la estrategia, se ha desarrollado una serie de procesos para concretar el discurso filosófico, pedagógico, político y operativo, así como diversas acciones para avanzar en el logro del propósito planteado —la modificación de las prácticas desde el enfoque intercultural bilingüe—.

Se propone a la comunidad educativa una serie de lineamientos generales en los que se plantean un conjunto de normas y criterios tendientes a favorecer la concreción de una educación intercultural bilingüe, que atienda con equidad y pertinencia las necesidades educativas y básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas.

Un enfoque intercultural bilingüe

Se adopta un enfoque intercultural bilingüe como una posición de intervención educativa porque, básicamente, considera y atiende a la diversidad; es decir, a las características, expectativas y necesidades de los sujetos, particularmente de las niñas y niños indígenas.

A partir del reconocimiento de que el enfoque intercultural bilingüe es un

“constructo” permanente —es decir, un enfoque que se construye y reconstruye de acuerdo con las condiciones y características de los sujetos y del contexto en que se desarrollan los procesos educativos— se considera una alternativa pertinente y factible para atender la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

Si se considera que la educación intercultural bilingüe tiene un sustento con más carga hacia lo axiológico, su concreción no se confronta con los planteamientos de la actual propuesta de educación inicial y básica, más bien, los recupera y aprovecha.

La Dirección General de Educación Indígena define el enfoque intercultural bilingüe como la 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 local, regional, nacional y mundial, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales.

Dado que la oferta intercultural bilingüe atiende a la diversidad, el sustento filosófico, pedagógico, político y operativo destaca la necesidad de atender a las necesidades básicas de aprendizaje de las niñas y niños indígenas; esto será mediante un proceso permanente que promueva la resignificación de los fines y propósitos educativos, el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje socialmente significativos, la mejora de los procesos de formación docente y el logro de una gestión escolar efectiva. Ante 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 aquella 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 —contenidos culturales esenciales—. La Dirección General de Educación Indígena ha definido ocho líneas de formación, éstas son: *identidad, democracia, solidaridad internacional, salud, ecología, estética, científica y tecnológica*.

Las necesidades básicas de aprendizaje

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 y a 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”.

Este concepto fue utilizado en la conferencia mundial de educación para todos en 1990. Aunque su definición es aún objeto de análisis y discusión, su valor principal consiste en enfocar la atención en los resultados de aprendizaje que respondan a los requerimientos sociales, es decir, en centrar la atención en el logro de aprendizajes socialmente significativos.

Así, las necesidades básicas de aprendizajes son todo aquello que los miembros de una sociedad requieren aprender para: sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Las necesidades básicas de aprendizaje se definen histórica 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 el momento son: *de comunicarse, de interactuar con el mundo natural, de cuantificar el mundo y de expresarse estéticamente*.⁴

Qué son Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas

Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas son un conjunto de principios en los que se establece la orientación que ha de tener la educación inicial y básica que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas,

Son la concreción de los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos en los que se basa la modificación de las prácticas, desde el enfoque intercultural bilingüe.

Son la herramienta inicial, de la cual han de partir los actores del hecho educativo para elaborar, proponer, instrumentar, desarrollar, evaluar, etc., los procesos de modificación

de las prácticas; todo ello a partir de considerar las características y capacidades del contexto educativo nacional, regional y local.

Son una serie de normas y criterios que abordan, desde el enfoque intercultural bilingüe, diferentes planos respecto a la oferta educativa para niñas y niños indígenas: lo relativo a la educación intercultural bilingüe en general; lo relativo a la acción educativa intercultural bilingüe; y, particularmente, lo relativo al “deber ser” en los servicios de educación indígena.

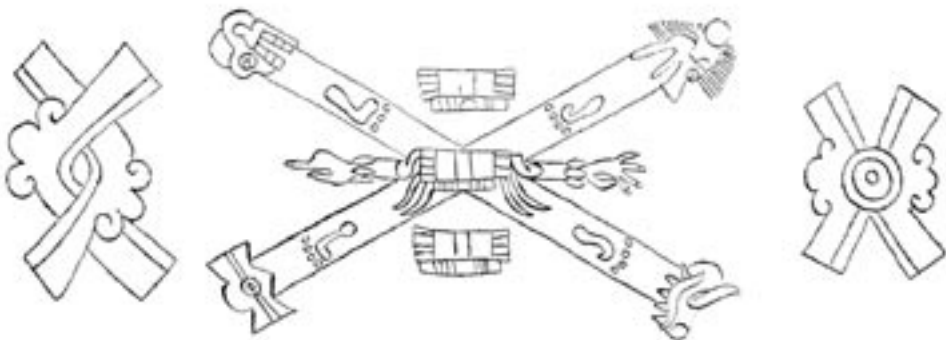
Los Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas están contenidos en los cuarenta y dos principios que se anotan a continuación.

1. La educación que se ofrezca a las niñas y los 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 los 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 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 los 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 establecidos nacionalmente.
10. La educación que se ofrezca a las niñas y los 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 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 los 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 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.

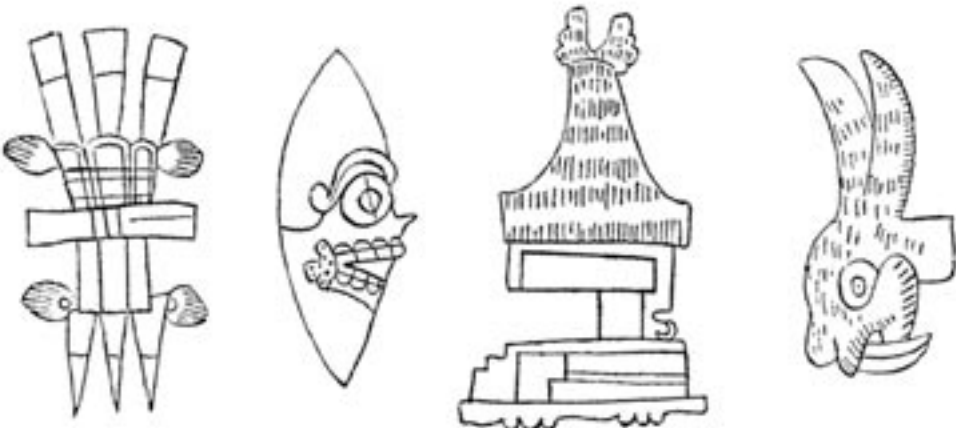
16. La educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas impulsará el desarrollo de procesos de evaluación continua y permanente que permitan asegurar el cumplimiento de la normatividad, así como orientar la toma de decisiones para la intervención institucional.
17. La educación que se ofrezca 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 educativas, considerando sus características, 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 deberá contribuir a satisfacer



- sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, la acción educativa favorecerá el logro de 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 a conocimientos, 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 el desarrollo de procesos 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 y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígena, 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 pertinencia con las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que en cada aula se desarrollan.
 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 promoverá que la evaluación que se realice de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como de los logros obtenidos por los alumnos, sea formativa continua y permanente, que involucre a toda la 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 contribuya a mejorar progresivamente al servicio que éstos ofrecen.



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, directivos y personal técnico garanticen el desarrollo de sus competencias tanto en lengua indígena como en español.
38. En los Servicios de Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, se impulsará 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 éstos en su práctica cotidiana.
40. En los Servicios de Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, se favorecerá la integración de las niñas y los niños indígenas que presenten necesidades educativas especiales, atendiendo a sus características particulares y a los tiempos que requieren 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 éstos ofrecen.

Notas

¹ Conclusiones del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe, 1976.

² Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas.

³ Documentos de trabajo del taller de interculturalidad.

⁴ Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas.

Las familias migrantes y su relación con la escuela como agencia de reproducción cultural

Luis Rodolfo Morán Quiroz*

Las líneas que siguen exponen algunos hallazgos de una investigación en curso acerca de cómo las familias de migrantes cíclicos entre México y Estados Unidos se relacionan con las escuelas en ambos contextos nacionales. La mayor parte de las entrevistas realizadas hasta el momento se llevaron a cabo en la cabecera municipal de Arandas, Jalisco, aunque se han realizado algunas más informales en otros contextos geográficos. Este texto propone algunas líneas de discusión acerca del tema de la escuela como agencia de reproducción cultural, sobre todo en el contexto de los actuales debates sobre la multiculturalidad en las sociedades modernas, y relaciona la información obtenida en el trabajo de campo con estas discusiones respecto al papel que juega y debería jugar la institución escolar.

La investigación a la que hago referencia a continuación pretende conocer la manera en que las familias de migrantes con origen en localidades específicas de México, cuyos miembros se trasladan cíclicamente a Estados Unidos, utilizan, perciben y se relacionan con la escuela en cuanto agencia de asimilación, reproducción y uniformización cultural. La relación de estas familias migrantes con la escuela en (al menos) dos contextos geográficos distintos, en dos contextos nacionales distintos y con reglamentaciones, políticas y estrategias pedagógicas diversas, hace resaltar la manera en que la escuela hace esfuerzos para la integración de los niños en una sociedad más amplia. Sin embargo, la relación de estas familias con dos tipos diferentes de escuela muestra también cómo las políticas educativas pueden entrar en conflicto y contradicción, al mismo tiempo que conservan elementos que se complementan en ambos contextos.

Para comprender a una población que se traslada periódicamente entre dos contextos geográficos y educativos en Estados Unidos y México, resulta importante conocer los principales argumentos de la actual discusión acerca del multiculturalismo y la integración cultural de las minorías y los inmigrantes en las sociedades pluriculturales (que se expresa en términos como la *Leitkultur* en Alemania y buena parte de la Unión Europea y la *Mainstream American Culture* en Estados Unidos). Estas discusiones y debates, desencadenados a la vez por el aislamiento de porciones de la población con el estatuto formal de ciudadanos (pero con acceso restringido a los beneficios de la sociedad más amplia) y por la llegada de grandes números de personas provenientes de otros contextos culturales y lingüísticos, inciden no sólo en las sociedades de alta inmigración, sino también en países desde los que se originan importantes flujos de emigración y retorno, como es el caso de México.

*Asesor del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.

Nuestra investigación pretende entender algunos casos de relación específica de las familias migrantes con sus escuelas en México y Estados Unidos. Hasta el momento de redactar este avance, se ha podido realizar investigación de campo y bibliográfica para el caso de Arandas. Sin embargo, se espera que en los próximos meses sea posible un acercamiento a otros casos como el de Tuxpan, dada la información disponible de esta localidad recabada durante 2001 y 2002 por un equipo de investigadores de la Secretaría de Educación Jalisco. En su momento, la información recopilada a partir de las observaciones etnográficas del equipo mencionado, junto con la recopilada por medio de entrevistas, permitirá realizar comparaciones entre las localidades de estudio y eventualmente servirá de base para contrastar las experiencias de las familias migrantes en localidades en México y en algunos de los principales puntos de destino en los Estados Unidos.

La escuela en el contexto de una cultura migratoria

Cuando se habla de una cultura migratoria suele hacerse referencia a elementos como la aspiración del regreso de parte de los emigrados, una fuerte relación en una localidad entre personas que se encuentran en el terruño y aquellas que se trasladan a otro espacio para trabajar, asistir a la escuela, mejorar su calidad de vida, pero siempre en referencia a proyectos que están íntimamente ligados con los de la vida en el terruño. Estos elementos, que incluyen una constante referencia al pasado en el terruño y a proyectos de transformación de la vida personal, familiar y comunitaria en ese espacio al que los migrantes proyectan regresar, acaban convirtiéndose en parte

de la vida cotidiana: quienes están en “el norte” esperan noticias, personas, contactos, provenientes del terruño, mientras que quienes están en “el pueblo” o “el rancho” esperan la llegada de recursos, de las visitas de los parientes, del regreso de los familiares cercanos, novedades. La relación entre el terruño y uno o varios puntos de destino de las personas de la localidad se conserva activa y se actualiza a cada día y a cada momento. El traslado no es ya sólo una necesidad económica, sino es parte de un rito de pasaje para los hombres que han demostrado ser capaces de “buscar la vida” fuera de su pueblo, en una posibilidad de abrirse horizontes a la vez que ello se hace en un ambiente en el que se sabe podrán contar con el apoyo, real o percibido, de otros miembros de una red social de parentesco y amistad con alcances “transterritoriales”.

En este contexto, la relación de los migrantes con los procesos formales de educación se ve teñida por elementos de esta cultura migratoria, en la que resulta “natural” el traslado al norte y el regreso cíclico. Para muchos padres de familia, los ciclos de estancia en Estados Unidos y en México no están definidos por los calendarios escolares de ninguno de los dos espacios, sino por los calendarios de trabajo en el lugar de destino. Por ejemplo, cuando el trabajo escasea en Chicago, durante la época invernal, los arandenses se trasladan a su lugar de origen, en donde sus ahorros les rinden más que si se quedaran en una casa en Chicago, en la que habrían de pagar renta, calefacción y comidas, cuya “rentabilidad” es mucho menor que regresar a toda la familia a la comodidad y seguridad de la casa familiar en Arandas.

Dado que la relación constante con el terruño es vista como natural, los padres esperan que sus hijos puedan continuar su

educación en ambos contextos geográficos y lingüísticos. Un problema que parece causar perplejidad en algunos padres de familia, es el de la inscripción de los hijos en la escuela mexicana a mitad del año escolar (pero en realidad al principio del año natural), problema que no tienen en Estados Unidos, dado que en ese país se observa literalmente la obligatoriedad de que los niños asistan a la escuela durante todo el tiempo que ésta se encuentre disponible. Así, los migrantes entrevistados consideran natural realizar viajes de ida y retorno, en especial si la familia entera se traslada entre los dos puntos, y por ello tienen la expectativa de que la escuela esté accesible en ambos contextos. Sin embargo, sólo algunos directivos de las escuelas en el lado mexicano son sensibles a esta necesidad de traslado de las familias con hijos en edad escolar. Para el caso de Arandas, explorado hasta el momento, sólo dos escuelas dan entrada a los niños en el momento en que se presentan (cubiertas las formalidades de documentos y eventualmente la realización de algún examen para evaluar los conocimientos del niño), mientras que los padres se quejan de que las demás escuelas se niegan a recibirlos. Sin embargo, una vez admitidos en la escuela particular o en la escuela pública “de la orilla” (a unos cientos de metros de la plaza de San José Obrero), si los niños permanecen en Arandas para el siguiente ciclo escolar, los padres los cambian a una escuela en la que inician de acuerdo con el calendario oficial. Con ello los padres de familia “se ahorran” el pago de las colegiaturas o el traslado a un punto que ellos consideran alejado, provocando en cambio la queja de los directivos y maestros de las escuelas que los recibieron por la imposibilidad de dar seguimiento a niños que venían en condiciones de aparente desventaja. Al final de cuentas, los niños que han cursado

algunas porciones de la escuela en México y otras porciones en Estados Unidos, quedan “diluidos” y relativamente integrados con los niños que siempre han estado en su localidad de origen. Esto representa por un parte un problema de subregistro en los documentos oficiales, pero por la otra, el hecho de que no se reconozca una variable posible en la evaluación del rendimiento (superior o inferior) de aquellos niños que han pasado por ambos tipos de educación en dos países distintos.

El hecho es que en localidades como Arandas, al igual que en muchas otras de la región alteña y del estado de Jalisco en general, existen ya varias generaciones que



se dicen “locales” pero que nacieron y en buena parte recibieron educación formal en dos contextos lingüísticos, geográficos y culturales distintos. De ahí que pueda afirmarse que la educación fragmentada en dos distintas lógicas nacionales se haya convertido en otro elemento de la mencionada “cultura migratoria”.¹

La escuela y la integración cultural y social: dilema entre el terruño y el destino

Las familias se enfrentan a dos políticas diversas de educación formal, pero también las instituciones escolares se enfrentan a dos tipos de personas. Por un lado, aquellas que constituyen el grueso de la población escolar y que asisten a las escuelas locales con cierta regularidad y constancia. Incluso hay casos de niños inscritos cuyos padres asistieron a las mismas escuelas. Esta población localmente estable contrasta con la constituida por personas que consideran necesario y natural el traslado entre dos contextos, dados los ritmos de trabajo y de vida social-comunitaria en el terruño y en el destino.

Mientras que por una parte la migración temporal o definitiva plantea a las escuelas la necesidad de promover currícula que reconozcan la creciente y cambiante diversidad de la sociedad de destino, además de la necesidad de la integración en la sociedad más amplia de minorías culturales y sus miembros; por otra parte, la visión de los migrantes incluye la necesidad de conservar sus raíces, sus tradiciones y un vínculo con un terruño y una cultura a la que ellos contribuyen a transformar, pero de la que muestran intenciones de conservar en sus elementos más “esenciales”. Igualmente, pero respecto a otro conjunto de elementos

culturales, la visión de las poblaciones estables de una localidad pugna por la conservación de su cultura sin que los recién llegados impongan sus costumbres y formas de entender el mundo. Eventualmente, esto representa un rico contexto para el planteamiento de dilemas (escoger entre la cultura original o la del lugar de destino) y para la generación de conflictos entre grupos o entre miembros de distintas identidades étnicas y culturales.

Una de las políticas que parece tener mayor peso en la historia del campo educativo formal y de políticas culturales en México y Estados Unidos ha sido la de generar “historias y culturas nacionales” que engloben en una identidad más amplia a diversos grupos regionales y culturales, para establecer una visión “nacional” y constituir identidades étnicas más unificadas dentro de un mismo territorio. En esa lógica, la escuela ha servido para establecer una cultura cuyos elementos deben ser utilizados e introyectados por todos los estudiantes y ciudadanos de una nación, desde la propuesta de una única política educativa para todo un país. En años recientes, debido a los fenómenos de la migración y a las demandas de las minorías (en especial a partir de los años sesenta en Estados Unidos), las políticas educativas han propuesto la necesidad de la integración de los alumnos y de la familia en la comunidad y en una sociedad a la que se concibe como poseedora de una misma cultura que englobe y dé oportunidades equitativas a todos los miembros de un sistema social.

No obstante, los esfuerzos por integrar a las personas en tanto individuos no han servido para asegurar la integración plena de la mayoría de los miembros de grupos marginados de las oportunidades educativas, laborales o sociales. Así, aun

cuando determinados grupos étnicos participen plenamente en el campo laboral, ello no significa que sus miembros estén cultural o educativamente integrados en una sociedad más amplia, ni que sus oportunidades de mejorar su calidad de vida sean equivalentes a las de otros grupos dentro de una misma sociedad. Los esfuerzos por la integración cultural, social, laboral, se encuentran con el problema de las diferencias en la estructura de oportunidades generadas dentro de una sociedad. Incluso las propuestas que plantean la necesidad de partir del reconocimiento, de la autenticidad y de la dignidad (Taylor, [1992] 1994) se topan con el problema de las resistencias y de los privilegios de otros grupos (Gutmann, 1994).

Las políticas educativas se han transformado en los últimos años, en parte por las demandas de los grupos excluidos, pero también en parte por la necesidad de que los miembros de los grupos marginados participen de una lógica de eficiencia y productividad, desde una visión de una cultura nacional única, hacia el reconocimiento de una diversidad de culturas dentro de un mismo sistema social. De las políticas del *melting pot*, se ha hecho la transición hacia políticas de integración y diversidad que previamente eran inimaginables para quienes propugnaban por la asimilación completa de las minorías y los inmigrantes a una sola cultura nacional.

Estas políticas nacionales de educación, al reconocer la diversidad de culturas y la pluralidad de grupos en una sociedad, plantean a la escuela la necesidad de ampliar sus horizontes para comprender (entender y abarcar), tanto los antecedentes como los proyectos y las visiones de los usuarios de la escuela, en un trabajo que debe ir más allá de la comunidad local. Así, cada niño ya no es tan sólo sujeto pasivo de la educación, al que deben “inyectársele” conocimientos y

la cultura nacional dominantes, sino que en la nueva visión éste se convierte en un sujeto activo que trae consigo una historia, una identidad personal y de grupo y una serie de aprendizajes previos a los que la escuela debe reaccionar, encauzar y que debe aprovechar para la generación de nuevos aprendizajes en el individuo y de nuevas oportunidades en los grupos de estudiantes.

El planteamiento de la necesidad de entender a cada niño y a cada ciudadano en términos de una cultura que le da sentido y un sentimiento de seguridad a su vida, conduce a algunos de los elementos del debate de la educación multicultural, a



los que vale la pena hacer referencia brevemente. En el contexto de una sociedad pluricultural y multiétnica se ha desarrollado en años recientes un debate en torno a las posibilidades de traspasar interculturalmente las fronteras establecidas por los códigos de culturas que solían declararse “locales”. En la misma discusión, las voces a favor y en contra de la multiculturalidad han tocado el tema de las instituciones educativas como la escuela, y el papel que ésta juega en la actualidad y las posibles opciones de cambio hacia propuestas más actuales respecto a la integración, la asimilación o la convivencia de miembros de distintas culturas. En sociedades en las que se expresa el doble fenómeno de una alta y todavía actual inmigración de grupos y personas provenientes de distintas culturas, más el de la existencia de minorías con un larga tradición en un determinado territorio, esta discusión se ha planteado de manera mucho más sistemática y con muchos matices. En sociedades de alta inmigración y de existencia de minorías étnicas, como la de Estados Unidos (también en sociedades como la alemana en la posguerra, la francesa, la canadiense), este problema de cómo integrar en un solo sistema organizado y pacífico ha sido enfrentado en las últimas décadas de dos formas generales que podríamos denominar “integradora” y “multicultural” (véase tabla 1).

Esta discusión, no obstante, plantea alternativas ante una escuela tradicional cerrada, dedicada a ajustar a los alumnos a una visión dominante de la sociedad. Así, en el caso de los Estados Unidos, sociedad a la que se trasladan la mayoría de los emigrantes mexicanos, la discusión implica el reconocimiento de la existencia de una escuela que no se concibe a sí misma como una alternativa para la transformación

de la sociedad desde lo educativo formal y cotidiano, sino como una forma de que los escolares y sus familias aprendan una cultura que suele tildarse a sí misma como superior y la más válida para el progreso de los grupos sociales. La crítica a esta visión de la escuela ha llevado a la propuesta de diversos currícula y políticas de integración que tampoco se libran de reelaboraciones y críticas. Autores como Lucius Outlaw Jr. (1998) concluyen que las actuales políticas de educación orientadas a generar un currículum multicultural acaban por dejar insatisfechos tanto a quienes se pronuncian a favor de una cultura “americana” dominante, como a quienes promueven la inclusión de diversos grupos culturales y étnicos en una sociedad más amplia por medio de la escuela. Para Outlaw, la solución de compromiso, consistente en promover cursos sobre multiculturalidad o festivales escolares en los que se presenten elementos “culturales” pertenecientes a diversos grupos étnicos y nacionales, recién llegados o de larga data en el territorio estadounidense, no resuelve la necesidad de discutir el estatuto del que cada grupo cultural debe gozar dada su historia, su importancia numérica, sus influencias en la sociedad más amplia, su poder político o económico. En este sentido, las propuestas de educación multicultural de compromiso deben reconocer que la presencia de inmigrantes mexicanos no tiene el mismo peso que la presencia de grupos de inmigrantes más recientes a ese territorio. Por su parte, Jerome Bruner (1997:31-62) propone nueve postulados² que él sostiene guían una perspectiva psicocultural de la educación que debe incluir la consideración de las minorías y los grupos migratorios. Afirma que el aumento de las migraciones no contribuye a facilitar el que la gente se

“sienta en casa” y a que los niños tengan un sentido de los mitos, historias, proyectos y relatos de su cultura de origen.

Las formas de enfrentar la pluriculturalidad en México y en Estados Unidos se ven teñidas, aunque en distintos momentos de la discusión institucional para cada contexto nacional, por este debate de la educación multicultural. Podemos señalar que ante la escuela tradicional se plantean dos alternativas: la escuela integradora y la escuela multicultural. En ambos contextos nacionales en general, puede afirmarse que falta mucho por discutir y por convertir en políticas educativas y en acción. En ese contexto, la situación de las familias migrantes en la actualidad representa un reto para las dos instituciones educativas, a la vez que un desafío para que las políticas regionales y locales se hagan planteamientos que conduzcan a la comprensión más profunda del problema y a la generación de estrategias escolares que reconozcan la diferencia y ofrezcan instrumentos para la interacción entre miembros de distintas culturas y distintos grupos y clases en *ambos contextos*, de destino y de origen de estas familias.

La visión de las familias

Para las familias, la escuela constituye un recurso no sólo para el aprendizaje por parte de sus niños, sino también como una forma de socializar con otros padres de familia (en especial para el caso de las *madres* de los niños), y con los maestros. Representa incluso una manera de entrar en contacto con los códigos y las reglas de una sociedad o de una comunidad definida territorialmente si no es que en

algunas ocasiones también afectivamente.

Los niños se relacionan con la escuela y con las demás personas del entorno de una manera que deja huellas más permanentes que la información recibida en las aulas.

Sin embargo, como puede sospecharse, la escuela en el lugar de origen y en la que los padres y estudiantes se relacionan con los maestros, autoridades y vecinos en el idioma materno, no es lo mismo que la escuela en el lugar de destino, por más que a ambas se les conciba como recursos. En las visiones de los miembros de la familia acerca de las escuelas en los contextos del origen y destino de las familias migrantes, queda clara una serie de diferencias en cuanto a qué pueden esperar de



una y de otra en cada contexto (véase tabla 2). Aun cuando en buena parte de los casos las familias están constituidas por algunos miembros nacidos en México (por lo general la primera generación, realmente inmigrada *stricto sensu*) y por miembros de nuevas generaciones nacidas en Estados Unidos, las visiones de los niños y adultos entrevistados coinciden en señalar que la escuela en México les da un sentimiento de mayor libertad. Esta libertad no se limita, en su visión, a que puedan expresarse mejor en español, sino a una relación más personal con los maestros, directivos y otras madres de familia. Dado que en la mayoría de los casos son las madres quienes se hacen cargo de llevar y recoger a los niños y de permanecer con ellos mientras éstos hacen sus tareas, no es de extrañar que la distribución femenina del tiempo tiña la relación con la escuela en ambos contextos. De ahí que las madres se quejen de que la escuela en Estados Unidos no puede ser un interlocutor con la misma frecuencia y cercanía que la escuela en México, porque una buena cantidad de las entrevistadas tiene que trabajar en su lugar de destino, mientras que no lo hace en su terruño.

El trabajo femenino de las emigradas a Estados Unidos es visto como una ventaja en el sentido de que proporciona ingresos adicionales a la familia, a pesar de que buena parte de ellos se van en el pago de renta de una vivienda más cara que aquella de la que disponen en su pueblo. Ante su situación laboral, las mujeres consideran que las largas horas que los niños pasan en la escuela en Estados Unidos aseguran que estén en un lugar relativamente seguro, a lo que añaden los costos más altos del cuidado de los niños. Mientras que en Estados Unidos hay menos tarea para realizar en casa que en México, ello se compensa con una permanencia más prolongada en la escuela y la oportunidad

de que las madres puedan trabajar horarios corridos sin tener que preparar alimentos para sus niños ni recogerlos a la salida de la escuela a una hora temprana.

Además de las diferencias entre las escuelas reseñadas en la tabla 2, cabe advertir que la relación entre maestros y padres en México y en Estados Unidos es también muy distinta, dado que muchos de los padres no hablan inglés y muchos profesores en E.U. no hablan español. El hecho de que los maestros en México no hablen inglés no es visto como un obstáculo, pues los hijos de los emigrantes mexicanos suelen tener en casa un contexto monolingüe que, aunque les representa desventajas en la escuela, les facilita la adaptación a las formas de comunicación y las redes de relaciones de sus padres tanto en el terruño como en el lugar de origen en lo que se refiere a parientes y amigos cercanos. Las expresiones de los padres de familia (en su mayoría madres) entrevistados hacen resaltar que sus expectativas respecto a lo que las escuelas en México y en Estados Unidos pueden ofrecer son muy diferentes para cada contexto. Su evaluación va más allá de reconocer que las políticas y los recursos de los dos contextos son contrastantes (por ejemplo, más personal y más equipo en Estados Unidos que en México), y plantea que en la relación de sus hijos con los maestros y el entorno de la escuela cabe esperar una menor atención personal y directa a los niños por parte de los maestros en el campo afectivo, una menor comunicación con las mamás y papás por las mencionadas dificultades idiomáticas, y un sentimiento de mayor naturalidad en la comunicación en el contexto mexicano. Los padres sienten que los niños aprenden más “contenidos” en México, aun cuando reconocen que en Estados Unidos los estudiantes están expuestos a más oportunidades de adquirir “habilidades”

por medio de equipos e instalaciones que no están disponibles en su terruño en general, ya no se diga en la escuela.

¿Se anulan o complementan entre sí las escuelas a ambos lados de la frontera?

Quiero concluir con esta pregunta que tiene algo de retórica, para plantear que las diferencias en las escuelas, según son vividas cotidianamente por los padres y los niños en los dos contextos, están relacionadas íntimamente con la manera en que se plantea desde las políticas educativas la solución a los problemas de aprendizaje y de interacción para diferentes grupos lingüísticos y culturales. Como he apenas señalado, la manera en que las escuelas enfrentan el problema de la diversidad en México y en Estados Unidos es contrastante no sólo por los recursos que invierten en entender y cuidar la relación entre miembros de distintos grupos, sino también por la concepción que se tiene de la escuela, misma, que se refleja en las políticas curriculares y de participación de las poblaciones atendidas.

De los tres modelos generales de escuela que he mencionado (tradicional, integracionista y multicultural), es más frecuente toparse en México con escuelas que no reconocen la diversidad étnica con la que se topan, y que cuando se les presentan casos de niños “diferentes”, en vez de plantear soluciones o estrategias de integración (ya no digamos de interacción), prefieren rechazarlos, como refieren muchas de las madres entrevistadas en Arandas, o amoldarlos lo más pronto posible a la cultura de esa escuela particular. En contraste, el hecho de que la discusión del “reconocimiento” (Taylor, [1992] 1994), de la diversidad étnica y cultural, y el planteamiento de formas

de educación inter y multicultural se planteen con tal énfasis en el mundo académico estadounidense, parece un indicador de una preocupación por hacer de la escuela un lugar de interacción en el que durante muchos años se dio un enfrentamiento entre grupos e intereses de diversas minorías y grupos de migrantes. Esta diferencia, tanto en los niveles de discusión como en los de planeación, parece expresarse en el nivel de la actuación de las escuelas y de los sujetos involucrados. Mientras que principalmente las madres, pero en cierta medida también los padres, los estudiantes, los maestros y los directivos se dan cuenta de las di-



ferencias existentes en el manejo de los recursos y la administración del currículum en lugares distintos situados en uno u otro lado de la frontera, los planes de trabajo en México parecen no reflejar la necesidad de enfrentar la diversidad, aun cuando se trate de los propios connacionales que vuelven a sus lugares de origen. Asumir que por ser nacidos en una localidad, o ser hijos de los oriundos, se tienen elementos suficientes para adaptarse al contexto mexicano a su regreso, parece olvidar que la estancia en el ambiente escolar estadounidense deja en ellos una influencia que no necesariamente es “indeseable” (por ejemplo, por los contactos con la droga por parte de los niños en Estados Unidos), sino que eventualmente proporciona aprendizajes y herramientas que pueden adaptarse de maneras críticas para el aprendizaje en el contexto escolar mexicano.

Las familias de emigrantes mexicanos con hijos que asisten a dos contextos escolares distintos se enfrentan con oportunidades de las que carecen otros niños tanto en nuestro país como en el vecino del norte. Para enumerar algunos, baste mencionar las oportunidades de acceso a la biculturalidad e incluso el multiculturalismo en dos contextos nacionales, el acceso a dos conjuntos de instituciones y códigos de comportamiento que les aportan formas de contraste pero también la base para la crítica de las normas sociales en que se desarrollan, la posibilidad de crecer como ciudadanos de dos mundos (en vez de como parias en su propia tierra y en la ajena).

En síntesis, las escuelas a ambos lados de la frontera se complementan en el sentido de que ofrecen información distinta y ofrecen oportunidades de aprender y practicar habilidades diversas, además de la posibilidad de que los niños aprendan

dos idiomas. Por otra parte, las escuelas se anulan, en el sentido de que las escuelas en Estados Unidos pretenden integrar a sus alumnos a una sociedad muy diferente a la que quieren pertenecer los padres y los niños. Sus informaciones respecto al funcionamiento de la sociedad local y nacional en buena parte son inútiles para el otro contexto, inclusive para gran parte de los trabajos potenciales de los niños: la escuela estadounidense no prepara a los estudiantes para los retos mexicanos, de la misma forma en que la escuela mexicana no anticipa los retos con los que se enfrentarán los niños en Estados Unidos.

Una discusión y una planeación más consciente de las diferencias que debe tomar en cuenta la escuela, permitirán ofrecer soluciones más eficaces a los problemas de los niños y los padres migrantes en estos dos contextos, en cuando menos algunos ámbitos como los del bilingüismo limitado y limitante, los diferenciales en los problemas del desarrollo local en dos contextos nacionales (con sus consiguientes diferencias en los ámbitos del trabajo, la educación más allá de la básica, las posibilidades de acción ciudadana e institucional), los límites en las políticas educativas (de integración y multiculturales), los problemas del conocimiento de las historias y los proyectos de nación posibles, la reproducción de la cultura a través de una agencia como la escuela, y las maneras en que la escuela se complementa o contradice con otras agencias de socialización como la familia, la iglesia, el lugar de trabajo, los medios de comunicación, los hábitos de consumo.

Bibliografía

AGUILAR, Citlali, “La definición cotidiana del trabajo de los maestros”, en Elsie ROCKWELL (comp.), *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP, México, 1985.

- ALFIERI, Fiorenzo, “Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, vol. I, Morata/Paideia, Madrid, [1990] 1999.
- APPIAH, K. Anthony, “Identity, Authenticity, Survival. Multicultural Societies and Social Reproduction”, en Amy GUTMANN (ed.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Nueva Jersey, 1994.
- APPLE, Michael W., “La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículo nacional?”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, op. cit.
- BLANCO GARCÍA, Nieves, “El sentido del conocimiento escolar (Notas para una agenda de trabajo)”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, op. cit.
- BLUM, Lawrence, “Recognition, Value and Equality: Critique of Charles Taylor’s and Nancy Fraser’s Accounts of Multiculturalism”, en Cynthia WILLET (ed.), *Theorizing Multiculturalism. A Guide to the Current Debate*, Blackwell, Massachusetts, 1998.
- BOURDIEU, Pierre, “Los poderes y su reproducción”, en Honorio VELASCO, Javier GARCÍA CASTAÑO y Ángel DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid, 1993.
- BRETTELL, Carolina B., “Theorizing Migration in Anthropology. The Social Construction of Networks, Identities, Communities and Globalscapes”, en Caroline BRETTELL y James F. HOLLIFELD (eds.), *Migration Theory. Talking Across Disciplines*, Routledge, Nueva York y Londres, 2000.
- BRUNER, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.
- CALVO BUEZAS, Tomás, “La educación intercultural en una sociedad pluriétnica”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, op. cit.
- CARBONELL, Jaume, *La escuela: entre la utopía y la realidad. Diez temas de sociología de la educación*, Eumo/Octaedro, Barcelona, 1996.
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume, “Escuela y entorno”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, op. cit.
- EVERHART, Robert B., “Leer, escribir y resistir”, en Honorio VELASCO, Javier GARCÍA CASTAÑO y Ángel DÍAZ DE RADA (eds.), op. cit.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, “Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, op. cit.
- GIMENO SACRISTÁN, José, *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Morata, Madrid, 2001.
- GREEN, Judith M., “Educational Multiculturalism, Critical Pluralism and Deep Democracy”, en Cynthia WILLET (ed.), op. cit.
- HABERMAS, Jürgen, “Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State”, en Amy GUTMANN, op. cit.
- HARGREAVES, Andy, *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Morata, Madrid, [1994] 1999.
- MARTIN, Christopher James, *La educación primaria en tiempos de austeridad*, Universidad de Guadalajara/The British Council, Guadalajara, [1994] 1998.
- MARDLE, George y Michael WALTER, “Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro”, en Elsie Rockwell (comp.), *Ser maestro. Estudios sobre el trabajo docente*, SEP, México, 1985.
- MERCADO, Ruth, “Procesos de negociación local para la operación de las escuelas”, en Elsie

- ROCKWELL (coord.), *La escuela cotidiana*, FCE, México, 1995.
- MONSIVÁIS, Carlos, “Lo que aportan los otros migrantes”, México, 2002.
- OUTLAW, Lucius, Jr., “‘Multiculturalism,’ Citizenship, Education and American Liberal Democracy”, en Cynthia WILLETT (ed.), *op. cit.*
- PUIG ROVIRA, Joseph María, “Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación”, en Miguel Anxo SANTOS REGO (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*. PPU/Universidad de Santiago de Compostela, Barcelona, 1994.
- ROCKWELL, Elsie. 1995. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en Elsie ROCKWELL (coord.), *La escuela cotidiana*, *op. cit.*
- ROSALES LÓPEZ, Carlos, “El reto de la educación intercultural en la construcción del currículum”, en Miguel Anxo SANTOS REGO (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, *op. cit.*
- SARUP, Madan, “Hogar, identidad y educación”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, *op. cit.*
- SPINDLER, George D., “La transmisión de la cultura”, en Honorio VELASCO, Javier GARCÍA CASTAÑO y Ángel DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, *op. cit.*
- TAYLOR, Charles, “The Politics of Recognition”, en GUTMANN (ed.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, Nueva Jersey, [1992] 1994.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo, “La presencia de diferentes culturas en las instituciones escolares. Posibilidades de diálogo y acción”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, *op. cit.*
- TRILLA BERNET, Jaime, “La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar”, en Congreso Internacional de Didáctica, *Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad*, *op. cit.*
- WILLIS, Paul, “Producción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción”, Honorio VELASCO, Javier GARCÍA CASTAÑO y Ángel DÍAZ DE RADA (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, *op. cit.*

Entrevistas

Realizadas en Arandas, Jalisco el 28, 29 y 30 de enero del 2002:

- Ignacio Amézola, Luz Elba Gutiérrez de Amézola (Colegio La Salle).
- Antonio Álvarez (Colegio La Salle).
- Ma. Del Refugio Villagrana (Colegio La Salle).
- Carolina Sevilla (Colegio La Salle).
- Miguel Morales Tavera (Colegio La Salle).
- Ivonne Navarro (Colegio La Salle).
- Alfonso Fonseca Fonseca (Cronista de Arandas).
- Celia de la Torre (hija del dueño del hotel “El Centenario”).
- Rafael Magaña (sobrino de Luis Magaña, mártir de la guerra cristera).
- Fco. Javier Álvarez (originario de San José de Gracia, mpio. de Tepatitlán).
- Jorge Gutiérrez Álvarez (notario).
- Guadalupe Tejada (ganadero, empresario, ex-pdte. municipal).
- Liborio López Sánchez (empresario, pdte. de la Cruz Roja).
- Tomás Cordero (empresario, regidor del ayuntamiento).
- Carmen Herrera de Bermúdez (escuela José González Martínez).
- Alicia Blanca Linda Arriaga Cruz (escuela José González Martínez).

Ma. de Jesús Huerta (escuela José González Martínez).

Ma. de Jesús González (escuela José González Martínez).

Prof. Juan Blanco Martínez (director, escuela José González Martínez).

Profra. Ma. Araceli Rodríguez Aguirre (aux. dirección, escuela José González Martínez).

Prof. Ignacio González (director del Colegio La Salle).

Tabla 1. Dos distintas propuestas escolares frente a una sociedad pluricultural

Escuela integradora	Escuela multicultural
<ul style="list-style-type: none"> · Prepara a los niños para que sean capaces de ajustarse a la sociedad en la que viven. · Selecciona y prepara a los niños para ajustarse a diversos contextos en etapas posteriores de sus vidas. · Prepara a los padres y a los niños a la disciplina de la sociedad en la que viven. · Proporciona herramientas para que los niños se ajusten a sus contextos de clase, género, nacionalidad. · Proporciona herramientas para que los niños superen sus limitaciones de clase, género, nacionalidad. · Establece límites de comportamiento y patrones de pensamiento que tendrán una importante influencia en la vida posterior de los niños. · Genera oportunidades y marca límites en los alcances del comportamiento y discurso de los estudiantes. · Proporciona herramientas lingüísticas y códigos sociales y morales que se consideran correctos en la sociedad en la que se inserta. · Permite que los niños expresen y controlen sus emociones dentro de los límites considerados legítimos en su sociedad para las personas de su condición de clase, género, edad, preparación. · Promueve la autenticidad del comportamiento individual. · Genera en la persona un sentimiento de dignidad y valía individual. 	<ul style="list-style-type: none"> · Prepara a los niños para que sean capaces de tolerar a los miembros de distintas culturas y grupos que forman parte de la sociedad en la que viven. · Prepara a los niños para aceptar un amplio rango de desacuerdos morales respetables. Prepara a los padres y a los niños para ser críticos de las normas de la sociedad en la que viven. · Proporciona herramientas para que los niños cuestionen la supuesta naturalidad de sus contextos de clase, género, nacionalidad y busquen los elementos que históricamente los han condicionado. · Proporciona herramientas para que los niños cuestionen, superen y planteen alternativas a sus limitaciones de clase, género, nacionalidad. · Establece formas de comportamiento y patrones de pensamiento que les permitan abordar con flexibilidad las diferencias culturales entre grupos e individuos. · Proporciona herramientas lingüísticas y formas de razonamiento que cuestionen los códigos sociales y morales dominantes en la sociedad en la que se insertan los niños y sus familias. · Permite que los niños expresen y controlen sus emociones dentro de los límites considerados legítimos en su sociedad para las personas de su condición de clase, género, edad, preparación · Promueve la autenticidad del comportamiento desde una perspectiva de pluralidad cultural. · Genera en la persona un sentimiento de dignidad y valía para él, su grupo de pertenencia y los grupos distintos al que pertenece.

Tabla 2. Las percepciones de las familias acerca de la escuela

Estados Unidos	México
<ul style="list-style-type: none"> · Hay poco contacto con los padres. · Se admite a los niños en las escuelas con facilidad, independientemente de cuándo haya iniciado el ciclo escolar. · Los niños tienen pocas actividades fuera de la escuela. · Dificultades con el idioma, pues los niños viven el resto del día con padres generalmente monolingües en español. · Los niños son educados con mayor respeto a los mayores. · En los niveles superiores los niños tienden a caer en las drogas y las pandillas. · Hay más equipo: computadoras, libros, juegos. · Hay maestros y tutores para atender a los niños, apoyo para que no haya rezagados en los contenidos. · Los niños pasan muchas horas en la escuela. · Casi no hay tareas para hacer en casa. · En la escuela les dan de comer a los niños en la mañana y al mediodía. · Lapso de tiempo para comer, independiente del recreo. · En ocasiones existen maestros bilingües español-inglés. · Hay transporte escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Hay mayor contacto con los adultos y mayor control por parte de los padres. · En algunas escuelas los maestros declaran que “ya no hay cupo”, si los alumnos llegan como extemporáneos. · Los niños se sienten “más libres” y tienen más opciones fuera de la escuela y la familia. · Dificultades con los contenidos, pues “las escuelas mexicanas están más adelantadas que allá”. · Los niños tienen más contacto afectivo con los adultos. · En los niveles superiores se conserva el contacto y la comunicación con los padres. · Hay más atención para los niños por parte de los maestros. · Hay un solo maestro que debe atender a todos los niños, y a veces algunos se quedan rezagados en los contenidos. · Pocas horas de escuela. · Mucha tarea para que los niños hagan en las tardes. · Hay que mandar a los niños con comida desde sus casas. · El recreo y el tiempo para comer son en el mismo lapso. · Se descuida el aprendizaje del inglés. · Rara vez hay “patrulla escolar”.

Tabla 3. Los vínculos con el terruño de los miembros de la familia

Niños	Adultos
<ul style="list-style-type: none"> · Visitas de los familiares. · Visitas y retorno periódico al lugar de origen de los padres. · Asistencia a la iglesia de la religión del lugar de origen en el lugar de destino. · Uso del idioma “materno”. · Televisión por cable. · Audio, video, libros y otros impresos accesibles en el idioma materno. · Uso de espacios como la escuela para renovar la amistad entre miembros de una red en dos distintos contextos nacionales. · Asistencia a las fiestas patronales en el terruño. Asistencia a fiestas en el lugar de destino que se definen por la cultura del lugar de origen. 	<ul style="list-style-type: none"> · Visitas a y de los parientes. · Asociaciones de inmigrantes. · Teléfono y cartas para la comunicación con la red de amistad y parentesco. · Participación en las actividades de grupos religiosos y políticos en el terruño y aquellos definidos en el lugar de destino por los problemas de la comunidad de origen. · Comunicación por Internet con los familiares en el terruño. · Participación en las fiestas patronales en el terruño y en el lugar de destino: organización, donación, administración.

Tabla 4. Algunas acciones de la escuela orientadas a la comunidad local en México y Estados Unidos

Estados Unidos	México
<ul style="list-style-type: none"> · Vinculación del distrito escolar con las autoridades de cada demarcación. · Visitas a museos, lugares de trabajo. · Conocimiento de las historias locales y regionales. · Generación de un sentimiento de patriotismo dentro y fuera de la escuela. · Recorridos de los lugares históricos y significativos del lugar de residencia. 	<ul style="list-style-type: none"> · Visitas a lugares de trabajo industriales y agrícolas. · Visitas a museos. · Participación en proyectos de transformación y embellecimiento del entorno. · Visitas a los medios de comunicación. · Recorridos informales de los alrededores de la escuela. · Discusiones acerca de los problemas y limitaciones del entorno de la escuela.

Notas

¹ Para una discusión de la expresión “cultura migratoria”, véase Brettell, 2000, quien refiere a esta propuesta de Massey y colaboradores en el contexto de los estudios antropológicos. La ideología del retorno y la migración por relevos son dos elementos importantes asociados a las prácticas del traslado internacional.

² Los postulados de Bruner son los siguientes: perspectivista, de los límites, del constructivismo, interaccional, de la externalización, del instrumentalismo institucional, de la identidad y la autoestima, y el narrativo. Estos postulados los plantea en el contexto de cómo complementar la educación culturalista con la computacionalista de nuestros días, y de cómo entender la relación entre mente y cultura. En este sentido, su perspectiva contempla la necesidad de que el estudiante entienda la cultura de la que proviene y la cultura a la que se traslada o, añadiría yo, la cultura que le llega desde fuera en una época de gran movimiento de información.

Investigación interinstitucional acerca de las condiciones educativas de los niños migrantes¹

Víctor Manuel Ponce Grima
Ana Cecilia Marín González
Martina Islas Villegas
Martha Vergara Fregoso*

Este artículo es un reporte del avance de una investigación más amplia que pretende describir y conocer las condiciones y las necesidades educativas de los niños migrantes en el estado de Jalisco. Anima esta indagación el desconocimiento de esta realidad educativa, la necesidad de avanzar en la construcción de la educativa intercultural,² así como un convenio de colaboración entre el Departamento de Educación de la Universidad del Norte de Texas y la Dirección de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ) signado a principios de 2001. El acuerdo signado compromete a ambas dependencias a realizar investigación y a compartir sus resultados.

El diseño de la investigación consta de tres etapas. La primera comprendió el estudio de los grupos de primero y segundo de primaria y se llevó a cabo en los meses de febrero a junio del año 2001. La segunda etapa comprenderá los grupos de tercero y cuarto, la tercera serán quinto y el sexto grado de educación primaria. Al término de cada una de ellas se realizará una evaluación de los avances con el objetivo de corregir o adecuar las etapas subsecuentes. En éste se informa el proyecto, la justificación, las preguntas, una discusión teórica y algunos de los hallazgos preliminares de un segmento de la primera etapa de investigación.

¿Por qué es necesario indagar acerca de las condiciones educativas de los niños migrantes?

Uno de los problemas de mayor rezago del sistema educativo nacional y estatal consiste en el desconocimiento acerca de la problemática educativa que enfrentan los niños migrantes y, derivado de lo anterior, la ausencia de políticas y estrategias educativas pertinentes para incorporar³ al niño migrante a los procesos educativos, sociales y culturales.

La necesidad de conocer las condiciones educativas y culturales de los niños migrantes cobra cada vez más relevancia tanto para las autoridades como por los educadores, en la medida en que se agudizan los problemas migratorios, principalmente por las 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.

*Equipo de investigadores de la Dirección de Posgrado e Investigación de la SEJ.

Estos procesos manifiestan su mayor crudeza en las zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas. Grandes sectores de estas poblaciones se ven compelidos a moverse hacia las grandes ciudades dentro del país (migración interna) y hacia los Estados Unidos (migración externa), en busca de mejores oportunidades de vida.

Se parte de la convicción de que una educación de calidad mejora el nivel y la calidad de vida de estas poblaciones. Los educadores tenemos el reto de proveer una educación que garantice que cualquier educando, en este caso los educandos migrantes, adquieran las herramientas culturales para la vida social y económica, para obtener empleo, para la interacción cultural y la construcción de los significados pertinentes para actuar más eficazmente en el mundo. Por todo lo anterior es urgente conocer cuáles son las condiciones educativas y escolares que viven los niños que han emigrado hacia los Estados Unidos y han regresado temporal o definitivamente para instalarse en los centros educativos del estado de Jalisco.

En la convocatoria de investigación propuesta a diversos académicos de la SEJ se propuso describir las condiciones educativas que enfrentan los niños migrantes para, posteriormente, sugerir y evaluar estrategias que contribuyan a mejorar las oportunidades educativas y de vida de estos niños. En este camino se propone describir la realidad multicultural y, posteriormente, diseñar, practicar y evaluar la educación intercultural que hace falta.

La pregunta de investigación es la siguiente:

¿Cuáles son las acciones 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?

Los objetivos de investigación son identificar las acciones y las estrategias que usan los administradores escolares, los padres de familia y docentes mexicanos y estadounidenses para incorporar a los niños migrantes al proceso educativo; realizar un análisis comparativo de las condiciones educativas de los niños migrantes entre el estado de Jalisco y el de Texas; ofrecer y evaluar estrategias de enseñanza y aprendizaje en condiciones de diversidad cultural.

La incorporación no debe ser entendida como la integración hacia otra cultura que niega o hace olvidar la de origen, sino como crecimiento de la persona al reintegrar y reformular los contenidos de ambas culturas, la de origen y la de llegada. La incorporación educativa y cultural le permitirá al niño migrante interactuar con mayor libertad y eficacia en el nuevo escenario educativo y cultural.

Dado que la incorporación educativa de los niños migrantes es un fenómeno cultural, es conveniente definir aquí el concepto de cultura como una red compleja de símbolos que proveen de significados compartidos a los grupos y comunidades. Esa red de significados expresados en su red simbólica es conservada, elaborada y transmitida a las generaciones sucesivas, lo cual contribuye a un marco común de interpretación. Los sistemas simbólicos que se utilizan para construir el significado son sistemas preexistentes arraigados a la cultura y al lenguaje (Geertz, 2000); constituyen herramientas comunales que, al usarse, hacen del usuario un reflejo de la comunidad. Esos “sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos” constituyen la cultura humana (Bruner, 1990: 28).

Al proceso de apropiación de la cultura (símbolos con significados) se le ha denominado socialización, consistente en el proceso de aprendizaje de los significados culturales que ayudan a los sujetos a establecer y reproducir redes de relaciones sociales: familia, amigos, trabajo, etcétera. Así, un individuo socializado, además de ser capaz de interpretar adecuadamente los símbolos culturales propios del colectivo al que pertenece (reglas, creencias o valores), es capaz de integrarse a diversos grupos y vivir en sociedad (Essomba, 1999; Sacristán, 2001).

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

En el ámbito nacional e internacional se está cobrando más conciencia de la multiculturalidad que se origina por los procesos migratorios internos y externos. En el ámbito educativo se diseñan y ensayan diversas estrategias educativas para las poblaciones que han crecido en contextos culturales diferentes a los centros escolares que los acogen. Se perciben tendencias diversas, desde las que plantean la integración de las minorías a la cultura dominante, hasta las que se plantean una educación intercultural; es decir, la promoción del diálogo educativo entre los grupos culturales (minorías y mayorías) en condiciones de equidad, tolerancia y respeto (Essomba, 1999; Gimeno, 2001; Bonal, 1998). En el Programa Nacional de Educación se plantea que el reto educativo consiste en transitar “de la mera coexistencia entre culturas, a un país en el que se relacionen entre ellas de igual a igual, con respeto y tolerancia, y se valoren las diferencias...” (PNE, 2002).

La educación intercultural puede producir pluralismo cultural si se propician actitudes de respeto, coexistencia e interdependencia, porque “la tolerancia es una forma de vinculación de comunicación y convivencia, de aceptación, en suma, de pluralidad. Tiene la peculiar virtud de relativizar la valoración interhumana sin detrimento de las convicciones, de hacer posible una efectiva conjugación de la pluralidad y la comunidad” (González, 1994: 147).

En el contexto de la educación intercultural las tareas del profesor son reconocerse primero en una realidad multicultural y, segundo, asumir de modo positivo la diversidad, para organizar situaciones de aprendizaje comunicativo para que el estudiante construya las redes de significados culturales compartidos. En lugar de unificar a los estudiantes es posible diversificar las situaciones de aprendizaje. Cada estudiante en el aula intercultural aporta su bagaje cultural que juega en la construcción de nuevos significados en el aula.

Sin embargo, esta concepción alude a un futuro deseable para la educación en nuestro estado y nuestro país. Las tareas para ese futuro deseable son describir el presente o actualidad de las prácticas educativas en condiciones de multiculturalidad y de migración.

La operación de estrategias de investigación

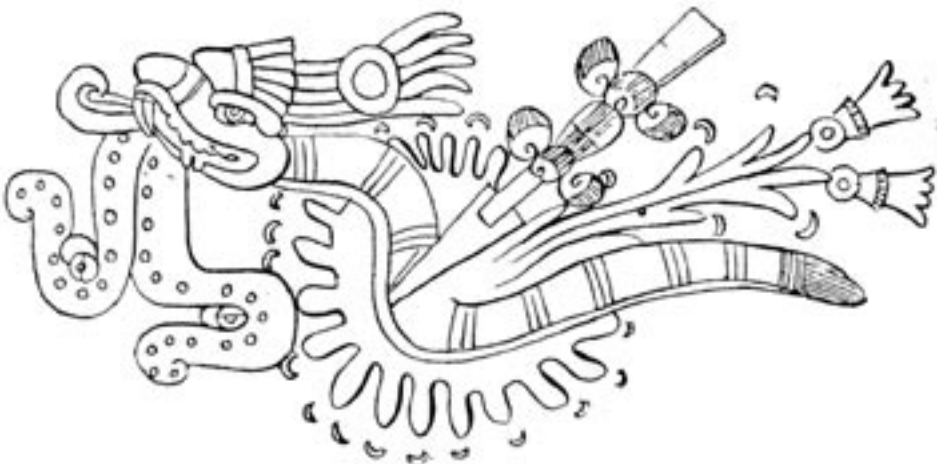
La metodología seleccionada es cualitativa, comparativa y descriptiva. Es cualitativa en virtud de que el objeto de indagación es la interpretación de las acciones y de la cultura enraizada en ellas por los actores educativos: docentes, autoridades escolares, padres de familia y niños migrantes.

Los ejes de análisis deben proveer cierta homogeneidad para facilitar la compara-

ción del corpus empírico recuperado tanto en Texas como en Jalisco, pero sin que se obstaculice la especificidad de los diversos contextos y situaciones educativas. Dichos ejes preliminares están situados en las acciones e interacciones educativas de los docentes (padres de familia y autoridades) con el niño migrante. Por lo anterior y por la naturaleza del objeto de estudio señalado, los instrumentos utilizados son:

- La observación de la práctica de los docentes; específicamente la interacción de éste con los alumnos migrantes. Con el propósito de lograr la saturación (Pérez Serrano, 1998), se levantaron de tres a cinco observaciones videograbadas por cada aula. Se elaboraron los respectivos registros, de aproximadamente una hora cada uno. Los registros son mediaciones pertinentes para describir las acciones y auxiliar a la interpretación de la cultura implícita en ellas.
- La entrevista a profundidad 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.
- Se aplicó una encuesta para recabar datos de identificación y generalidades de la problemática escolar de los niños migrantes.

La estructura de los grupos de investigación de Texas y Jalisco está constituida por un responsable y uno o dos auxiliares por cada zona seleccionada, y por un coordinador general de la investigación. Todos han participado en el diseño de la investigación, la recopilación y el análisis de los datos.



La población de estudio está compuesta por los administradores, padres de familia, docentes y los niños migrantes mexicanos que se incorporan a escuelas de educación básica de manera temporal o permanente. Los docentes serán los que atiendan en ambos países a niños migrantes.⁴ En el caso de Texas, por los estudiantes inmigrantes, mexicanos de preferencia, que se incorporan a la escuela de educación básica de manera temporal o permanente y que no dominan el idioma inglés. En el estado de Jalisco se tratará de niños migrantes, que específicamente tengan como antecedente haber sido escolarizados en el idioma inglés.

La Dirección de Educación Primaria del subsistema estatal tiene registrados estudiantes migrantes por escuela y región, lo que puede dar una idea de la magnitud de la población infantil que se encuentra en los casos descritos con anterioridad.

Región	Migrantes con documentos	Migrantes sin documentos	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	22	632	654

Los documentos a los que se refiere en cuadro son los de transferencia de las escuelas norteamericanas. Estos proporcionan información a los directores de las escuelas de nuestro país para acomodar a los niños en el grado más adecuado a su capacidad y potencial escolar. Del cuadro se destacan dos situaciones que la mayoría de los niños migrantes no presentan documentos de transferencia escolar (632 de 654), puede deberse a que no han sido escolarizados o a que no los han solicitado, y que el mayor porcentaje de los niños migrantes se localizan en la zona de los Altos, es decir, casi una tercera parte (202).

En la primera etapa que se reporta, se observaron ocho aulas de escuelas de cuatro regiones del estado. Esta distribución pretende obtener información de todo el estado.⁵

Región	Localidad o municipio	Migrantes sin documentos	Número de niños migrantes
Región sur	Tuxpan	2	4
	Huescalapa	1	2
Región del valle	Tala	1	2
Región Altos sur	Arandas	2	4
Zona metropolitana	Zapopan	2	2
Total		8	14

Para este primer acercamiento se realizaron las observaciones en aulas de primer y segundo grado de educación primaria, además de encuestas y entrevistas a padres de familia y directores. Sin embargo, sólo se presentan algunos hallazgos preliminares producto del análisis focalizado en las interacciones dentro del aula, porque esto nos permite valorar uno de los aspectos más determinantes para la incorporación de los niños migrantes a la cultura escolar y cultural en general, ya que la descripción de las interacciones ayuda a valorar la incorporación de los niños migrantes a los procesos educativos. Evidentemente, se pueden hacer más lecturas. En los siguientes reportes se expondrán otros hallazgos desde diversos focos para completar la respuesta a la pregunta que nos hemos formulado y a las que seguramente se formularán a lo largo de la investigación.

Incorporación cultural e interacción en el aula

En virtud de que el recorte de este reporte reside en la observación, análisis e interpretación de las interacciones de los docentes con los estudiantes migrantes, con el afán de determinar su papel en los procesos de incorporación educativa, antes de informar acerca de los hallazgos, será necesario ofrecer un mínimo de conceptualización de estos términos.

Para conceptualizar la noción de interacción se han elegido dos grandes teorías, la derivada de la sociología comprensiva y fenomenológica, y la interacción social en los procesos educativos en la teoría sociocultural fundada por Vygotski y desarrollada por Bruner.

Se inicia con el concepto de interacción social. Para construir sus propiedades primero se definirán las propiedades de sus términos constitutivos, es decir, los de la acción y la acción social.

Por acción se entiende cualquier conducta humana motivada por el deseo de lograr algún propósito (Agar, 1996). La “acción” debe distinguirse del “hecho” en tanto que éste ocurre independientemente de la intervención subjetiva e intencionada de algún ser humano. Este es el sentido que le atribuye Weber (1964: 12) para quien “la acción

debe entenderse como una conducta humana (bien consista en su hacer externo o interno, ya en su omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo”.

Max Weber distingue analíticamente la simple acción de la acción social. Para él la acción social requiere que la intencionalidad del actor esté dirigida hacia otro sujeto. Son acciones sociales aquellas en las que el “sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros” (Weber, 1964: 13). El camino constructivo permite ir agregando condiciones de la futura interacción: 1) la acción es una conducta humana motivada por el interés (subjetivo) de obtener algún propósito, y 2) si esa conducta intencionada es dirigida hacia otra persona, se constituye en acción social.

Sin embargo, así como acción no es acción social, ésta no necesariamente se constituye en interacción social. La acción social se completa en interacción cuando la primer conducta intencionada dirigida hacia otro provoca que este otro reaccione de alguna manera; es decir, si produce otra conducta motivada por la acción del primero. La interacción es posible porque el segundo conecta su acto con el primero, es decir, porque interpreta, de alguna manera, la corriente subjetiva, intencionada del primero (Schütz, 1998). Ese espacio de comunicación de intencionalidades se denomina *comunicación intersubjetiva* (Bruner, 2000).

Para Berger y Luckman (1998) la forma de interacción social prototipo es la que se produce “cara a cara”. La interacción cara a cara la define Goffman (1997: 21) “en términos generales, como la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran en presencia física inmediata”.

Se tienen ya las condiciones de las interacciones sociales que se observarán en las aulas antes citadas. Éstas son las conductas humanas motivadas por el interés (subjetivo) de obtener algún propósito (por ejemplo, del profesor) dirigida hacia otra persona (ejemplo, el alumno) y la reacción de éste producida por la conducta intencionada del primero.

El interés del análisis estará situado en los diversos eventos de comunicación intersubjetiva y más que en la influencia recíproca, en la influencia que el profesor ejerce sobre el alumno migrante, pues la interacción en el aula posee propiedades que la diferencian de las interacciones sociales generales y una de ellas es que, generalmente, el profesor orienta y conduce las interacciones dentro del salón de clase.

En el aula se producen intensos intercambios de significado (conocimientos, valores, normas) aunque no necesariamente son significados derivados del currículum escolar, como se concluye en diversos estudios (Coulon, 1995). El análisis de la interacción “cara a cara” dentro del aula permite saber los modos en que el “conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla, se discute, se comprende o se comprende mal por maestros y niños en la clase” (Edwards y Mercer, 1994). La naturaleza de esos intercambios de significados en la interacción del maestro con el niño migrante permitirá definir la naturaleza de la integración educativa de estos niños.

El acceso a los significados producidos por la interacción se produce fundamentalmente por medio del lenguaje y el contexto en que se produce. Los registros deben recuperar el habla del salón de clase con el objeto de acceder a los conocimientos, valores, normas y habilidades; es decir, a los significados que se producen en la interacción.

Para Vygostki (1979) la cultura humana está contenida en signos, y la incorporación de los individuos a una cultura específica requiere que éstos aprendan a interpretar apropiadamente esos signos; es decir, que deben de atribuir aproximadamente los mismos significados que sus congéneres a esos signos. Vygostki descubre que los niños transitan por ciertos procesos de internalización de ciertas funciones síquicas superiores que les proveerán de las habilidades para interpretar los signos producidos por su cultura. Esa internalización transita a través de una actividad interpersonal, que es externa y social, a otra intrapersonal, interna e individual.

La internalización de las funciones síquicas superiores opera a través de la interacción social situada en lo que denomina *zona de desarrollo próximo* que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostki, 1979: 133).

Vygostki (1979: 139) enfatiza el papel fundamental de la interacción social cuando afirma que “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”.

Bruner (1963, 1988a, 1988b, 2000) amplía y difunde en diversas obras la concepción de Vygostki. Señala que el papel de la educación debe ser el desarrollo socialmente mediado, asistido o guiado por la ayuda de los adultos o los compañeros de mayor desarrollo. El papel de la educación es “ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra



cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones (Bruner, 2000: 10); es desarrollar la intersubjetividad de los alumnos, es decir, de la capacidad para “conocer lo que pasa en la mente del otro” (2000: 31).

Mejía y Sandoval (1996) al referirse a la obra de Vygotski señalan que “el individuo internaliza la cultura vía la interacción social mediadora, permitiéndole apropiarse de las herramientas cognoscitivas, los valores y los modelos comportamentales, que a su vez le permiten participar en al dinámica y desarrollo sociocultural”.

El interés por conocer las acciones 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, pues éstas contribuyen 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. A continuación se presentan algunos de los hallazgos preliminares del análisis de los registros de las ocho aulas observadas.

Del registro a las interacciones con los niños migrantes

Luego de observar y elaborar los registros de cada una de las aulas se elaboraron matrices de la interacción del profesor con todos los alumnos y, en otra columna, la interacción con los niños migrantes. Posteriormente se elaboraron textos descriptivos de cada escuela. Finalmente, se elaboró un texto general. En lo que sigue, se presentan los hallazgos más sobresalientes.

Primero se exponen las características de las interacciones en general, es decir, las que estimula el profesor con todos los niños, pues la comprensión del profesor con el niño

migrante dependerá 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 con la intención de lograr determinados propósitos.

La mayoría de las interacciones grupales son promovidas por el profesor, quien⁶ promueve 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.

1. P⁷: *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 donde corresponde, a ver ¿quién quiere pasar?*
2. Ao: *Maestra, yo sé.*
3. Aos: *Yo, yo...*

En el siguiente caso, el propósito de la interacción del profesor consiste en registrar en su lista de control a los alumnos que hubieran cumplido con la actividad dentro de la clase.

1. P: */revisa la tarea/*
2. Aos: */Los niños pasan con la maestra para que les revise.../*
3. Ao: *¿Está bien?*
4. P: *Bien*
5. Ao: *¡Uja! bien*

Otra manera de iniciar la interacción ocurre cuando la maestra enuncia una instrucción de trabajo.

1. P: *Van a escribir cinco oraciones y van a separar sujeto y predicado ...saquen su libreta por favor.*

2. Ao: *¿Vamos a separar sujeto y predicado?*
3. P: *Si/confirmal... No voy a repetir, voy a dictar las oraciones. ¡Dicta algunas oraciones!*
4. *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 seguir el ritmo y las demandas del profesor, es decir, escribir las oraciones y separar al mismo tiempo el sujeto y el predicado en cada oración.

La interacción puede ser generada mediante una instrucción o el planteamiento de una pregunta: *¿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 mediante esas interacciones, se debe destacar el modo en que es promovida, es decir, que no se dirige a algún alumno específicamente, sino al grupo de estudiantes que tiene enfrente: “A ver, ¿quién quiere pa-



sar?”, o “van a escribir cinco 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, desde donde se propone la comprensión de la interacción con los niños migrantes.

De acuerdo con la interacción descrita anteriormente, que se puede denominar como “estrategia general de interacción”, se detecta que solo uno de los ocho niños migrantes observados se integra a esa forma de interacción. Lo hace como cualquier otro niño que responde “espontáneamente”, por eso la hemos denominado *interacción sin ayuda*. En un segundo grupo se encuentran los otros siete niños migrantes que no participan en la estrategia general de interacción, es decir, la estrategia no funciona para estos niños. A su vez, este grupo se clasifica en dos. En el primero, seis niños intervienen sólo cuando el profesor(a) les solicita directamente para que contesten a alguna pregunta o realicen alguna 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 la interacción. Pasaremos a describir caso por caso.

La 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 es el del único niño migrante (NM) que interactúa sin ayuda, de acuerdo con la estrategia general de interacción descrita previamente.

1. P: *Vamos a ver, ¿qué les gustó más del cuento?*
2. NM: *Que lo coronó rey.*
3. P: *¿A ver, quién quiere comentar algo?*
4. NM: *llevanta la mano...*
5. (...)
6. P: *¿Por qué lo coronaron rey?*
7. NM: *Porque entraron al túnel.*
8. P: *¿Qué había en el túnel?*
9. NM: *Había una cascada.*

En esta interacción el profesor lanza la pregunta a los alumnos (1, 3, 6 y 8), no se dirige a un alumno en particular. En todos los casos se observa que este niño participa espontáneamente (2, 4, 7 y 9). No es necesario que le digan su nombre para que participe, lo cual sí ocurre en el resto de los casos. No sólo participa espontáneamente, sino que además lo hace oportuna (levanta la mano) y correctamente (en las preguntas que el profesor lanza para verificar que el cuento que han leído ha sido 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 dirigirla específicamente a un estudiante en particular. El NM sólo participa cuando el profesor se dirige a la NM.

1. P: *A ver, ¿qué son las ballenas?/ pregunta al grupo /*
2. As: *Son animales acuáticos.*

3. A: *Son grandes y pesados.*
4. P: *¿Qué respuesta le diste ahí? /se dirige a Marisol /*
5. NM: */Lee del libro.../*
6. P: *Ponte de pie para que se te escuche lo que dices.*
7. NM: *Son muy grandes y muy gordotas y delicadas /Lee con dificultad y de piel/.*

La pregunta que detona la interacción (1) “¿Qué son las ballenas?” Es lanzada al grupo. Participan diferentes niños (2 y 3). La segunda intervención del profesor (4) es para que la niña migrante participe. La pregunta va dirigida a ella. Pero, además, la distingue del resto de sus compañeros: (6) “Ponte de pie para que se te escuche lo que dices”. No les pide lo mismo a los niños que participan al principio correctamente (2) y (3). Es importante destacar que lee con dificultad (7).

En el siguiente caso el NM participa porque se le solicita directamente. Antes de la pregunta le llama por su nombre, Adrián (1).

1. P: *Adrián, ¿cuáles encontraste?*
2. NM: */Voltea a verla. Muestra el recorte de una rana. Se muestra cohibido al contestar/ de la tierra*
3. P: *A ver su compañero Adrián dice que encontré uno de la tierra. Adrián, díles a tus compañeros qué encontraste de la tierra... ¡Enseñaselas!*
4. NM: */Se pone de pie y vuelve a mostrar el recorte al grupo/*
5. P: *¿Por qué dices que viven en la tierra?*
6. NM: *Porque no hay agua.*
7. P: *¿Por qué no hay agua?*
8. NM: *No /moviendo la cabeza/*
9. P: *Guarden silencio para que escuchen lo que nos dice Adrián. A ver repítelo Adrián, porque Diego no escuchó.*
10. NM: *Porque es de la tierra.*

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 (1, 3, 5, 7, 9). 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 (7). El segundo se expresa con cortedad y cohibido (2). 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 NM. 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 el acercamiento (“¿tienes alguna duda?”) y la ayuda que el profesor proporciona a la NM (“aquí debes escribir...”).

1. P: *¿Tienes alguna duda, Marisol?*
2. NM: */Responde que sí/*
3. NM: *Aquí debes escribir... (le indica el libro con el dedo...) no se escucha.*
4. NM: */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 los profesores no funciona con la mayoría de los niños migrantes. Por eso debe poner en juego otros recursos que, en el caso particular, se

manifiestan mediante la ayuda y el acercamiento del docente hacia estos niños.

El último caso es el de Thelma, la cual ni participa espontáneamente ni se le solicita ni se le proporciona ayuda para ello. En dos 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 la 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 junto 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 para 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 con los pares. Ya se ha señalado que para Vygotski o Bruner 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 NM en el contexto de la interacción general permite comprender tanto las estrategias de enseñanza como las competencias de los NM para incorporarse a las intenciones y la estructura de interacción promovida por los profesores, y con ello determinar cómo

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 incorpore 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 que no puede ser contrastada en este momento. Para ello necesitaríamos orientar el futuro de la investigación de modo más longitudinal y con mayor detenimiento en estos casos, y en las preguntas y conjeturas que plantea la primera observación. La reorientación de la investigación y los nuevos hallazgos se darán a conocer en los próximos reportes.

Bibliografía

- AGAR, Michael, *Hacia un lenguaje etnográfico*, en Carlos REYNOSO (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- BERGER, Peter y Thomas LUCKMAN, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1998.
- BONAL, Xavier, *Sociología de la educación. Una aproximación a las corrientes contemporáneas*, Paidós, Barcelona, 1998.
- BRUNER, J.S., *El proceso de la educación*, UTEHA, México, 1963.
- *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid, 1988a.

—*Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Gedisa, Barcelona, 1988b.

—*La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.

COULON, A., *Etnometodología y educación*, Paidós, Barcelona, 1995.

EDWARDS, D. y N. MERCER, *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Barcelona, 1994.

ESSOMBA, Miguel Ángel, “Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza”, en Miguel Ángel ESSOMBA (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Grao, Barcelona, 1999.

GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 2000.

GIMENO, J., *Educación y convivencia en la cultura global*, Morata, Madrid, 2001.

GONZÁLEZ A., Jorge y Jesús GALINDO CÁCERES, “Metodología y cultura”, *Seminario de Estudios de la Cultura* de la Dirección General de Culturas Populares, CONACULTA, México, 1994.

GOFFMAN, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu, Buenos Aires, 1997.

MEJÍA Rebeca y Antonio SANDOVAL, *Interacción social y activación del pensamiento. Transformando el estilo docente*, ITESO, Guadalajara, 1996.

VYGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica/Grijalbo, Barcelona, 1979.

WEBER, Max, *Economía y sociedad*, FCE, México, 1964.

Notas

¹ Agradecemos el apoyo en la videograbación y transcripción de los registros de observación y entrevistas a los maestros Manuel Alcázar Cruz, Luz Victoria Llamas Núñez, Ana Isabel Zúñiga Miranda y Andrés Juárez García.

² Se entiende por educación intercultural a los intercambios comunicativos en términos de equidad, respeto y tolerancia de valores, normas, conocimientos y concepciones de la realidad que proveen estudiantes provenientes de diferentes contextos de socialización cultural.

³ Aunque se conceptualiza el término de incorporación más adelante, vale aclarar que no estamos entendiendo por incorporación, la mecánica y pasiva adaptación de los sujetos a las culturas, sino de su formación cultural, flexible y dinámica para conocer y actuar en el nuevo entorno cultural.

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

⁵ Por respeto al anonimato de las escuelas sujetas al estudio no se indica su nombre o sus datos de identificación.

⁶ El nombre de profesor se emplea de modo indistinto para cualquier género, profesor o profesora.

⁷ Se utilizarán a continuación los siguientes códigos para las viñetas. P corresponde a profesor(a), Aos para alumnos(as), Ao para alumno(a) y NM para niño(a) migrante.

Las crisis de los migrantes: los húngaros en México y Argentina

Margarita Theesz Poschner*

...hoy la historia del planeta es, finalmente un todo indivisible, pero es la guerra, ambulante y perpetua, la que realiza y garantiza esa unidad de la humanidad largo tiempo soñada. La unidad de la humanidad significa: nadie puede escapar a ninguna parte...

Milan Kundera, *El arte de la novela*,
Vuelta, México, 1990, p. 17.

Este trabajo es producto de una investigación más amplia que se está realizando en un estudio comparativo de la inmigración húngara tanto en México como en Argentina en la época de la II Guerra Mundial y la posguerra. Esta situación de guerra o “situación límite”, en el sentido de que los sujetos migrantes, más allá de los factores que puedan ser significativos, tales como la edad, el sexo, clase social, los motivos de la emigración, presenta una “situación existencial específica” (Achard y Galeano, 1989) común a todos los que emigran.

Los sujetos en situación de migración (en su mayoría) y sobre todo en casos de crisis totales, como lo son los de la guerra, enfrentan situaciones de pérdida casi total de sus pertenencias y representan por lo tanto, situaciones de cambio extremo, de crisis en la existencia de los mismos.

En este trabajo se retoma la experiencia de algunos emigrantes húngaros tanto de México como de Argentina, a partir de su historia oral, a fin de poder ir describiendo reacciones, sentimientos y emociones de individuos y grupos humanos, quienes por distintas razones y por un periodo desconocido por ellos en un principio, tienen la necesidad de alejarse de su lugar natal y obligadamente instalarse en el extranjero.

Como consecuencia de esta situación de cambio masivo y profundo, se dan repercusiones en los sujetos, tales como la pérdida del marco de referencia externo, sus limitaciones en cuanto a la posibilidad de adaptarse (tanto lingüística como idiosincrásicamente); es decir, en cuanto a su integración e identidad en un medio socio-cultural totalmente diferente.

La intención es retomar la problemática de la adaptación de grupos culturalmente diferentes en un medio nuevo y las repercusiones de la situación de migración, así como los problemas multiculturales en la enseñanza de los diferentes grupos étnicos en México.

* Profesora en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.

Introducción

Los tiempos actuales nos presentan un ámbito de crisis económicas, políticas, sociales y que inciden en la cultura de la sociedad mundial. En el siglo xx se dieron dos guerras mundiales centradas sobre todo en Europa, pero en las que intervinieron también países de otros continentes. Desde entonces se han presentado innumerables enfrentamientos regionales, ya sea por cuestiones limítrofes, por cuestiones ideológicas, económicas, políticas, de discriminación social, religiosa. A fines del siglo xx y a principios del xxi se ha ido desarrollando un proceso cada vez más impactante de la búsqueda de la identidad nacional en muchas naciones, de tal manera que el gran proceso del “internacionalismo” de la época del socialismo soviético y mundial se está transformando en un “nacionalismo” a menudo a ultranza. Esta situación de cambio —el pasaje del socialismo al capitalismo— está provocando una pérdida o cambio profundo de las normas y valores en las que muchos pueblos están inmersos, a tal punto que están llegando a una situación de anomia, lo que puede llegar a provocar la pérdida de las culturas básicas y originales de esos pueblos. Son las situaciones de cambio y de crisis las que ponen a prueba la integridad y la fortaleza de la internalización cultural de los pueblos en general.

En situaciones de guerra, el ser humano se confronta ante decisiones vitales que cambian a menudo totalmente sus proyectos de vida, enfrentándolo a situaciones no previstas y a menudo conflictivas. El caso de Hungría, un pequeño país en la Europa central, que ha estado en la frontera entre el este y el oeste, con invasiones turcas, bajo el poder de la monarquía austríaca, prácticamente sin un solo gobierno autó-

no, independiente y democrático hasta fines del siglo xix, y que ha sido arrastrado a tomar posiciones en las dos guerras mundiales, ha provocado que la mitad de su población emigre de la tierra de sus orígenes hacia naciones muy lejanas tanto geográfica como culturalmente. Esta situación de cambio, de adaptaciones, de procesos de integración impuestas han sido diferentes en los diversos países adonde el pueblo húngaro ha emigrado. Cada país receptor de las inmigraciones ha incidido en la conducta, en el actuar de los pueblos que llegaban con su propia idiosincrasia a vivir el resto de sus vidas en los nuevos países.

Tanto en México como en Argentina se están dando actualmente fuertes procesos migratorios: dentro del país mismo desde las áreas rurales a las urbanas, las migraciones internas a las grandes ciudades y a la ciudad capital como hacia el exterior, así como la entrada de pueblos fronterizos a estos países. Tal es el caso de los mexicanos que cotidianamente pasan a territorio estadounidense en busca de trabajo y estabilidad, de la población centroamericana que pasa al sureste mexicano, como de los paraguayos y bolivianos que pasan al norte de Argentina, de los chilenos que deciden vivir en las tierras patagónicas, llegando al caso extremo durante los años setenta en Argentina, de una fuerte inmigración coreana. Estos procesos migratorios son en general realizados fuera de la legalidad, pero debemos señalar que México y Argentina tienen en materia de política migratoria una historia muy diferente: en tanto que en Argentina, con un territorio de dimensiones muy similares a las de México, se propició siempre la inmigración por tener despoblada gran parte de sus tierras y por haber eliminado casi totalmente a su población indígena, en México, empero, con una po-

blación con un ritmo de crecimiento muy alto y con una enorme diversidad cultural, étnica y lingüística autóctona, los procesos migratorios externos han sido en general bastante controlados. Podemos mencionar algunos pocos casos de excepción en los que las fronteras mexicanas se abrieron y fueron en los casos de los españoles republicanos que escapaban de la guerra civil de los años 1936-1939 o el de los años setenta, de los que escapaban de los países de América del Sur que se encontraban bajo dictaduras militares.

El estudio de la adaptación, integración y desarrollo de la identidad de todo pueblo que ingresa a un país nuevo, puede propiciar que podamos conocer mejor la cultura misma del país receptor, lo que en este caso serían México y Argentina. Las migraciones externas (inmigraciones) han sido muy poco estudiadas en México, sobre todo por no haber sido éstas abundantes. En Argentina en cambio, se han dado muchos estudios y seguimientos de las diferentes olas de inmigraciones por las que ha pasado ese país. Empero, respecto a la inmigración de pueblos venidos de Europa central, se han dado muy pocos estudios. Podemos mencionar investigaciones sobre la inmigración polaca (Lepkowski, 1991) o la rusa, recientemente sobre la austríaca, pero el caso de la *húngara* prácticamente no ha sido todavía estudiada en México y en Argentina hasta ahora únicamente encontramos dos estudios.

Planteamiento del problema

La investigación acerca de la integración y los procesos de desarrollo de la identidad de los pueblos migrantes puede ser un aporte importante para conocer los procesos y los problemas que los pueblos que ingresan a

otros países viven y sufren en situaciones de crisis y cambio.

La inmigración trajo aparejado un problema que se presentó a lo largo de todo el siglo xx y principios del presente, y se refiere a la identidad del país que se fue construyendo a lo largo del tiempo. Este problema se plantea sobre todo en Argentina, donde se han recibido grandes volúmenes poblacionales con culturas e idiomas totalmente diferentes al español. En México también se presenta —aunque en menor medida— el proceso de identidad nacional de la población inmigrante. Se plantea por lo tanto la cuestión alrededor de qué se entiende por el “ser nacional”. Esta fue una preocupación de muchos en la época de las grandes inmigraciones en Argentina y lo sigue siendo en la actualidad, fundamentalmente de parte de los que tenían en esos tiempos a su cargo la responsabilidad del área educativa. Se elaboraron en el caso argentino planes y programas educativos cuyos objetivos tendían hacia la asimilación de los valores nacionales. En México, este proceso no fue tan impactante en relación a los pueblos inmigrantes en los tiempos de las entreguerras, pero podemos decir que actualmente la preocupación hacia el mantenimiento del “ser mexicano” por medio de la enseñanza de los valores y normas cívicas en las escuelas es cada vez mayor, probablemente por la entrada a México de pueblos con culturas diferentes o por la permanencia en México de una diversidad étnica con costumbres e idiomas diferentes a las del español, o también debido al aumento de la crisis económica y política en que se encuentra actualmente el país.

En esta investigación se toma como estudio de caso la entrada a México y Argentina de un pueblo bastante diferente a los habitantes que viven ahí en forma mayoritaria. El pueblo húngaro es bastante

desconocido en general a nivel mundial; poco se sabe de él y a menudo en forma incorrecta, al confundirlos, por ejemplo, con los gitanos o con los hunos de Atila. Los orígenes de los húngaros se remontan a la época de los grandes movimientos nómadas que venían del Este.

El pueblo húngaro se instaló en su territorio actual en el año 896, y fue desde un principio un pueblo aguerrido, invasor, conquistador de tierras y que se fue transformando en un pueblo defensor de su propia autonomía sobre todo desde la época de las invasiones turcas, que finalmente ocuparon las tierras húngaras durante 150 años, y también en la época del imperio austro-húngaro a fin de recuperar su independencia perdida.

Son muchas las interrogantes que se plantean, pero las que se tratarán de recuperar en parte, aunque en forma incompleta, son:

- 1) ¿Cómo fue el proceso de adaptación, integración y el acercamiento a la adopción de una identidad nacional mexicana o argentina de parte de los húngaros inmigrantes?
- 2) ¿En qué medida se han dado diferencias significativas en ese desarrollo en el ámbito de las dos naciones?
- 3) ¿Qué problemas de adaptación, de integración y de la formación de un posible “ser nacional” o identidad nacional se han presentado en la inmigración húngara de cada uno de los dos países?

Desarrollo

Se retoma el concepto de inmigrante como de aquel “...individuo que, por diversos motivos y por lo menos durante un período determinado, se encuentra en la necesidad de haber tenido que *instalarse* en el extranjero” (Achard y Galeano, 1989: 111). Los sujetos

en situación de migración (en su mayoría) y sobre todo en casos de crisis totales, como lo son las de la guerra, enfrentan situaciones de pérdida casi total de sus pertenencias y representan por lo tanto, situaciones de cambio extremo, de crisis en la existencia de los mismos. El proceso de cambio es masivo y profundo, tanto en cantidad como en calidad, e implica la pérdida concomitante de partes del Yo (Grinberg, 1993). La situación de guerra se toma en consideración como “situación límite” en el sentido de que los sujetos migrantes, más allá de los factores que puedan ser significativos, tales como la edad, el sexo, la clase social, los motivos de la emigración, presentan una “situación existencial específica” común a todos los que emigran (Achard y Galeano, 1989).

Como consecuencia de esta situación de cambio masivo y profundo, se dan repercusiones en los sujetos, tales como la pérdida del marco de referencia externo, sus limitaciones en cuanto a la posibilidad de adaptarse (tanto lingüística como idiosincrásicamente); es decir, en cuanto a su integración e identidad en un medio socio-cultural totalmente diferente.

El sentimiento de identidad de los sujetos no depende únicamente de la vida interna de ellos, sino que se encuentra en relación directa con sus relaciones sociales y familiares, sus objetos personales, el medio ambiente en general, los factores geográficos, climáticos, alimenticios, lingüísticos, políticos, culturales y muchos otros factores de los que normalmente no tenemos conciencia hasta el momento en que no se presentan. El sujeto inmigrante se encuentra en un medio desconocido, con objetos nuevos, una lengua desconocida, usos y costumbres totalmente nuevos en su mayoría, con códigos de comunicación desconocidos. Además, se enfrenta a una situación con un futuro no

previsible, con la necesidad de afrontar las consecuencias de las decisiones tomadas en las que a menudo está inmersa su propia familia también. Se provoca una situación con conductas esquizoparanoideas y depresivas ocasionadas por una angustia muy intensa (Achard y Galeano, 1989). Se presentan así conductas defensivas de los sujetos en las que se encapsulan o se cierran al “mundo nuevo” y sólo siguen en contacto con lo conocido, seguro y protector, en su “pequeño mundo” recurriendo a mecanismos de defensa ante la amenaza del mundo exterior. El estado de ánimo del inmigrante es a menudo incomprendido o malinterpretado por lo que es probable que se enfrente a situaciones que le provocan un alto grado de angustia. Además, la inmigración misma implica el concepto de “duelo”: por la pérdida de la gran mayoría de sus pertenencias, de su medio ambiente, por las identificaciones que poseía, por sus relaciones personales como sujeto social. En este trabajo de “duelo” el inmigrante tiene que ir aceptando la pérdida e ir readaptando su Yo frente a la nueva realidad que debe enfrentar. Es así como este proceso tiene dos facetas: 1) la identificación con aspectos de la patria perdida (aspectos socioculturales), y 2) su ajuste a las pautas de conducta del país que lo acoge (Achard y Galeano, 1989).

Se considera que cuando disminuye la idealización de la patria perdida y se la pasa a aceptar con sus valores y errores concretos, el proceso de duelo empieza a solucionarse o se va dirigiendo hacia una solución exitosa. Claro que pueden darse periodos de peligro de reactivación de conflictos, provocados por experiencias traumáticas de la inmigración y que pueden desencadenar estados regresivos en la conducta. Esto se mantiene latente en la psique del sujeto, ya que siempre puede aparecer alguna situación que le recuerde su carácter de “extranjero” en el nuevo

país (por ejemplo, el reconocimiento de un acento “extraño”).

Menciona León Grinberg que la angustia se presenta en general en relación al futuro, pero la culpa, en cambio, hacia el pasado, a experiencias pasadas. Toda experiencia de pérdida nos trae una dosis de culpa, pero la de la inmigración se ve agravada por el sentimiento de no poder participar *in situ* en los problemas de su patria. El individuo que se sobrepone a estas sensaciones de angustia y logra mantener sus objetos originales y aceptar y aumentar su acervo con las nuevas experiencias, alcanza un grado de madurez y adaptación significativa en un proceso de identidad en transformación.

Los húngaros en México y Argentina

Todas estas características descritas referente a las conductas de los inmigrantes se ha observado en mayor o menor medida a través de las historias de vida de los sujetos entrevistados en México y en Argentina. Lo que hay que aclarar es que se presentan diferencias en sus actitudes sobre todo en relación con las causas y propósitos de la inmigración en el país que los acoge o, en su caso, las razones de la emigración de Hungría. También incide en las conductas la edad, la pertenencia a determinadas generaciones de emigrantes, la pertenencia a ciertos estratos sociales, la profesión, el trabajo, la religión y los estudios que han tenido.

La inmigración que ha llegado a México durante la II Guerra Mundial y la posguerra ha sido relativamente poca en comparación a otros países, y tenía en general como meta entrar a los Estados Unidos y, al no lograrlo, quedaron en su mayoría en México. Tal como ya lo he mencionado, México no

se caracterizaba como típico país para inmigrantes, de tal manera que la población que pudo quedarse en el territorio mexicano fue bastante diferente a la que se quedaba en otros países más abiertos a la inmigración.

Con respecto a Argentina, los inmigrantes tuvieron mayores posibilidades de entrar e instalarse en el nuevo país por las altas necesidades de poblamiento que se tenían —y se siguen teniendo— en ese entonces. No había una población nativa autóctona, ya que los indígenas en su gran mayoría fueron masacrados, de tal manera que fueron formándose comunidades de poblaciones que se instalaron en diversas regiones y crearon pueblos y ciudades. Tal es el caso del grupo de húngaros que se instaló en la provincia de Misiones, colindante con Paraguay y Brasil, donde recibieron tierras para trabajar. También se dio en Santa Fe, en la Patagonia, pero sobre todo en la capital, en Buenos Aires. Ahí se fueron ubicando en determinadas zonas de la ciudad, según su pertenencia a las diferentes generaciones de inmigrantes que llegaban. Se crearon así una especie de “ghettos”, poblaciones aisladas con su centro cultural propio, con sus grupos sociales, escolares que no tenían contacto al inicio con otros de generaciones diferentes. Había desconfianza, resquemor, hasta agresividad hacia otros grupos de inmigrantes, aunque la lengua y las costumbres eran las mismas. Cabe mencionar que esta conducta se repitió también en la inmigración de los Estados Unidos. Fue con el tiempo que algunas de estas diferenciaciones y discriminaciones fueron desapareciendo, pero tenemos que aclarar que no todas, algunas permanecen todavía pero es en las generaciones mayores, de los inmigrantes que llegaron durante la II Guerra Mundial. Los jóvenes no presentan en general niveles de

angustia respecto a su identidad, aunque también muestran tendencia a encerrarse en sus grupos de pertenencia y no demuestran mucho interés o conciencia hacia la realidad que los circunda. Actualmente, debido a las situaciones de crisis económica y de desempleo, se presenta en forma interesante la situación del “regreso” de algunos jóvenes a su “madre patria”, al país del que salieron sus abuelos, lo que a su vez trae consigo la necesidad de una readaptación en el país de origen. Pero ya las características van a ser diferentes, porque las causas que originaron la emigración son totalmente diferentes a las de sus ancestros.

La existencia de la entrada de diferentes grupos culturales a los dos países ha demostrado la problemática de la coexistencia de culturas extrañas en una cultura nueva para los sujetos migrantes y los problemas de adaptación y/o asimilación. Esta situación es la que plantea la discusión alrededor del multiculturalismo, la que, para algunos estudiosos, se va convirtiendo en una “nueva filosofía ambiental”. El multiculturalismo incide justamente en mayor medida en el ámbito de la educación formal y en la práctica de la enseñanza, ya que la escuela es un reflejo de la sociedad y es donde más repercuten sus problemas.

Los problemas multiculturales en la enseñanza

Hay algunos aspectos en los que la existencia del multiculturalismo, provocado por la existencia de grupos que emigran o de grupos étnicamente diferentes, representa un problema en la impartición de la enseñanza en México. Enunciaré algunos de los problemas observados en nuestro medio a fin de poder aprovechar esas experiencias:

1) En situaciones de movimientos migratorios:

Un aspecto poco estudiado y trabajado en México es la situación en la que se encuentran los niños en edad escolar hijos de migrantes. Entendemos por migrantes dentro de este contexto a las personas o grupos que se mueven dentro del país, ya sea en forma de emigración del país (de forma legal o ilegal, en este caso hacia los Estados Unidos), de forma transitoria (migración “golondrina”, a efectos de trabajar en cosechas dentro o fuera del país) o de inmigración hacia las grandes urbes en busca de trabajo. En todos estos casos, los niños son llevados a medios nuevos, distintos a los acostumbrados y enfrentados a situaciones nuevas. Claro está que esto no quiere ser una analogía con las situaciones límite como las que he descrito en situaciones de guerra o migraciones masivas, pero las circunstancias en las que se ven envueltos los niños y jóvenes, hijos de migrantes, es hasta cierto punto similar a la de los niños en edad escolar que son sacados de su medio y trasladados a lugares diferentes a los acostumbrados por ellos.

En México se presenta —aunque en poca medida— el proceso de construcción y reconstrucción de la identidad nacional de la población migrante. La cuestión de lo que se entiende por ser nacional es una preocupación de los que tienen a su cargo la responsabilidad del área educativa. Se han elaborado planes y programas educativos cuyos objetivos tendrían hacia la asimilación de los valores nacionales. La preocupación actual hacia el mantenimiento del “ser mexicano” mediante la enseñanza de los valores y normas cívicas en las escuelas, es cada vez mayor.

2) La enseñanza indígena:

A través de los siglos, los diferentes grupos étnicos de México siguieron —a menudo

de forma independiente y autónoma— viviendo su propio proceso pero dentro de un contexto político y legal impuesto primero por los españoles y más tarde por los criollos y mestizos gobernantes en el país. Estos grupos étnicos han tenido —y muchos siguen teniendo— una lengua y cultura propia, misma que han mantenido en mayor o menor medida a lo largo de los siglos.

La existencia en México de una diversidad étnica de orígenes prehispánicos con costumbres e idioma diferentes a las del pueblo español que se instaló en el territorio mexicano hace más de 500 años y que en ese entonces impuso una lengua nueva —el español— y una religión —la católica— desconocida en esos tiempos, ha provocado el enfrentamiento con una identidad diferente —la búsqueda del “ser nacional”— y una problemática en consecuencia que es la del multiculturalismo en la enseñanza.

Dentro de este contexto, debemos observar que hay una relación entre la identidad y el lenguaje en contextos multilingües y multiculturales. El lenguaje hablado será en muchos casos el símbolo más importante de la identidad étnica y cultural. Cuando diferentes grupos étnicos comparten un área geográfica, entonces son los criterios de etnicidad (origen, lengua, religión) los que juegan un rol importante y la identidad étnica gana relevancia social. Pero también es la distribución del poder, entendida como la participación y representación política y económica de los diferentes grupos sociales, la que se presenta como relevante. En esas circunstancias se van generando situaciones de iniquidad para los grupos étnicos: algunos llegan a ser minorías y otros mayorías. Los poseedores de las lenguas minoritarias representarán posiciones sociales inferiores, simbolizarán la marginación social, política y económica, así como las opresiones lin-

güísticas y culturales. Es muy probable también que se tengan que enfrentar a la estigmatización y discriminación dentro de la sociedad de lengua mayoritaria.

¿A qué problemas se enfrenta entonces la enseñanza frente a estas situaciones?

- 1) En primer lugar está la *enseñanza diferencial*: el fracaso escolar de ciertos grupos socialmente desfavorecidos se ha explicado por los rasgos que poseen los sujetos pertenecientes a las diferentes subculturas. Para el fin de “adaptar” a los grupos desfavorecidos, se han diseñado programas de educación compensatoria, de educación indígena o dirigidos hacia grupos de hijos de migrantes. Para efectos de la equidad, es más justo exigir la representación igual de las culturas y subculturas en la elaboración de un currículum escolar multiculturalista.
- 2) La enseñanza de los *diferentes géneros* también es un aspecto poco abordado tanto curricularmente como en la práctica educativa misma. Hay que enfrentar en la enseñanza no sólo el tema de la educación sexual, como también la problemática de la discriminación sexual. Este también es un tema planteado por el multiculturalismo.
- 3) Otro problema es la existencia del *bilingüismo* en comunidades con lengua propia, tal como sucede en México dada la gran diversidad étnica y cultural. Se ha presentado la problemática de si dar en las diferentes entidades étnicas una instrucción inicial en la lengua materna para enseñar paulatina o paralelamente la lengua nacional o, lo que se da en muchos casos, enseñar únicamente la lengua nacional. Estas son disyuntivas a las que se enfrenta el multiculturalismo y el bilingüismo o multilingüismo en el sentido de que los grupos étnicos tienen diferentes modos de sentir, pensar y vivir y, por lo tanto, de reaccionar ante la educación

formal y pública. Otra situación a la que también se enfrenta es la de la asimilación o integración de los pueblos eliminando sus identidades originales o tratar de llegar a una *educación intercultural*.

Una observación que es conveniente señalar dentro de este contexto es la experiencia que se ha tenido en Argentina donde, como ya fue mencionado, llegó después de la II Guerra Mundial (1948-1949) una generación de húngaros que han mantenido sus raíces culturales y en especial la de la posesión de la lengua del país de origen, la húngara. La enseñanza del húngaro, que se comenzó hace 50 años apoyado por un grupo de padres de familia, hoy en día sigue existiendo de tal forma que ya es la cuarta generación quien posee la lengua de sus abuelos y bisabuelos otrora inmigrantes. Así, el bilingüismo dentro del medio argentino es una realidad de parte de algunas de las comunidades inmigrantes en las que se sigue manteniendo la identidad de los ancestros, y a la vez es un promotor de una mejor educación y motivación a un mayor conocimiento en otros ámbitos.

- 4) El problema al que se enfrentan los *grupos migrantes* al llegar a lugares en los que se habla una lengua diferente a la propia es la que se da, por ejemplo, con las familias migrantes que pasan a los Estados Unidos, ya sea para trabajos estacionarios o de residencia definitiva. El idioma que hablan, las costumbres, la ropa, la comida diferentes a las del país receptor pueden ocasionar una reacción de cerrazón y hostilidad en la población del país receptor, lo que a su vez, va creando situaciones de prejuicios y discriminación en el ámbito escolar.

En este trabajo se presenta una experiencia de investigación con dos grupos del mismo origen en dos países diferentes, para llegar a la problemática de lo intercultural y lo

multicultural de diversos grupos en un mismo país: en México.

Se han retomado estos problemas que se presentan en la actual sociedad mexicana (aprovechando la experiencia argentina) dentro del medio escolar. Se considera que es imprescindible seguir trabajando esta problemática a fin de poder llegar a construir un *currículum* propio, adaptado al medio socio-cultural y a la formación de los sujetos dentro de una *ser nacional*, pero con respeto hacia los grupos e individuos y con atención en pie de igualdad, teniendo en cuenta su diversidad de origen.

A manera de epílogo

“Reconocemos y admitimos nuestras diversidades individuales: que tenemos diversas lenguas maternas, que practicamos diversas religiones o ninguna, que nuestras capacidades y circunstancias son diversas. Y pretendemos fomentar la igualdad, pero no como uniformidad, sino como posibilidad y libertad de cultivar las diversidades” (Carabaña, 1993: 81).

Bibliografía

ACHARD L. y J.P. GALEANO, “Vicisitudes del inmigrante” en M. CASALET y S. COMBONI (coords.), *Consecuencias psicosociales de las migraciones y el exilio*, UAM-Xochimilco, México, 1989, pp. 111-130.

AGUADO, J.C. y M.A. PORTAL, “Tiempo, espacio e identidad social”, en revista *Alteridades*, 1 (2), UAM-Iztapalapa, México, 1991, pp. 31-41.

CARABAÑA, Julio, “A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturales”, *Revista de Educación*, núm. 302, MEC, Madrid, 1993, pp. 61-82.

DEUTSCH, K. W., “La discriminación racial entre las naciones y dentro de ellas” y “La nación y el mundo”, en *Las naciones en crisis*, FCE, México, 1981, pp. 81-109 y 347-366.

DÍAZ AGUADO, María José, “Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia”, *Revista de Educación*, núm. 307, MEC, Madrid, 1995, pp. 163-183.

GARCÍA CASTAÑO, F. J. et al., “La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural”, *Revista de Educación*, núm. 302, MEC, Madrid, 1993, pp. 83-110.

GRINBERG, L. y R., *Identidad y cambio*, Paidós, Barcelona, 1993.

GUINSBERG, E., “Problemática psicosocial del exilio” en CASALET, M. y S. COMBONI (coords.), *Consecuencias psicosociales de las migraciones y el exilio*, UAM-Xochimilco, México, 1998, pp. 17-31.

KURNITZKY, Horst, “Huida y exilio”, en *La Jornada Semanal*, núm. 273, México, 1994, pp. 18-25.

KURUCZ, Ladislao, *Los húngaros en Argentina/A magyarok Argentínában*, Biblioteca Nacional (edición bilingüe), Buenos Aires, 1999, 320 pp.

LEPKOWSKI, Tadeusz, *La inmigración polaca en México*, CIESAS, México, 1991.

NÉMETHY KESSERÛ, Judit, “Az argentinai magyar emigráció 1948-1968: intézmények, sajtó, irodalmi élet” (trad.: “La emigración húngara de Argentina 1948-1968: instituciones, prensa, vida literaria”), tesis doctoral, Universidad de Szeged, Szeged, 1999.

Las esencias de la vida. Una forma de relación en la cultura wixarika

Rocío de Aguinaga*

Después de convivir durante muchos años con personas del pueblo *wixarika*, de acercarme a su cultura, a sus ritos y ceremonias, a sus formas de vida y relación, de trabajar en conjunto la construcción de una propuesta educativa intercultural,¹ de llevarla al cabo con los logros y avatares inherentes a una acción de esta naturaleza, de construir fuertes lazos afectivos, descubro que esto ha sido un gran proceso de formación personal en el que no intencionadamente, ni sistemáticamente, ni con la conciencia clara se han acumulado en mí conocimientos que pueden decir de una capacidad para establecer relación de aceptación y confianza con ellos.

Esto ha permitido que con el paso del tiempo haya desarrollado otras formas de sensibilidad y de intuición para poder relacionarme de una manera apropiada, asimismo, podido reconocer formas similares y diversas de comportamiento que aluden a las diferentes manifestaciones cuando dos culturas distintas se ponen a dialogar en diferentes situaciones.

Al no haber intencionado un trabajo sistemático de reflexión y análisis, sino permitir que los hechos se realizaran de forma natural, eso que la experiencia de vida en común da generosamente, quiero en este texto decir, con apoyo de los aprendizajes recibidos, algo que aporte una idea de esta vivencia pueda ser de utilidad para quienes se interesen en un trabajo intercultural.

Las ideas

Reconozco que el trabajo con los wixaritari me mantiene en un estado de conocimiento y asombro permanente ante la diversidad que se presenta de forma cotidiana, y al mismo tiempo, de incorporación en mis formas de relación de algunas de sus propias maneras de establecer contacto, que terminan siendo difíciles de analizar por estar ya apropiadas.

Sin embargo, no deja de sorprender de manera constante hechos que distan en mucho de ser aprehendidos, unos, que están en la esfera de una racionalidad distinta y tienen que ver con las creencias y concepciones de su mundo espiritual; otras, que son propias de los procesos de socialización y otras, que se construyen por el contexto en que ellos viven.

Son para el wixarika cinco principios que conforman *takiekari*, “lo que nos constituye, lo que hace nuestro universo”:

*Responsable del proyecto educativo Tatutsi Maxakwaxi.

- El territorio o espacio donde vivimos, que comprende las esencias de la vida: flora, fauna, ríos, estrellas, viento, tierra, cielo... etcétera.
- La costumbre: los antepasados, las creencias o religión.
- Los tiempos: presente, pasado y futuro.
- La gente.
- La lengua.²

Todos estos principios se interrelacionan o incluyen entre sí, las relaciones entre ellos son dinámicas y se manifiestan así en la vida cotidiana y en las creencias.

Las concepciones construidas que contienen estos cinco principios desde la cultura wixarika, son las que de alguna manera inciden en la diferenciación que se establece en las relaciones con personas de otra cultura.

Para iniciar un acercamiento observo que son tres las dimensiones en que pueden englobarse los principios de *takiekari*: la sagrada, la espacial y la social. Eso que tiene que ver con lo que influyen las creencias, el medio ambiente y la socialización en la vida, relaciones, construcción del conocimiento y conformación de la personalidad del pueblo wixarika. Con la conciencia de que no es un pueblo uniforme ya que cada región tiene sus propias especificidades y cada persona las vive y construye de una manera diferente.

Lo observado

El pueblo wixarika está asentado básicamente en el norte del estado de Jalisco, extendiéndose hacia los estados de Nayarit, Durango y Zacatecas, dentro de la sierra madre occidental, por lo que su hábitat es de grandes montañas que pueden llegar a los 2,400 metros de altura y valles o barrancas de 500 metros sobre el nivel del mar, ellos viven principalmente en planicies de las cimas

de las montañas o los valles que se forman en y entre las barrancas. El espectáculo permanente que se presenta al *wixarika* es de una belleza contrastante.

Ellos solicitan ante las autoridades dónde les gustaría construir su rancho y al escogerlo generalmente es un lugar de donde la belleza del paisaje les satisface, junto con los recursos que necesitan para trabajar y vivir en él, no importa, por ejemplo, que el agua quede un poco lejos. Claro que esto ha cambiado en los lugares donde la comunidad se ha ido ampliando y por conveniencia ante los apoyos venidos del exterior. Podría decir que, en general, el interés por el disfrute en la observación del paisaje es parte de la forma de vida de los wixaritari.

Las habilidades que se desarrollan en una vida con espacios tan abiertos permite que la capacidad de observación a distancia sea de una precisión sorprendente y no sólo eso sino que se desarrollan otras formas distintas de percepción. Sus formas de percibir el medio que lo circunda es diferente: la distinción de los planos, la importancia del entorno, la concepción de horizonte, el aprender del silencio y aprender de la observación.

Al mismo tiempo, el trabajo artesanal que realizan desde chicos desarrolla una capacidad de observación de lo fino, por ejemplo, la selección de las chaquiras para ser ensartadas o pegadas para un diseño artesanal hacen que la diferenciación figura-fondo sea meticulosa. El ojo sabe ver lejos y sabe ver cerca, pero además, sabe ver lo pequeño a distancia y el conjunto en lo pequeño. La forma de percibir el entorno se construye de forma distinta de quien vive en la ciudad.

Un análisis de 2700 fotografías elaboradas por los alumnos de la secundaria *Tatutsi Maxakwaxi*, después de una breve explicación sobre el uso de la cámara se observó que:

Las tomas generales que ofrecen las fotografías tiene la virtud de mostrar claramente el contexto [...] el fotógrafo se acomoda a la izquierda o a la derecha con el objeto de atrapar la imagen completa [...] inclina hacia arriba la cámara para integrar las montañas, acomoda a las personas [...] para captar ambos lados del paisaje, si está adentro de una casa, abre la ventana para mirar el exterior, si está afuera, abre la puerta para ver el interior de la casa.

Hemos observado a través de otras experiencias la importancia que se da al entorno y al fondo, y la menor concentración que se hace sobre el primer plano.[...] no dudaron en descartar como “no me gustan” todas las fotos sin fondo, donde “no se donde está”, “no entiendo lo que está haciendo”, “no se bien qué quiere decir”.

El dibujo de Oswaldo de ocho años me permitió constatar que el símbolo infantil de montaña que conocemos, es una convención social. Su dibujo mostraba unas rayas rectas, paralelas, horizontales en la parte superior de la página, donde me señaló que eran las montañas. Efectivamente, las montañas de la Sierra Madre Occidental se ven distintas desde la cima, también la salida del sol y la puesta, los caminos y las distancias disciplinan de forma distinta la vista.

En la fotografía huichol encontramos que el contexto geográfico, su actividad económica y su forma de comunicación principalmente oral se interrelacionan para producir mensajes en imágenes.³

La apropiación de su medio es algo que está ligado con sus creencias y que se vive de forma permanente como proceso formativo, ellos se encuentran ligados al medio desde relaciones familiares, donde la tierra *Nakawe* es nuestra abuela quien

otorga la vida, *Tatewari* que posibilita los conocimientos para ser buen *mara'akame* (shaman), es el abuelo fuego; nuestro hermano mayor *Kauyumarie* es el venado del que descienden ellos.

Para ellos todos los bienes de la tierra están a disposición de los humanos para cubrir sus necesidades, pero no para que los destruyan o abusen de ellos: maltratar árboles, divertirse con las ramas impidiendo que crezcan erguidos, hacerlos sufrir, maltratar a los perros, matar tlacuaches, espantar a los cuervos que buscan comida en el maíz, mover piedras de un lugar innecesariamente es castigado, porque son antepasados, de naturaleza sagrada.⁴

Un wixarika debe estar siempre en armonía con el entorno, debe llevar ofrendas a cada uno de las “esencias de la vida” que son sus antepasados y los castigos son graves cuando no se cumple con estos rituales.

La concepción del entorno como sagrado produce una forma de relación con él distinta.

En una reunión de la Unión de Comunidades Indígenas Huicholas (UCHI) cuando se estaba negociando recursos económicos con las instituciones del gobierno, Agustín Salvador, un anciano, dijo cuando se le preguntó ¿cómo estás?, yo estoy bien, estoy sucio de mi traje, ellos están limpios, yo tengo tierra, pero ya hice mi costumbre, ya sembré, ya cumplí; ellos sólo hablan de *tomini*, dinero; yo estoy bien por que estoy bien con ella (y agarró un puño de tierra).

La forma de concebir la ubicación es distinta a la forma de la cultura occidental y eso tiene que ver con sus creencias religiosas; para ellos los puntos cardinales son cinco: norte, sur, este, oeste y centro y este último incluye arriba y abajo.

En un juego occidental ampliamente conocido como el “Juego de la Oca”, me topé con la dificultad de explicar a un grupo de niños huicholes como avanzar por el tablero.

Si bien no tenían problema en contar los espacios o puntos en los dados, perdían un espacio en cada turno al empezar su cuenta en el mismo espacio donde se encontraba su ficha. Parecían confundirse donde la regla de contar a partir del siguiente espacio y saltar su propio lugar. El problema fue finalmente resuelto por Erly, de 5 años quien propuso nombrar con 0 el lugar en el que se encontraba su ficha y del cual partía. De esta manera, nombrando el lugar propio, la quinta dirección, no hubo más problemas para avanzar.⁵

Este ejemplo muestra cómo las distintas concepciones modifican los haceres concretos donde intervienen dos formas culturales distintas.

Hemos pensado quienes trabajamos en la secundaria que posiblemente, dificultades de aprendizaje de las matemáticas que se manifiestan en las escuelas huicholas, tanto primaria como en la secundaria, tengan su raíz en esta diferencia en la concepción, ya que los conocimientos que se imparten surgen de una concepción distinta del mundo y las matemáticas. De igual manera generan problemas importantes con el hecho de que para ellos la unidad es veinte: cinco (dedos de la mano) más cinco y cinco (dedos de los pies), más cinco hacen *reiteviyari*: una persona. La forma de enumerar los hechos se hace de veinte en veinte.

Otras diferencias observadas provienen de los procesos de socialización: el contacto con la gente, con sus formas de cuidado, no sólo hacia los niños sino hacia los demás, el trabajo comunitario, sus formas de relación, las actitudes en cuanto al trabajo, etcétera.

La relación madre-hijo es muy estrecha, el contacto permanente y la cercanía con el bebé recién nacido es algo que se cuida de una manera sorprendente, en los primeros días del nacido, la mamá está permanentemente

próxima al bebé, no se despegaba de él ya sea abrazándolo o acostada dándole calor, aunque esté dormido, es el esposo o los parientes cercanos quienes apoyan a la mamá para que pueda cumplir esta función. La mamá está al pendiente de cada acto del niño y da satisfacción a sus necesidades. Ya, en este tiempo, inicia la instrucción del control de esfínteres, ya que puede distinguir, a través del llanto y los movimientos del bebé, cada una de sus necesidades.

El bebé siempre estará atendido desde que nace hasta que logra iniciar su proceso de independencia. Es abrazado constantemente, mientras lo requiera ya sea por la madre, por los hermanos, parientes o vecinos.

Las relaciones familiares son amplias, existen lazos entre los habitantes de una rancharía y comunidades y esta forma de coexistir propicia que el cuidado del niño se lleve a través de diferentes personas. El niño de cualquier edad cuenta con el apoyo y atención de muchos de los miembros de su comunidad.

Cuando el niño crece, los espacios de libertad que le van dando son en la proporción requerida por el niño, es notoria la seguridad que se genera a partir de esa relación. Existen normas de conducta y límites precisos dentro de un margen amplio de movilidad para el niño.

Los niños de *Tateikita* pueden deambular libremente por cualquier lugar de la comunidad, sus límites son donde termina el poblado, es problema si se acercan a los bordes de la barranca al sur, la pista del avión al este, si van para el río al norte o suben al cerro al poniente; es problema también el hecho que lleguen tarde a su casa, mientras hay luz de día, ellos pueden jugar durante todo el tiempo.

Los niños deben ayudar en las labores del hogar y en el trabajo del campo, desde

muy pequeños se les enseña, en forma de juego a cargar leña, llevar agua, bordar, etcétera. Es fácil ver un niño de escasos dos años cargar un bule pequeño, llevando agua atrás de su mamá; o uno con un pedacito de manta jalado por un hilo ensartado a una aguja, entre gateo o caminar torpe, se sienta e imita la acción de coser.

Existe una ceremonia dedicada a los niños y todas las criaturas tiernas—el jilote, las flores, las calabacitas tiernas— que se celebra cada año y durante los primeros cinco años de edad los niños deben participar, junto con sus padres y abuelos. En esa fiesta se muestra la instrucción que debe contar cada wixaritari, tanto a nivel espiritual como en las acciones laborales, que para ellos no existe esta diferencia. Es un viaje imaginario al lugar sagrado wirikuta donde el *mara'akame* guía a los niños en el conocimiento del wixarika. Al cumplir los cinco años se les entrega de manera simbólica lo que deben saber. A las niñas un morralito bordado, un bule pequeño con *nawa* (tejuno), tortillitas, etcétera; al niño, una redcita para pescar, un arco pequeño con sus flechas, unos huarachitos para que sea bueno para caminar, etcétera.

Dice Samuel Salvador que él lloró cuando le tocaron el tambor en la cabeza—rito final para los niños que ya cumplieron los cinco años— porque sabía que ya no sería *nunutsi shumpe* (niño-bebé).

Los padres respetan mucho las decisiones de los hijos, por ejemplo, la decisión de ir o no a la escuela es algo personal, no se exige a los niños a asistir, puede haber una presión cariñosa cuando estando ya dentro de la escuela no quieren ir.

Existe un consenso que el aprender es algo individual, aunque siempre tiene un sentido colectivo y está en función de las acciones comunitarias que producen una

forma de identificación colectiva, por lo tanto una forma de percepción que lo que se aprende es para otros o tiene un beneficio colectivo.

Los alumnos que han egresado de la secundaria del Centro Educativo *Tatutsi Maxakwaxi*, todos hablan de la necesidad formarse para apoyar a la comunidad. César, el antiguo presidente de alumnos, tiene la intención de volver a juntar a los exalumnos que están en Guadalajara con el fin de apoyar a los que saldrán en próximas generaciones.

El gusto por la broma, la ironía es característico de los *wixaritari*, siempre, sutil, inteligente, sin ser histérica. El juego se manifiesta de forma permanente en los niños, dice Agustín Salvador: “es que ese es su trabajo”; sin embargo, en los adultos, en las actividades colectivas está siempre presente ya sea en los rituales sagrados, en las asambleas comunitarias y muy especialmente en el trabajo colectivo. Este se lleva a cabo en forma festiva, con alegría, colaboración, disposición, trabajo intenso, organizado, lo que se percibe cuando hacen trabajo comunitario.

Jugando se empieza a trabajar. Jugando aprendemos. Cuando hay fiesta juegan los *kakaiyari* en el *Hikuri Neixa* al final cuando lanzan, como si fueran venados. [...] Antes éramos *kakauyari* puros, porque sabíamos curar, los niños cuando nacen están como los *kakauyari*. [...] Jugamos a hacer muñecas, perros, toros. Aprendemos para los dioses porque cuando hacemos ofrenda también así lo hacemos. Sólo los niños juegan, en las fiestas también los grandes. Primero empezamos a jugar y luego ya en serio para los dioses.⁶

En las largas jornadas de las fiestas, cualquier suceso que pueda dar jocosidad puede ser aprovechado, independientemente de la profundidad del evento. Dentro de algunas

ceremonias existe un personaje *tsikuaki* que se encarga de romper con la seriedad del ritual, permanentemente está haciendo juegos, bromas, ridiculizando tanto a los *mara'akates*, como a los participantes. Se burla de la ceremonia misma.

Estas y muchas más formas de actuar, de establecer relaciones, de crear y recrear la cultura, de educar por los wixaritari, hablan de una manera distinta de construir el desarrollo del individuo, el conocimiento y su relación con el entorno.

Por estas razones habrá que preguntarse acuciosamente cuáles son las formas adecuadas de construir procesos de formación para este pueblo, identificar metodologías propias, situaciones de aprendizajes acordes a sus procesos de socialización, con contenidos adecuados a sus formas de construir el conocimiento, con intención del cuidado de lo ya desarrollado: saber ver lejos y cerca, en el contexto y en fondo, en lo fino y en el silencio, en el esfuerzo individual y en el gusto colectivo. Que generen elementos para fortalecer lo propio y abrirse con nuevas herramientas a lo ajeno.

No serán, tengo claro, desde nuestros parámetros, juicios o razonamientos como se puede aportar en la construcción de una propuesta educativa para la zona wixarika. Es a través del diálogo respetuoso, el estudio compartido y atento como podremos, junto con ellos, descubrir los componentes centrales de una educación centrada en y que aporte a la interculturalidad, indispensable en este mundo globalizado y en este país que requiere un cambio importante en las concepciones y acciones educativas, especialmente las relacionadas con la presencia de los pueblos indígenas que ayuden a erradicar el racismo, respetar y vivir acordes a nuestro vasto horizonte multicultural.

Notas

¹Cfr. Rocío De Aguinaga, “De cómo un venado es la figura central en una escuela”, en *Sinéctica*, Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, núm.8, enero-junio, 1996.

²Información recuperada desde los ancianos en el “Taller de derechos indígenas” realizado en el *Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi*, mayo de 1997, Tateikita, México.

³Cfr. Sara Corona, Por otra comunicación: discursos y cosmovisiones indígenas. La presencia del cuerpo en fotografías de huicholes, conferencia presentada en la FIL 1999.

⁴Cfr. Silvia Leal, *Xurawe o la ruta de los muertos*. Mito huichol en tres actos, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1992.

⁵Corona, *op. cit.*

⁶Benita Mijares, Maestra de Wixarika. Noviembre 2000.

Acerca de la educación en la multiculturalidad

Entrevista con José Luis Iturríoz Leza*

A manera de introducción, nos gustaría que nos precisara lo que debemos entender por educación multicultural y qué experiencias conoce a nivel local, nacional e internacional.

Una educación multicultural es una educación para la multiculturalidad, que parte del reconocimiento de la diversidad cultural en el planeta y en la mayoría de los estados, la acepta como un hecho positivo y se propone como meta la formación de las personas para el conocimiento de varias culturas, para la convivencia, el respeto y la colaboración entre culturas. Desde niño me tocó conocer y vivir los conflictos que surgen de la negación de las culturas minoritarias o minorizadas, primero en el País Vasco, luego en Cataluña. Durante mi estancia de diez años en Centroeuropa, aprendí que el diálogo es la única vía para el entendimiento entre pueblos, religiones y lenguas. En la España actual, integrada en Europa, la mentalidad está cambiando positivamente hacia la aceptación de que la diversidad cultural y lingüística no es una rémora que detiene el progreso y la comunicación entre los pueblos, sino un factor enriquecedor. Existe en Europa el proyecto de que todos los ciudadanos de la unión crezcan aprendiendo tres lenguas y conociendo otros pueblos a través de múltiples maneras de intercambio. La paz interna en Europa es más firme que nunca antes, porque está basada en el respeto a la multiculturalidad.

Los procesos educativos han seguido una línea de desarrollo basada en acciones convergentes; es decir, independientemente de las habilidades y competencias individuales, la escuela quiere que todos aprendan los mismos contenidos sin tomar en cuenta el origen cultural de cada quien. En este sentido, en Mérida, con toda la riqueza de sus grupos indígenas, se enseña lo mismo que en el Distrito Federal, ¿usted cree que estas políticas educativas benefician o perjudican a las personas y grupos culturales minoritarios?

Estas políticas perjudican a las personas, a los grupos culturales minoritarios y al Estado en su conjunto, que renuncia a la riqueza inabarcable de más de 60 pueblos indígenas. Cada una de sus lenguas es un tesoro de la humanidad, mucho más valioso que cualquiera de los monumentos declarados patrimonio de la humanidad. El desprecio de estas lenguas, reducidas a dialectos, de sus culturas, reducidas a costumbres, de sus creaciones artísticas, reducidas a artesanías, de sus religiones, confundidas a menudo con brujerías, de sus

*Jefe del Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas de la U. de G.

literaturas degradadas a tradiciones orales, es una muestra de arrogancia y actitudes heredadas de la colonia. La integración no debe significar homogeneización, sino armonización y potenciación como en una orquesta. La educación debería no solamente tolerar o respetar la diversidad cultural y lingüística, sino además fomentarla, creando al mismo tiempo canales de comunicación. La pobreza de los demás no nos enriquece, la riqueza de los demás no nos empobrece.

La política del gobierno mexicano, a partir de los años veinte y hasta finales del siglo pasado, intentó a toda costa fomentar entre la población valores como la unidad nacional, el nacionalismo y el patriotismo, entre otras cosas. Desde su punto de vista, ¿qué tanto influyó esta visión en la falta de desarrollo, ausencia de oportunidades y desarraigo de personas y comunidades con visiones diferentes al gobierno federal?

Se quiso ayudar a los indios a condición de que renunciaran a sus culturas. Se les ha negado incluso el estatus de realidad, declarándolos residuos del pasado, condenándolos a la marginación y propiciando que sientan vergüenza de su condición. Si, por el contrario, se fomentara la conciencia del valor de sus culturas y el orgullo de ser herederos de tradiciones tan valiosas, tendríamos poblaciones orgullosas que harían una contribución mucho más enriquecedora a la nación.

En la actualidad, sobre todo de un par de décadas a la fecha, se ha dado por rescatar y apoyar el desarrollo de grupos indígenas en el país; sin embargo, hay una fuerte tendencia a seguir gobernando con estilos bastante maternalistas, es decir, el gobierno determina qué se apoya y cómo llega

la ayuda. ¿Piensa usted que esta forma de administrar sea la correcta? ¿Cómo se debería apoyar a las comunidades indígenas para que éstas puedan tener un desarrollo cultural, educativo, económico y de oportunidades para que sus miembros no se desarraiguen y continúen en el espacio donde se encuentran establecidos?

No sólo los gobiernos siguen esa inercia histórica, también las religiones, las asociaciones civiles y hasta las organizaciones no gubernamentales. Llegamos ya con las soluciones prefabricadas y convencidos de que no puede haber otro camino que el que conduce a nosotros, a nuestras concepciones, lo que nos hace incapaces para entender y respetar a los otros. Queremos enseñar y no aprender. Les imponemos nuestro modelo de escuela e ignoramos que tienen sus propias concepciones de la educación, del progreso, etcétera. En realidad, nuestra ayuda debería ir encaminada a que, en medida creciente, sean capaces de sustentarse en todas las áreas y no depender tanto de las instituciones generales. No deben perder el control de su propio desarrollo, hay que enseñarles a hacer, pero no hacer las cosas por ellos.

México, por ser un país con tantos grupos indígenas y una gran diversidad de culturas, costumbres, lenguas y visiones heterogéneas de la vida, la política, la economía, la educación y demás fenómenos sociales, ¿no debería ser potencia en propuestas de interculturalidad?

Sí, pero para ello hay que cambiar las actitudes de aceptación de la dependencia de otros países en cuanto al desarrollo de ideas y la creación de modelos de pensamiento. Hay muchas personas que estudiaron

en universidades del primer mundo y regresan creyendo que ya traen consigo la solución para tal o cual problema. México podría realmente enseñar muchas cosas si existiera el valor para propiciar el desarrollo y la aplicación de soluciones propias, ajustadas a las propias realidades y basadas en principios universales de respeto a los otros, de promoción de la diversidad.

Europa, siendo un continente con menos problemas económicos y sociales que América, tiene toda una gama de publicaciones en el tema de la multiculturalidad. Desde su visión, ¿los conceptos, paradigmas y visiones teóricas desarrollados en el viejo continente son aplicables también para el fenómeno de la diversidad cultural en México?

Ningún modelo se debe imitar, pero de todos se puede aprender. Ni el modelo europeo ni el español, ni mucho menos el norteamericano, son transferibles. Pero de la reflexión sobre las experiencias de otros estados y sobre los problemas propios pueden nacer las soluciones. De fuera se pueden traer las herramientas, pero nunca las soluciones ni los procedimientos. Lo importante es el diálogo. Tampoco es positivo pasarse al otro extremo y cerrarse en la actitud de “nosotros sabemos hacer las cosas” sin que nadie nos enseñe.

A los grupos minoritarios, al parecer, sólo les han quedado dos alternativas concretas en su relación con la cultura dominante, adaptarse o integrarse. ¿Creé usted que son las únicas vías o hay una tercera y cómo sería ésta?



Depende de lo que se entienda por adaptarse. La adaptación es la ley de toda conducta biológica. Adaptarse es necesario para sobrevivir, pero adaptarse significa que cada pueblo debe acoplar su conducta a la conducta de los demás y viceversa; la adaptación sólo puede ser recíproca. En la verdadera adaptación, el dominio y la sumisión se vuelven colaboración e intercambio.

La pluralidad aparece como valor cívico en los últimos tiempos, ello debido a la inclusión de los grupos minoritarios en los proyectos emprendidos por los gobiernos federal, estatal y municipal, ¿no piensa usted que

esto es más bien una manera de justificarse un poco con aquellas comunidades que han estado excluidas permanentemente del mapa social?

Es muy difícil cambiar la conducta si las personas que siempre han actuado de una manera no se someten a un proceso de reeducación y reconversión mental. No basta con querer. Aun cuando las intenciones sean buenas, se pueden repetir los errores.

¿Cómo afectan o benefician las tendencias de desarrollo económico basadas en la globalización o mundialización a la multiculturalidad?

Yo creo que todos los procesos tienen un lado positivo que hay que saber aprovechar. Hay que pensar en la globalización como un fenómeno que abarca todos los aspectos de la convivencia entre todos los pueblos del planeta. Ya se han visto efectos benéficos de la globalización que se manifiestan en la solidaridad entre pueblos. La globalización implica también la ruptura de fronteras internas y por tanto liberación y apertura a otros horizontes y ámbitos de interacción.

Desde su punto de vista, ¿qué es más recomendable para los grupos minoritarios culturalmente hablando, las políticas basadas en la regionalización o la globalización?

La regionalización y la globalización se deben ver como dos fuerzas contrapuestas que deben mantenerse en un cierto equilibrio. La globalización debe compensarse con la regionalización, y viceversa.

Finalmente, ¿cuál sería su mensaje para los profesores que no tienen presentes los

conceptos de educación multicultural en el desarrollo y planeación de sus clases?

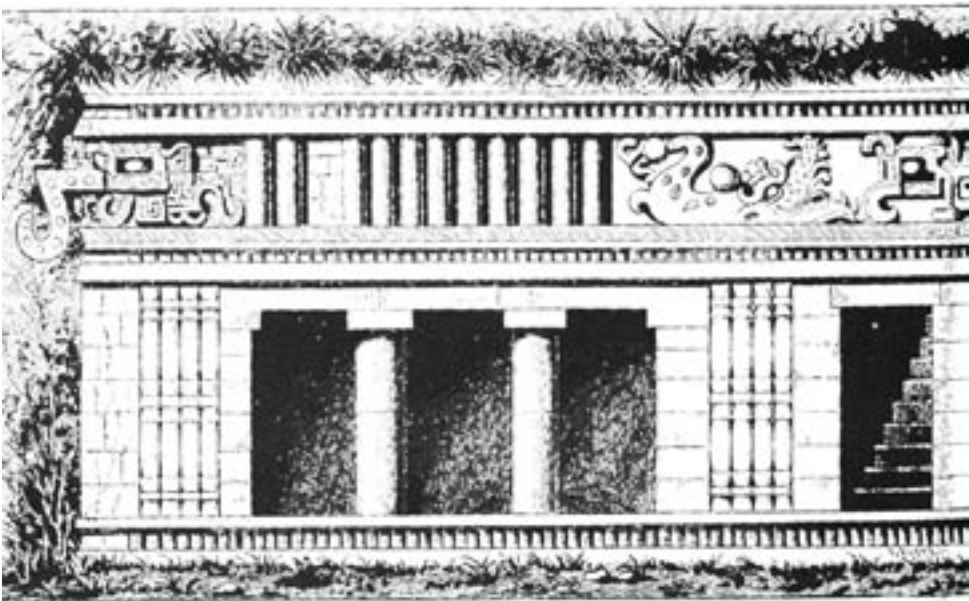
Que se formen, que busquen nuevos y más amplios horizontes ideológicos donde tiene cabida la interculturalidad. Que abandonen la idea de que sólo puede haber una ciencia, una verdad, un camino. Todos los fenómenos biológicos se caracterizan por la versatilidad, elasticidad, adaptabilidad y no por la rigidez, la intransigencia y la inmutabilidad.

Bibliografía complementaria

- AA BB, *Mirando desde fuera: historias de migración*, Caritas, Madrid, 1999.
- AGUILAR, T. et al., *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*, Narcea, Madrid, 2000.
- AGUILERA, Beatriz, *Educación intercultural*, Popular, Madrid, 1996.
- ALFONSO, Luis Alberto et al., *Educación, participación e identidad cultural*, Ceso Paperback núm. 3, México, 1987.
- AMORÓS, A. y P. PÉREZ ESTEVE, *Por una educación intercultural*, MEC, Madrid, 1993.
- APPLE, M. W., *Política cultural y educación*, Morata, Madrid, 1996.
- ARRANZ, J. et al., *Programa de diversificación curricular del ámbito Lingüístico y Social*, Narcea, Madrid, 2000.
- ARRIARÁN CUELLAR, Samuel, *Multiculturalismo y globalización*, UPN, México, 2001.
- ATEROS BURGOS, Virtudes (edit.), *El romancero y la copla: formas de oralidad entre dos mundos (España y Argentina)*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 1996.
- BÁEZ-JORGE, Félix, *Memorial del etnocidio*, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1996.
- BÁEZ-VILASEÑOR, Ma. Estela, *EUA: historia de sus familias*, Instituto Mora, México, 1995.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita (coord.), *Identidad y ciudadanía*, Narcea, Madrid, 2002.
- BASSOLS BATALLA, Ángel, *Franjas fronterizas México-Estados Unidos*, UNAM, México, 1998.
- BOVIN, Philippe, *Las fronteras del Istmo, fronteras y sociedades entre el sur de México y América del Sur*, CIESAS/CEMCA, México, 1997.
- CALVO BUEZAS, T., *Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*, Popular, Madrid, 1989.
- CALVO, T., T. R. FERNÁNDEZ y G. ROSÓN, *Educación para la tolerancia*, Popular, Madrid, 1993.
- CARBONELL, F., *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*, MEC, Madrid, 1995.
- CASTILLO, Miguel Ángel, Alfredo LATTES y Jorge SANTIBÁÑEZ (coords.), *Migración y fronteras*, El Colegio de la Frontera Norte, México, 2000.
- CAUDILLO FÉLIX, Gloria Alicia, *Cultura india y sociedad nacional: México, Bolivia y Perú*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1996.
- CHECA, Francisco (edit.), *Las migraciones a debate*, Icaria, Barcelona, 2002.
- COLE, Michael, *Psicología cultural*, Morata, Madrid, 1999.
- CORTÉS GUARDADO, Marco Antonio, *Integración y conflicto social de Jalisco*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1997.
- DURAND, Jorge, *El norte es como el mar. Entrevistas a trabajadores migrantes en Estados Unidos*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1996.
- ELOSÚA, M. R., et al., *Interculturalidad y cambio educativo*, Narcea, Madrid, 1994.
- ESCRIBANO A. y A. GALINDO, *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, Narcea, Madrid, 1990.
- ESSOMBA, Miguel Ángel (coord.), *Construir la escuela intercultural*, Graó, Barcelona, 1999.
- FERMOSO, P., *Educación intercultural. La Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid, 1992.
- GALLEGOS NAVA, Ramón, *Religión y psicología en emigrantes mexicanos*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1996.
- GARCIA, A. y J. SÁEZ, *Del racismo a la interculturalidad*. Competencia de la educación, Narcea, Madrid, 1998.

- GARTNER, A., C. GREER Y F. RIESSMAN (comps.), *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*, Morata, Madrid, 1999.
- GIROUX, H., *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Roure, Barcelona, 1992.
- GUTIÉRREZ ZÚÑIGA, Cristina, *La comunidad israelita en Guadalajara*, El Colegio de Jalisco, Zapopan, 1995.
- IBÁÑEZ, MA. T. y B. MARCO. *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula*, Narcea, Madrid, 1996.
- IZQUIERDO, A., *La inmigración inesperada*, Trotta, Madrid, 1996.
- JORDÁN, J. A., *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Madrid, 1994.
- JULIANO, D., *Educación intercultural*, Eudema, Madrid, 1993.
- LEPKOWSKI, Tadeusz, *La inmigración polaca en México*, CIESAS, México, 1991.
- LEVINSON, Bradley, *Todos somos iguales*, Santillana, México, 2002.
- LEWIS, Oscar, *Los hijos de Sánchez*, Joaquín Mortíz, México, 1971.
- LIZARZABORU, Alonso E. y Gustavo ZAPATA SOTO (comps.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*, Morata, Madrid, 2001.
- LOBATO QUEZADA, Xilda, *Diversidad y educación*, Paidós, Barcelona, 2001.
- LÓPEZ y RIVAS, Gilberto, *Nación y pueblos indios en el neoliberalismo*, UIA/Plaza y Valdés, México, 1995.
- LÓPEZ, L. E. y I. JUNG (comps.), *Sobre las huellas de la voz: sociología de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*, Morata, Madrid, 1999.
- LÓPEZ LÓPEZ, Ma. del Carmen, *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*, Universidad de Deusto/ICE/Mensajero, Bilbao, 2002.
- LOVELACE, Marina, *Educación multicultural*, Escuela Española, Madrid, 1995.
- MACKEY, W. F. y M. SIGUÁN, *Educación y bilingüismo*, Santillana/ UNESCO, Madrid, 1986.
- MARTINELL, Grife, *Comunicación entre españoles e indios: palabras y gestos*, Mapfre, Madrid, 1992.
- MARTÍNEZ ZENDEJAS, José B. (comp.), *Diversidad cultural y educación*, UPN, México, 2001.
- MCCARTHY, C., *Racismo y currículum*, Morata, Madrid, 1994.
- MCLAREN, Peter, *Pedagogía, identidad y poder*, Homosapiens, Santa Fe de Bogotá, 1999.
- MILAN, MASSANA, Antoni, *Derechos lingüísticos y derechos fundamentales de la educación*, Livitas, Madrid, 1994.
- MORALES, M., *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación Intercultural*, Narcea, Madrid, 2000.
- *Multiculturalismo revolucionario*, Siglo XXI, México, 1998.
- MUÑOZ SEDANO, Antonio, *Educación intercultural. Teoría y Práctica*, Escuela Española, Madrid, 1997.
- PAPAIL, Jean y Jesús ARROYO ALEJANDRE, *Migración mexicana a Estados Unidos y desarrollo regional de Jalisco*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1996.
- PROEIB, Andrés, *Las lenguas indígenas dentro y fuera del aula*, Subsecretaría de Asuntos Étnicos, Bolivia, 1997.
- PUJADAS, J., *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Eudema, Madrid, 1993.
- RAMÍREZ, E., *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*, Siglo XXI, Madrid, 1996.
- RAMÍREZ, Luis Alfonso, *Secretos de familia. Libaneses y élites empresariales en Yucatán*, CNCA, México, 1994.
- SALES, Auxiliadora y Rafaela GARCÍA,

- Programas de educación intercultural*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1997.
- SKERRIT GARDNER, David, *Colonos franceses y modernización en el Golfo de México*, Universidad Veracruzana, Xalapa, 1995.
- STAVENHAGEN, Rodolfo, *La cuestión étnica*, El Colegio de México, México, 2001.
- STEINBERG, SH. R. Y J. L. KINCHELOE (comps.), *Cultura infantil y multinacionales*, Morata, Madrid 2000.
- TORRES GONZALÉZ, José Antonio, *Educación y diversidad*, Aljibe, Málaga, 1999.
- TORRES SANTOMÉ, J., *Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*, Morata, Madrid, 1998.
- WOODS, Peter y Martyn HAMMERSLEY, *Género, Cultura y etnia en la escuela*, Paidós, Barcelona, 1995.
- YURÉN CAMARENA, María Teresa, *Etnicidad, valores sociales y educación*, UPN, México, 1995.



Cibercultura y educación

Víctor Amar*

*La sociedad de consumo quiere a menudo
que seáis individuos sin personalidad,
que viváis según las modas; porque así os
convertiréis en consumidores ideales.*

Juan Pablo II

Está prohibido prohibir.

Caetano Veloso

La cibercultura: monoculturalidad versus interculturalidad

Ya no resulta ser ciencia ficción, la contemporaneidad se ha encargado de que, en cierta manera, la cibercultura (como un espacio de uso para lo público y lo privado, en el cual se interactúa, a través de los ordenadores, sin la necesidad de estar presentes) sea una realidad. Sin embargo, esto no significa que se haya avanzado del todo los terrenos; por ejemplo, en contrapartida se ha pronunciado todavía más la dicotomía entre unos y otros, entre los que tienen acceso a las tecnologías y los que están excluidos de ellas. En este sentido, se ha acelerado el proceso de descomposición global, desarrollándose un nuevo concepto que obedece al resultado de la disimilitud entre los inforriscos e infopobres... dando como resultado la fisura digital (Castell, 1997) entre lo global y lo local... otorgándole sentido a la idea de lo global.

“Por ello, la educación tiene que fortalecer una formación glocal, es decir, potenciar los aspectos de la cultura (glo)bal y los aspectos de la cultura lo(cal)” (Aparici, Roberto. <http://www.uned.es/ntedu/espanol/temas-de-debate/mitos/nuevastecnos.htm>).

Se puede hablar con relativa propiedad de la cibercultura como aquella manera de proceder que flexibiliza el concepto tradicional de cultura; entendiéndola como aquella tradición social y consuetudinaria que se transmite de persona a persona desde su nacimiento y llega a conformar parte ineludible de la memoria y del imaginario colectivo. La flexibilidad cibernética a que nos referimos hace alusión a la multiplicidad de canales, a las posibilidades de poder contrastar, nutrir la mirada, tener información y construir el conocimiento. La primera acepción apuntada de la cultura se refiere al planteamiento nomocultural, sinónimo de monolítico, lapidario y unidireccional, donde apenas existen

*Doctor y profesor de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz – España

conexiones entre las diferentes culturas y, con ello, campan a sus anchas las culturas hegemónicas, es decir, los intereses, valores, criterios que a los poderosos (y sus grupos) les interesan. Sin género de dudas, el desconocimiento es el denominador común de este estadio de la cultura.

El contrapunto erige como protagonista a la interculturalidad como el resultado de la convivencia cultural y las emergentes nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC). Con ello, se produce aquel anhelado deseo del contacto cultural donde se establece una sutil, pero fundamental, conciencia de la convivencia. Es decir, conocer lo más inmediato y lo ajeno, ahora bien, con la posibilidad de contrastar, de establecer un conflicto entre lo uno y lo otro, a propósito de la realidad en que nos desenvolvemos y en la que se encuentran los que piensan, sienten y actúan al otro lado de nuestro territorio.

Las tecnologías informáticas y de comunicación han permeado todas las organizaciones modernas y son utilizadas hoy en la mayoría de las actividades productivas y de servicios. La razón de esto es que se reconoce que el acceso eficiente (rapidez, calidad, confiabilidad) a la información juega un papel crucial en la sociedad moderna, altamente competitiva, desburocratizada, de tendencias globalizantes y basadas en el conocimiento (Fernández Muñoz, 1998: 15).

A la postre, estamos haciendo alusión a la construcción del conocimiento, a partir de la necesidad de poder verificarlo. La interculturalidad que propicia la cibernética (donde no nos vemos, pero nos sentimos, donde la interactividad es el resultado de un proceso de maduración y la toma de decisiones una necesidad imperiosa...) se basa sobre la verificación de la información,

aceptándose las diferencias, así como el conocimiento y reconocimiento de lo otro. Es un gesto de lucidez que tilda la convivencia, el respeto y potencia el diálogo, la conexión y la participación entre todos... refiriéndonos a la plenitud democrática frente a la constitución del ghetto monocultural relacionado con el desarrollo de un ecosistema diferenciado sin apenas conocimiento de los demás, donde se puede producir ciertas actitudes asociales y la perpetuación de modelos que responden a intereses de determinadas personas o grupos de presión ideológico, mercantil y, en ocasiones, religioso.

Igualmente, la cibercultura es un alegato a la igualdad, a manera de puente que salve la ruptura digital, la falla entre los que aprenden de manera tradicional (transmisivo) y aquellos que pueden optar por el modelo que deseen, por ejemplo, el tecnológico —aspectos que analizaremos en otro epígrafe—.

Antes de dar por finalizado, lo que no significa que concluido, insistir en la idea que el enfrentamiento de ambos modelos es una obviedad (monoculturalidad versus interculturalidad). De la misma manera, que la monocultura es la presentación de un solo punto de vista, excluyendo los de los demás. A la cibercultura la hacemos coincidir con la pluralidad de enfoques, con la posibilidad de mirar más allá de nuestras fronteras y nuestro entendimiento, herencia del bagaje cultural y del desarrollo de las capacidades propioceptivas

El ciberespacio: crisol de la contemporaneidad

La cibercultura tiene su territorio propio, su feudo de actuación: el ciberespacio. En él se dan cita todas las culturas, pues en este espacio sin fronteras tienen lugar mani-

festaciones para todas las comunidades, hay cabida para todas las opiniones y hay sitio para la diversidad.

Las propuestas clásicas del etnocentrismo, androcentrismo o el mero egocentrismo, así como la desculturización y la aculturización se ven, en cierta medida, diluidas, ya que el receptor tiene idénticas posibilidades para verificar el contenido del mensaje y convertirse en emisor, quebrando el monopolio directivo de la transferencia de la información. La exclusividad del almacenamiento o el control sobre lo que se distribuye, en gran medida, se diluye con las posibilidades democráticas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y, en consecuencia, se hace válida la interpretación de la profesora Teresa Aguado de la UNED —Universidad Nacional de Educación a Distancia— (Aguado, 1996) y la del comunicólogo anglosajón Denis McQuail (McQuail, 2000), quienes apuntan el aspecto evolutivo y transformador de la cultura, además de las características de su quehacer colectivo y del hecho compartido de la misma.

La apertura, sin precedentes en la historia de la humanidad, que ha propiciado el ciberespacio rompe el monopolio producido por la jerarquía cultural, acercando a las personas o los colectivos (sean indígenas o asociaciones de vecinos, gays o lesbianas, maestros especialistas en educación especial o un foro de las personas mayores...). La representación, simplemente, con una página web para darse a conocer y la posibilidad de visitarla es un gesto de democracia que ha beneficiado el nacimiento de un ciberciudadano, sin necesidad de pasaporte o visado, al que se le permite acceder a la mayoría de los sitios en este estado de la permeabilidad. Nadie se siente intruso, porque la información está ahí aunque, quizá,

en algún momento se sienta asediado pues, igualmente, se han desarrollado mecanismos para controlar el “libre” tránsito de este ciberciudadano.

La convivencia en el ciberespacio es, aparentemente, respetuosa. El encuentro entre cultura es posible y, hasta el momento, no se interpreta como colonización (aspecto del que no están exentos los medios de comunicación de masas, hecho que se le conoce como la colonización audiovisual). Probablemente, todavía se mantenga por algunos años el concepto de visitante (aquella persona que se aloja, por ejemplo, para recorrer una página web) y no se le considere un intruso o colonizador.

Asimismo, el ciberespacio nació como un lugar neutro, contemporáneo y sin historia, pero con una identidad propia que lo diferencia de lo anterior, ya que no es un territorio para el engaño, el insulto, la manipulación o el proselitismo... sino una inmensa panoplia de itinerarios que vienen a cubrir nuestras múltiples necesidades, desde nutrir la mirada con vídeos de otros lugares, inclusive en tiempo presente, hasta saciar nuestras necesidades de saber, con la nueva biblioteca de Alejandría en la que se ha convertido, por ejemplo, Internet.

Sin embargo, sería del todo injusto omitir los abusos y malos usos que se le está haciendo al ciberespacio, intentando algunos colectivos privilegiados ponerles fronteras, convertirse en policías o vigilantes. Pero, tal vez, sería más coherente y sensato incentivar la mirada pública (antes que prohibir) y alentar el autocontrol (antes que limitar el uso). Y en este marco, la educación (la escuela) tiene una ardua responsabilidad o función que desarrollar y cumplir. Es decir, fomentar ciudadanos libres para que puedan seguir circulando por el ciberespacio sin limitaciones, sin que nadie les otorgue las

licencias para ir/visitar a determinadas páginas. Afortunadamente, el ciberespacio nació como un sitio donde no hay lindes y los caminos se borran cuando uno llega a los destinos aunque, eso sí, dejando huellas.

A todas luces, son muchos los requisitos para ser ciberciudadanos del mundo, como podría ser no estar excluido del ciberespacio por aquella fosa entre los inforricos e infopobres o las fluctuaciones del índice nasdaq... además de haber adquirido una (multi)alfabetización, que pasa no solamente por la lecto-escritura sino, también, por el conocimiento (al menos como usuario) del lenguaje/lenguajes, discurso y tecnología de los medios de comunicación audiovisuales e informáticos. Pues el conocimiento que se puede construir con la lectura lineal pasa por el hipertexto y la visión de la realidad que nos podemos hacer pasa por el hipervídeo, confluyendo hacia el multimedia o en el hipermedia... Y, a partir de aquí, se empiezan a establecer ciberciudadanos de primera y segunda categoría (según sean incluidos, semi excluidos o excluidos). Una utopía, una quimera que se desluce con la realidad. Un intento que persiste y ojalá continúe siendo aquel horizonte en el que se mire la contemporaneidad, desde los pobres y los menos pobres, hasta los ingenios y los menos ingenios...

No obstante, nuestra interpretación de los hechos pasa por aceptar que el ciberespacio es un lugar de convivencia y que el ciberciudadano es el referente del futuro. Pese a todo, tiene sus riesgos, para algunos limitaciones o desventajas, y no hace falta estar muy ducho para conocerlos.

La web, como universalmente se la conoce, es algo hecho a base de un cierto voluntarismo de los usuarios, aunque naturalmente ha sido ocupado por las grandes multinacionales y por

los dueños de los servidores, los ordenadores que operan como incipientes reguladores del tráfico. Pero en su versión romántica o bohemia, que todavía perdura, padece de las imperfecciones y disfruta de los hallazgos de todo lo que es fruto del autodidactismo. Uno de los problemas fundamentales es que consume una considerable parte del ancho de banda, y no deja espacio para la transmisión de otras informaciones (Cebrián, J.L., 1998: 49).

Tecnología y educación

La interconexión mediática e informática que ha propiciado las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, ha generado un nuevo espectro socio-comunicativo y educativo. Veámoslo un poco más detenidamente. En cuanto a las transformaciones horizontales que se han experimentado con la extensión de las TIC, la realidad se ha modificado. La rapidez, la privacidad y la transferencia de la información está aportando bastante al desarrollo de la humanidad. El mensaje llega a su destino, prácticamente, a la vez que se está generando... con la posibilidad de someterlo a modificaciones. Por ello, la democratización tecnológica podría ser un ítem a destacar en el apartado social, aunque aún queda mucho por hacer en esta dirección. Sin embargo, pensar de manera anodina que el conocimiento discurra por las autopistas de la información podría interpretarse como un síntoma de ingenuidad e, igualmente, no aceptar que pagan peaje se podría considerar como una presunción. Al menos, el conocimiento se distribuye a través de otros canales a los convencionales, flexibilizándolo y, en ocasiones, haciéndolo llegar a lugares excluidos social y económicamente. El derecho a la información, a la comunicación y al conocimiento debe ser considerado sinónimo de elección personal.

En lo que respecta al plano educativo, ha surgido un nuevo conocimiento que se conoce como tecnocimiento, modificándose algunos estilos de aprender, sea el activo, erigiendo al alumnado como responsable del proceso; reflexivo, viéndose en la necesidad de buscar, seleccionar y evaluar la información; teórico, ante la necesidad de sintetizarlo; y, por último, el estilo pragmático, invitando a éste a que procure aplicabilidad en lo captado. Con el tecnocimiento, aprendemos a aprender, en la doble acepción del término, sea como el desarrollo de habilidades o destrezas para seleccionar, organizar e interpretar la información, o bien para gestionar el conocimiento con la firme convicción de que propicia capacidades para entender, cambiar/mejorar la realidad.

También —a consecuencia de lo anterior—, ha proliferado el tecnoalumnado (disciente de la contemporaneidad), una especie de alumno reciclado impuesto por los envites de las nuevas tecnologías, la sociedad de la información y el avance del tecnocimiento. El tecnoalumnado es aquel que se ve obligado y siente la necesidad de *aggiornar* su forma de adquirir el conocimiento. En este modelo, él se erige como gestor del saber que navega, por ejemplo, en la red y, en este sentido, debe desenvolver habilidades para gestionar el trabajo y las pautas de éste, los recursos y contenidos que desea adquirir. O sea, en contrapartida al modelo tradicional en el cual el profesor era el responsable del aprendizaje, en este momento, el profesorado pierde la exclusividad como referente formador (pero gana porque se hace dúctil) y ha de aprender a compartir responsabilidades y tener determinado sus propósitos o funciones en la educación, inclusive, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, se persigue que la comunidad educativa vaya paralela a la realidad, a los tiempos que corren, con los canales de comunicación imperantes, atendiendo a como de distribuye la información (caudal y calidad de la misma), en vez de ir tangencial a la propia contemporaneidad.



Asimismo, con el nuevo modelo no todos los alumnos reciben a la vez el mensaje, quedando éste a merced de los propósitos del tecnoalumnado, quien flexibilizará, elegirá el nivel de dificultad, la cantidad o la temporalización para administrar la información, entre otros aspectos, según sus exigencias. No obstante, el tecnoalumnado no se verá solo pues contará con posibilidades de comunicación o interacción con el profesorado de modo síncrono (chat, videoconferencia...) o asíncrono (correo electrónico, lista de distribución...), además de poder desempeñar un trabajo colaborativo o individual, según sus intereses, y desarrollar posibilidades comunicativas que mantengan un marcado sentido unidireccional (profesor-alumno), bidireccional (con el grupo clase) o multidireccional (entre todos y en otros escenarios educativos de la red de redes).

En otro régimen de cosas, apuntar que el tecnoalumnado cambia el aula convencional por las otras posibilidades que ofrece el ciberespacio. Navegar por la información y arribar al puerto del conocimiento será su objetivo. E, igualmente, debe prever o soslayar posibles naufragios en el alborotado *maremágnum* en que se ha convertido Internet. Con ello, las funciones del profesorado adquieren una redimensión moderna basada en la motivación y en la tradicional de persona habilitada para transmitir y resolver las dudas suscitadas. La información está disponible para todos y en todo momento, lo que hará que la experiencia sea un grado para el docente y el aprendizaje autónomo un objetivo en el discente.

La nueva sociedad que se está configurando alrededor de las TIC —Tecnologías de la Información y la Comunicación— exige cambios en la función de la institución educativa. Muchas veces se ha dicho alrededor de estos temas, que la institución educati-

va está anclada en el pasado. Quizá fuera mejor decir que la institución educativa tal como la conocemos fue diseñada para resolver problemas del pasado y que en estos momentos las necesidades sociales son otras (Cabero, 2002: 19).

E, igualmente, la herramienta tecnológica se erigirá en una posibilidad que “garantiza”, ciertamente, el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque hay que tener presente las contradicciones que puede llevar implícito el modelo tecnológico, centrado en la educación a distancia que, obviamente, es a distancia (entre personas, entre la información, mediada...) pero no distante. O bien, tildada por la soledad que el alumnado puede registrar en su proceso de captación, selección y evaluación de los contenidos y la construcción del conocimiento.

En cualquier caso, comienza a superarse, con estas tecnologías, la utopía de la comunicación humana como exclusiva de la enseñanza presencial. En muchos casos un diálogo —mediante ordenadores interconectados— en tiempo real o cualquier proceso interactivo pueden proporcionar una comunicación mucho más próxima y cálida. En la enseñanza presencial, nos movemos en la creencia de que el solo contacto visual entre profesor-alumno proporciona una comunicación didáctica más directa y humana que a través de cualquier sistema de telecomunicaciones. Ni la enseñanza presencial presupone comunicación efectiva y apoyo al estudiante, ni la enseñanza a distancia deja enteramente todo el proceso de aprendizaje en manos del alumno. Como señala Holmberg (1985), el grado más elevado de “distancia” lo encontramos cuando una persona estudia sin apoyo alguno, lo que Moore describe como “programas sin

diálogos ni estructuras”, y esto desgraciadamente, también sucede en la enseñanza presencial. (Salinas, Jesús. <http://www.uib.es/depart/gte/revelec10.html>)

El tecnoalumando aprende frente al profesor (si éste existiera o en los momentos propuestos para las teletutorías u obedeciendo al modelo semipresencial de enseñanza), además de delante de las pantallas. En este sentido, la construcción de la cibercultura, protagonizada por el tecnoalumnado, pasa por la mediación de la pantalla (del ordenador, del televisor) y la virtualización (lo más parecido a la simulación).

Con todo lo indicado en estas líneas cabría llegar a la conclusión —en construcción— que ambos modelos, el tradicional y el tecnológico, no son necesariamente excluyentes, sino que tienen un amplio margen de convergencia y, tal vez, por ahí nos deberíamos desenvolver.

...no consiste en enfrentar modelos, sino en conocerlos y, lúcidamente, adoptarlos y adaptarlos a nuestras realidades. No es abandonar el modelo propiciado por el contexto afectivo del modelo tradicional y abrazar, por snob o lo que fuera, el llamado entorno tecnológico de enseñanza-aprendizaje. Es mirar lo bueno de uno y otro, para suscribir un nuevo código que satisfaga al alumnado de hoy en día (al que habría que conocer)... Es decir, aquel que hemos denominado tecnoalumando (Amar, 2002: 729-130).



Lo importante es la adecuación a los usuarios (Prendes Espinosa, 1995: 71-73) y que el modelo tradicional o el tecnológico está en función del uso que se haga. Probablemente, ni uno ni el otro garantice el éxito “absoluto” y, tal vez, lo que sí lo hiciese sería el grado de implicación y convicción para elegir lo mejor de cada uno.

Algunas conclusiones para seguir debatiendo

El asunto que nos ocupa, “cibercultura y educación”, es difícil acabarlo y, extensamente, abarcable. Pese a ello, se trata de una necesidad emergente, que no debería hacer que dirigiésemos nuestras miradas hacia otros espacios, sino dedicarle el tiempo y la maduración que se precise.

En este sentido, cabría apuntar que la cibercultura está evolucionando con los años y, quizás, tenga poco tiempo para establecerse un concienzudo análisis, pues la perspectiva histórica y la secuencia vertiginosa de los hechos impedirían el abordaje. No obstante, debemos ser testigos de nuestro tiempo e interpretar la historia en tiempo presente (Cuesta, 1993).

Posiblemente, la cibercultura sea la nueva pizarra donde se esté escribiendo la singladura de este período de la historia, el testimonio de lo que fuimos, somos y, tal vez, seremos. En palabras de José Terceiro (Terceiro, 1996) el paso del homo sapiens al homo digitalis.

La cibercultura es el futuro, o al menos conforma parte de él, y es parte importante de la educación, por aquello de la flexibilidad a la hora de ofrecer los contenidos, facilitando diferentes ritmos de aprendizaje, etc. Igualmente, la cibercultura es un importante yacimiento de empleo, donde se están dando cita desde el teletrabajo a la teleformación,

pasando por la teleasistencia, telemedicina, teledivertimento o la televenta... y todos estos nuevos empleos se valen y utilizan el espacio neutro de esta nueva cultura donde no hay nadie y cabemos todos. Un espacio que aboga y potencia la privacidad y la seguridad, la rapidez y el binomio movilidad (conexión global on line)-inmovilidad (sin necesidad de salir de tu entorno).

Siendo consecuente y para no dar por finalizado este discurso emergente, añadiré que en el territorio de la cibercultura ya hay moneda de cambio y se llama el dinero electrónico. Éste tiene valor y no es tangible. La realidad se inclina hacia un derrotero que haría falta una gran dosis de ingenuidad para no percibir por dónde discurre, casi irreversible; es decir, el camino de lo cibernético. Sin embargo, el control de los órganos ductores, los macros intereses ideológicos y mercantiles, harán lo posible por acotar sus posibilidades de extensión y, tal vez, el ciberespacio sea de todos pero, sólo y exclusivamente, para unos cuantos tendrá un sentido muy concreto que, paulatinamente, harán prevalecer.

Sin caer en las tecnofobias o en el ciberpesimismo, cabría ser sensato y aceptar lo evidente, que viene precedido de la historia de la humanidad... Pero cuando se impone la ley y no la justicia, además de que los poderosos se hagan con el poder del ciberespacio... todo cambiará. No obstante, surgirán otros canales, otras voces se alzarán siendo difícil callarlas y, esperemos/deseemos, que se siga difundiendo la información y el conocimiento, que no se mutilen o censuren los canales de comunicación.

A todas luces es un deseo que en la cibercultura no se perpetúe lo que el cineasta y pensador italiano, Roberto Rossellini, indicaba como la semicultura. La que hacia coincidir con la ilusión de saber, pues el



conocimiento no debe tener “límites”, no debe estar cuestionado, no siendo lícito que esté custodiado en lugares apartados y lejos de los que lo irán a utilizar.

“La semicultura es peor que la ignorancia, porque nos engaña. Su engaño hace posible tenernos atados de pies y manos, subyugados por quimeras. La semicultura, en efecto, es la *ilusión de saber*” (Rossellini, 1979: 113).

El debate suscitado en torno a la cibercultura y la educación se reabre sistemáticamente. La contemporaneidad, la informática, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la sociedad del conocimiento, ha generado la cibercultura y nosotros estamos en la necesidad de discutir sobre ello, sobre su sentido, su interacción y extensión, su impulsión social y económica, sus mecanismos para llegar a modificar las mentalidades, las manipulaciones ideológicas, las pautas para el consumo... además del papel de la educación para esgrimir/asumir responsabilidades, para construir personas responsables en el nuevo siglo, para que todo esto y, por supuesto, nosotros mismos tengamos sentido dentro de este dilatado engranaje que nos lleva hacia la cotidianeidad, la convivencia... o, quizá, hacia la insensatez, el maniqueísmo, el engaño más vicario.

Para concluir, simplemente, apuntar tres citas, que invitan a seguir pensando al respecto. La primera perteneciente al catedrático de tecnología educativa de la Universidad de Sevilla, Julio Cabero; la otra

de la autoría de la profesora de psicología de la ciencia en el Massachussets Institute of Technology (MIT), Sherry Turkle; y en la última parafrasearemos al comunicólogo mexicano, Eulalio Ferrer:

Una de las características del pensamiento en las sociedades avanzadas y tecnológicas de finales del siglo XX, es la puesta en duda, como hemos venido señalando desde los estudios de CTS —Ciencia, Tecnología y Sociedad—, de la capacidad de la ciencia y la tecnología como estrategias determinantes y únicas para la mejora y la solución de los problemas sociales, económicos y naturales que se están desarrollando actualmente (Cabero, 2001: 50).

Hoy más que nunca difuminamos la línea entre la simulación y la realidad, entre lo que existe en un ordenador y lo que es real. Sin embargo, normalmente somos conscientes de que las imágenes y las representaciones en una pantalla no están en el mundo de la misma forma en que estamos nosotros. ...nosotros (las personas, los animales, los insectos “reales”) y ellos (los productos de la vida artificial), al decir que ellos están dentro de aquello (los productos de la vida artificial) y nosotros estamos aquí afuera, en el mundo (Turkle, 1997: 209).

Este tránsito, pues, sintoniza con una expansión globalizadora, independientemente de la identidad propia de los grupos y las regiones, con el riesgo de que lo instantáneo no es sólo lo que se informa al instante, sino lo que se olvida al instante (Ferrer, 1997: 146).

Bibliografía

- AGUADO, T., *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*, UNED, Madrid, 1996.
- AMAR, V., “Informática educativa: del tecnolumnado al modelo tecnológico”, en ALONSO, C. y D. GALLEGU (eds.), *Tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje*, Tomo II, UNED, Madrid, 2002..
- CABERO, J., *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Las TICs en la universidad*, MAD, Sevilla, 2002.
- CEBRIÁN, J.L., *La red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*, Taurus, Madrid, 1998.
- CASTELL, M., *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, Alianza, Madrid, 1997.
- CUESTA, J., *Historia del presente*, Eudema, Madrid, 1993.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, R., “Tecnología y sociedad: análisis de las repercusiones sociales de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación”, en M. L. SEVILLANO (coord.), *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado*, CCS, Madrid, 1995.
- FERRER, E., *Información y comunicación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1997.
- MCQUAIL, D., *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*, Paidós, Barcelona, 2000.
- PRENDES ESPINOSA, M. J., “Redes de cable y enseñanza”, en J. CABERO y F. MARTÍNEZ SÁNCHEZ, *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1995.
- ROSSELLINI, R., *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: escritos sobre cine y educación*, Gustavo Gili, Barcelona, 1979.
- TERCEIRO, J.B., *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*, Alianza, Madrid, 1996.
- TURKLE, S., *La vida en la pantalla: la construcción de la identidad en la era de Internet*, Paidós, Barcelona, 1997.

Disciplina, violencia escolar y autoestima

Rogelio Zambrano Guzmán*

Baudelio Lara García**

Martha Patricia Ortega Medellín***

Antes de abordar el tema que nos ocupa, consideramos pertinente aclarar algunas cuestiones y conceptos. La siguiente sección la dedicaremos a este tema en forma de preguntas y respuestas.

¿Qué entendemos por disciplina?

Al hablar de disciplina comúnmente se hace referencia a una de varias acepciones:

A un conjunto de reglas de conducta

A la serie de costumbres ya formadas

A la obediencia, generalmente incondicional

Concebir la disciplina en alguna de estas dimensiones tiene algo de verdad, sin embargo en el contexto educativo, el concepto disciplina abarca mucho más que estas posturas ya que la disciplina no es una causa, un método, un procedimiento de educación, es ante todo un resultado que no sólo se forma con el ejercicio de la obediencia y la violencia como comúnmente se cree y se practica. La disciplina no se crea sólo con algunas medidas esporádicas con frecuencia rigurosas y coercitivas, sino mediante todo un sistema educativo y la suma de todas las influencias que tiene el individuo.

La disciplina es el resultado de una intensa tarea educativa que se hace a través de un régimen, es decir, del establecimiento de normas, reglas y consecuencias. Así, el concepto disciplina está ligado al de régimen. El régimen es un medio, un procedimiento educativo que puede ser conveniente en ciertos casos y no en otros (por ejemplo, el régimen en una familia numerosa debe ser distinto a donde hay hijo único; o debe variar de acuerdo con la edad de los niños). Un régimen (que no es lo mismo que disciplina) no debe ser algo inamovible ni permanente ya que un régimen inmutable se convierte pronto en un recurso atrofiado, inútil e incluso perjudicial.

Las propiedades de todo régimen son:

Deberá tener un objetivo bien definido y conocido por quienes se someterán al mismo.

*Jefe del Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Universidad de Guadalajara.

**Profesor investigador del Centro de Evaluación Psicológica del Departamento de Psicología Básica. CUCS. Universidad de Guadalajara.

***Coordinadora de extensión del Departamento de Psicología Básica del CUCS de la U. de G.

Contar con un fundamento racional y accesible a la comprensión de la persona o grupo donde se aplicará. Esto facilitará que se adquiera y ejercite la actitud correcta y la conducta deseable sin tener que estar recordándola a cada momento.

Una propiedad importantísima es la constancia. Salvo cuando sea realmente necesario y provocado por circunstancias importantes, no deben existir excepciones. En materia de educación no hay pequeñeces: por ejemplo, en el caso de la educación familiar es aconsejable una exacta distribución del tiempo para la comida, el juego, los paseos, etc., desde temprana edad, lo que no implica que un régimen familiar esté desprovisto de la caricia, la charla, las órdenes, las concesiones e incluso los castigos. Aunque, en relación con esto último es muy conveniente señalar que en un régimen correcto no son necesarios los castigos, cuyo uso debe evitarse en lo general ya que el castigo es punitivo, no genera responsabilidad y usualmente atenta contra la dignidad del castigado; además es ineficaz a largo plazo y evidencia la carencia de recursos para abordar los conflictos de quien lo utiliza.

Finalmente, todo régimen deberá tener suficientemente explícitas las consecuencias (positivas o negativas).

Si bien a través de un régimen se pretende como resultado la disciplina, la máxima aspiración de la tarea educativa es la autodisciplina: esto es, que el individuo adquiera un comportamiento hasta que se convierta en un hábito que se manifieste en el contexto adecuado más allá de la vigilancia o las consecuencias externas, que sea gratificante por sí mismo.

Hasta aquí podemos concluir que:

Una conducta disciplinada es el producto de un proceso planificado a través de un régimen que llega a convertirse en un hábito.

La disciplina *no es una obediencia ciega a una figura de autoridad*, sin embargo es algo imprescindible en todas las relaciones sociales, pero no debe entenderse como un fin en sí misma, sino como *un recurso para aprender a vivir mejor*.

En el contexto escolar, la disciplina es el *conjunto de mecanismos y estrategias que permiten crear en el aula un clima educativo, aunque algunos maestros prefieren considerarla como la estrategia de la calma, la tranquilidad y el control para poder enseñar*.

La simple obediencia no es signo de una buena disciplina. Una persona es disciplinada cuando *comprende por qué y para qué hace algo y que además siente la aspiración activa de hacerlo lo mejor posible, que posee iniciativa y voluntad creadora; sabe elegir una actitud correcta y actúa en consecuencia sin dañar ni dañarse*.

¿Qué entendemos por violencia?

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define violencia como “la aplicación de medios fuera de lo natural a cosas o personas para vencer su resistencia”. En ciencias sociales es común referirse al concepto violencia como “un estado de explotación y/u opresión dentro del cual cualquier relación de subordinación es violenta. Si violencia es una forma de ejercer poder, aparece tras ella una noción de jerarquía: el poder se ejerce sobre alguien en una posición inferior”.

J. Galtung (1985) define la violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana explicando que las personas sufran realizaciones afectivas, somáticas y mentales, (...) por debajo de sus realizaciones potenciales. Así mismo, Jordi Planella (1998) la considera como aquella situación o situaciones en que dos o más individuos se encuentran

en una confrontación en la cual una o más de una de las personas afectadas sale perjudicada, siendo agredida física o psicológicamente.

Podemos concluir que la violencia es la fuerza o energía desplegada impetuosamente, es la aplicación intencional de la fuerza física y/o psicológica con el propósito de herir, abusar, humillar, dominar, ignorar, torturar, destruir, anular o incluso causar la muerte. Por lo tanto, cuando hablamos de violencia no sólo nos referimos a la puramente física, sino también a la verbal o a toda aquella acción en la que se produce un ataque a la dignidad de la persona o a su integridad psicológica.

Si la persona atenta contra la dignidad del otro o de sí misma se pasa entonces a actos de violencia, lo que significa que en un abrir y cerrar de ojos puede traspasarse la línea entre el ejercicio de la disciplina y el ejercicio de la violencia.

Un fenómeno directamente relacionado con la violencia e incluso al que se considera desencadenante de la misma es el conflicto, concepto generalmente cargado de una enorme valoración negativa debido a que se confunde conflicto con violencia, es decir, con su patología, por lo que se debe afirmar enfáticamente que un conflicto puede resolverse también de forma no-violenta. Mientras la violencia no es innata en los seres humanos sino que es un aprendizaje, el



conflicto sí es consustancial a la vida humana, algo natural y por tanto inevitable e intrínseco a la convivencia; convivir produce roces, y estos pueden ser de diversa naturaleza y gravedad. De esta manera, más que eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo creativa y constructivamente de forma no-violenta, ya que es una energía y una oportunidad para el cambio.

Otro término asociado al de violencia es el de agresión. Concepto abordado por distintas teorías psicológicas y que en un intento de síntesis podemos definir como una conducta cuyo fin es lesionar a otro organismo o al propio con la clara intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar. El término agresión debe utilizarse para designar un acto en sí, un acto palpable y efectivo. La agresividad, es el término empleado para designar la tendencia o disposición inicial que dio lugar a la posterior agresión.

En conclusión podemos afirmar que:

La violencia en nuestra sociedad es una realidad que supera al ámbito educativo. La violencia en general, y en concreto contra la dignidad, es un problema social y por lo tanto es un problema escolar.

La violencia está asociada al conflicto y a la agresión.

La violencia es una de las maneras de enfrentar un conflicto: la más primitiva y menos humana, a pesar de que esté cultural e históricamente avalada.

La violencia se materializa en un acto objetivo, con frecuencia poco evidente, denominado agresión.

Violencia escolar y autoestima

Es momento de reflexionar en torno a los personajes involucrados en este fenómeno dentro del contexto del ámbito escolar. Quiero auxiliarme de un testimonio antes de desarrollar esta cuestión: “Después del recreo entré al salón, mis cosas estaban tiradas en el suelo mi cajita de lápices ya no estaba... Juan, Luis Carlos y Rigo se reían. Habían sido ellos, pero no sabía qué hacer, no se me ocurría nada. Sólo tenía ganas de llorar, salir corriendo y nunca, nunca volver...” No debemos olvidar que, cuando hablamos de violencia, no sólo nos referimos a la puramente física, sino también a la verbal o a toda aquella acción en la que se produce



un ataque a la dignidad de la persona o a su integridad psicológica. Situaciones como la anterior tal vez no trasciendan pero pueden tener consecuencias tanto o más negativas que las agresiones físicas, de ahí la necesidad impostergable de estudiar, detectar, analizar y tratar este tipo de agresiones.

Hemos venido afirmando que la violencia escolar es un fenómeno multicausal, pero aquí deseo relacionarlo con un asunto propiamente psicológico: la autoestima. La hipótesis que se plantea es que tanto quien agrede como la víctima de las agresiones poseen baja autoestima, es decir, una autoestima negativa. En el primero de los casos puede existir una relación con la necesidad de fortalecer su identidad, y en el segundo, igualmente inseguro, no posee los recursos suficientes para defenderse de las agresiones. Y es que el maltrato podría ser considerado como un mecanismo de defensa ante la propia inseguridad.

Así, al hablar de violencia escolar es inevitable hablar de autoestima ya que se hace continua referencia a los ataques a la dignidad e implícitamente a la autoestima de los implicados.

La autoestima es una necesidad fundamental del ser humano: una actitud hacia sí mismo/a. Como actitud, implica la forma habitual de pensar, sentir y comportarse consigo mismo. Es una disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros/as mismos/as.

Esta valoración que cada persona hace de sí misma es lo que se conoce como autoestima. La autoestima es el sentimiento que surge de descubrirse, de autodisciplinarse y de aceptarse uno/a mismo/a. Indica la extensión en la que cada cual cree ser capaz, significativo, exitoso y digno. Es una dimensión humana que influye en casi todo el comportamiento y define los límites de los

seres capaces de hacer cosas positivas, de ser felices y disfrutar la salud.

Recordemos que las personas con buena autoestima son aquellas que piensan que sus éxitos son producto de su talento y su esfuerzo. A diferencia de la gente con baja autoestima cree que sus éxitos son producto de la suerte o, en el caso de un escolar, que la tarea era muy fácil. Por eso, las atribuciones que hacemos los adultos, particularmente los padres, sobre los éxitos y los fracasos de los niños o adolescentes son muy significativas.

Afortunadamente se ha logrado determinar los factores que fortalecen la autoestima y se han derivado sugerencias concretas para realizar esta importante tarea educativa. Por ejemplo, hay variables familiares que influyen en la autoestima del niño: un ambiente cálido, un adulto apoyador y que confíe plenamente en él, una comunicación abierta y respetuosa, una familia estimulante desde lo afectivo y desde lo cognitivo y pautas de crianza positivas favorecen la buena autoestima infantil. Otros factores influyentes son los socioculturales: un sistema de creencias y valores coherentes, redes sociales amplias y un sistema educativo que apoya al niño y confía en él.

Existen ciertas estrategias que permiten mejorar la autoestima en el contexto familiar, entre las que podemos mencionar las siguientes:

1. Generar un clima emocional cálido, participativo, comprensivo y focalizado en lo positivo, donde el aporte del niño sea reconocido.
2. Confiar en sus capacidades, en especial para enfrentar y resolver problemas.
3. Adecuar las exigencias a sus capacidades.
4. Estimular sus características positivas.
5. Utilizar el refuerzo para reconocer los logros reales, que sean sentidos como algo especial y único por el niño.

6. Crear un clima que posibilite la creatividad.
7. No utilizar un lenguaje peyorativo para referirse a ellos.
8. Desarrollar el espíritu de observación y ayudarlos a buscar formas innovadoras para adaptarse a la realidad.
9. Disminuir la crítica, centrándose en la acción y no en el niño. Por ejemplo, es mejor decir: “ordena tu pieza” en vez de: “no seas desordenado”.

En cuanto a los y las adolescentes, además de lo que la familia o la escuela pueden ayudarlos, deben esforzarse en reforzar su autoestima. Tener una equilibrada autoestima es el recurso más valioso de que dispondrán para aprender y desarrollar con eficacia relaciones gratas; para aprovechar las oportunidades que se presentan, para trabajar productivamente y para aprender a ser autosuficientes.

Si el o la adolescente termina esta etapa de su vida con una autoestima fuerte y bien desarrollada, podrá entrar en la vida adulta con una buena parte de los cimientos necesarios para llevar una existencia productiva y satisfactoria.

Si no se satisface la necesidad de autovaloración, tampoco se podrán satisfacer otras necesidades más expansivas como son la creatividad y los logros personales. Las personas que se sienten bien consigo mismos/as suelen sentirse bien en la vida, son capaces de afrontar y resolver con seguridad los retos y las responsabilidades.

En la adolescencia tanto el grupo familiar, el de la escuela, los amigos, los medios de comunicación contribuyen a moldear la autoestima. Pero en esta etapa se conjugan otros elementos, pues durante la adolescencia la auto-estima tiende a debilitarse.

Durante la adolescencia se manifiestan ciertos cambios a nivel socio-afectivo, físico y cognoscitivo, se desarrollan además la capacidad de reflexionar y pensar sobre uno/a mismo/a y de aceptar una nueva imagen corporal. Al

hacerlo, el o la adolescente se formula una serie de preguntas sobre sí mismo, por ejemplo “¿soy atractivo?”, “¿soy inteligente?”, “¿soy aceptado por mis compañeros?” Gradualmente empieza a separar lo que cree que es verdad sobre sí mismo/a de lo que considera erróneo y a formularse sus propios conceptos sobre su persona. Cuanto mayor sea la aceptación que se siente, tanto en la familia como en los/as compañeros/as, mayores serán las posibilidades de éxito.

Manifestaciones de una autoestima sólida

Actúa independientemente

Elige y decide cómo emplear su tiempo, su dinero, sus ocupaciones. Busca amigos y entretenimientos por sí solo/a.

Asume sus responsabilidades

Actúa con seguridad de sí mismo/a, sin que haya que pedírselo y asume la responsabilidad de ciertas tareas o necesidades evidentes (lavar platos, consolar a un amigo, etcétera).

Afronta nuevos retos con entusiasmo y siente orgullo de sus logros

Le interesan las tareas desconocidas, cosas y actividades nuevas que aprender y poner en práctica; o se lanza a ellas con seguridad.

Demuestra amplitud de emociones y sentimientos

De forma espontánea sabe reír, sonreír, gritar, llorar y expresar su afecto y, en general, sabe pasar por distintas emociones sin reprimirse ni ocultarse.

Es tolerante frente a la frustración

Si algo sale mal, sabe encarar esta situación de distintas maneras, esperando, riéndose de sí mismo, replicando, etc., y es capaz de hablar de lo que le entristece.

Se siente capaz de influir en otras personas

Tiene confianza en las impresiones y en el efecto que él o ella produce sobre los/as demás miembros de la familia, amigos, profesores, etcétera.

En relación con la autoestima y la violencia podemos concluir:

- La autoestima es una pieza clave del aprendizaje, es una poderosa arma educativa.
- Si se favoreciera el desarrollo de la autoestima, los errores serían aceptados y los éxitos valorados, y es que para que se desarrolle un clima en donde exista el respeto a todos los implicados, la autoestima es un pilar fundamental, de lo contrario se desvirtúa la magia por aprender.
- Una persona que es violenta tiene una baja autoestima, una persona que es agredida, ve dañada su ya de por sí baja autoestima
- Una alta autoestima habla de las capacidades y límites aceptados y de la garantía para resolver conflictos por vías no violentas.

¿QUÉ HACER?

Con el fin de sustentar las propuestas del Departamento de Psicología Básica ante esta problemática no sólo en el ámbito psicoeducativo, sino con un carácter eminentemente social, es importante delimitar, entre otros aspectos, los siguientes:

- A quién se dirigirá o dirigirán las propuestas.
- En qué espacios se realizarán.
- Qué duración tendrá cada una de las propuestas de intervención.
- Cuáles serán sus características.
- Qué objetivos perseguirá cada una de ellas.

A quién se dirigirá o dirigirán las propuestas:

Alumnos, maestros, directivos, padres de familia y todo el personal involucrado en el proceso de enseñanza aprendizaje y que interactúe en los espacios educativos.

En qué espacios se realizarán:

Se puede trabajar tanto en espacios del CUCS como en la dependencia que solicite el servicio, así mismo no olvidar que se trata de una problemática social y como tal podrá abordarse en cualquier espacio de la localidad.



Qué duración tendrá cada una de las propuestas de intervención:

Existe la posibilidad de plantear programas de carácter permanente, dado que el ver resultados depende de un proceso que probablemente tenga altas y bajas dado que existen varios protagonistas, además el proceso implicará distintas etapas.

Además pueden ofrecerse otras alternativas en las cuales se puede precisar una duración, como es el caso de los cursos taller, los foros, congresos, mesas de discusión, jornadas, etcétera.

Cuáles serán sus características:

Las distintas propuestas del departamento parten del modelo de prevención, sea ésta primordial, primaria, secundaria o terciaria. Lo anterior a sabiendas de que el problema existe, sin embargo puede prevenirse en algunos casos o intervenir cuando se ha agudizado.

Si bien es cierto que se parte de una realidad concreta, en algunos casos convendría realizar diagnósticos precisos antes de emprender cualquier acción.

En el caso de la prevención primordial pueden contemplarse campañas de sensibilización o promoción de las alternativas que proporciona el departamento.

En el siguiente nivel (prevención primaria) podría invitarse a los implicados para ser capacitados en las distintas alternativas, y que sean ellos quienes se conviertan en agentes activos (metodología participativa).

Continuando con el modelo planteado, se sugiere la creación de grupos de autoayuda al interior de las instituciones que ya viven el problema con mayor índice, así como talleres de desarrollo de nuevas habilidades en torno al manejo de la disciplina, el autocontrol, la autodisciplina, desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, etcétera.

Finalmente, pueden ofrecerse espacios de rehabilitación, atención a familias o profesores afectados.

Una tarea importante para el departamento es la creación de un directorio de servicios relacionados con la atención a esta problemática.

Independientemente de las características de la propuesta, los objetivos principales son:

Promover una cultura de respeto paralela al rechazo ante cualquier tipo de violencia.

Promover formas de convivencia al interior de las instituciones educativas entre cualquiera de las figuras, sean estas: maestro-alumno, maestro-maestro, directivos-alumnos, padres de familia-maestros o padres de familia-directivos.

Sensibilizar a la población ante esta problemática.

Promover acciones que sensibilicen y fomenten el cambio hacia espacios educativos sin violencia, con tolerancia, respeto y disciplina digna. Esto mediante trípticos informativos, cursos de sensibilización, análisis, discusión y diseño de propuestas ante situaciones específicas.

Fortalecer la autoestima como herramienta fundamental en el desarrollo del ser humano en cualquiera de las etapas de su vida, lo que le permitirá a cualquier individuo salvaguardar su dignidad aún en situaciones difíciles.

Mejorar el ambiente en nuestras aulas y las relaciones sociales que se producen en ellas.

Priorizar en el currículum los objetivos señalados previamente.

Reseña

Usos y costumbres de los libros de texto gratuitos en educación primaria



“E n México hay libros de texto gratuitos desde 1959, en la actualidad éstos llegan a todos los rincones del país y posiblemente sean los únicos libros con los que cuenten muchas de las familias mexicanas”, de esta manera, parafraseando a Elsie Rockwell, inicia un recorrido por el estudio cualitativo de los usos del libro de texto en la práctica cotidiana de tercero y cuarto de primaria.

El recorrido que ofrece Adriana García al estudio de los libros de texto presenta una reseña histórica desde los primeros libros de texto gratuitos introducidos a nivel nacional y para todos los niños durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos, pasando por la reforma de 1972 promovida por el presidente Luis Echeverría Álvarez, deteniéndose en el periodo presidencial de José López Portillo para describir las modificaciones que tuvieron los libros de texto de primero y segundo grados para hacer un libro integrado.

Este recorrido histórico concluye con una amplia revisión de la reforma de 1993, fecha en la que el presidente Carlos Salinas de Gortari plantea la introducción paulatina de nuevos libros de texto en las aulas escolares. El análisis detallado de los usos de los libros de texto se hace tanto de los existentes de la reforma de 1972 como de los “nuevos” que fueron introducidos precisamente en el ciclo escolar 1993-1994, periodo en el que se enmarca el trabajo de campo del presente estudio.

Como producto de los hallazgos de la investigación, se incluye también el estudio de los libros de texto comerciales que el mercado editorial ha promovido en todo el país para “apoyar” o “completar” las orientaciones y contenidos de los gratuitos.

El estado de la cuestión que presenta refleja una búsqueda minuciosa de los diversos acercamientos al estudio de los usos de los libros de texto desde las siguientes perspectivas:

A nivel internacional en relación con su publicación y distribución, haciendo énfasis en el papel que juegan el Estado y/o las editoriales privadas en la selección y organización del contenido, y los monopolios creados a partir de las concesiones; los contenidos de los libros de texto, frecuentemente estudiados en los textos de ciencias sociales por las implicaciones ideológicas y de representación de la sociedad; la relación existente entre libros de texto y distintas variables, como por ejemplo el aprovechamiento de los alumnos, la calidad de la educación, la metodología de enseñanza; las disputas que se han presentado en nuestro país entre partidarios y opositores desde la aparición de los primeros libros de texto gratuitos; la escasez de estudios que hagan referencia a los usos de los libros de texto tanto en México como en otros países

La investigación que da origen a este texto, a decir de su autora, “parte de dos perspectivas que orientan la búsqueda de usos de libros de texto: desde la práctica docente cotidiana y desde la didáctica. Ambos enfoques están presentes a lo largo de los capítulos de la tesis, el primero como orientador en la búsqueda y descripción de la actividad docente desde una visión de lo cotidiano y el segundo como orientador en la búsqueda y descripción de la organización de la enseñanza”. Esta perspectiva complementaria en la que se enfoca el estudio de los usos de los libros de texto permite entender lo que sucede en las aulas escolares y contribuir a la construcción de una didáctica como saber de acción cotidiana en donde se expresan conocimientos, puntos de vista e intereses de los participantes respecto a la enseñanza.

El primer capítulo hace una contribución importante al estudio de los estilos de enseñanza con categorías de análisis amplias (organización del grupo, estrategias de instrucción o de enseñanza, orientación del

contenido, procedimientos de valoración y relaciones interpersonales) que se ven enriquecidas con la descripción de la práctica de cuatro profesoras de educación primaria. En este capítulo también se hace una rica descripción de los libros de texto presentes en la escuela del estudio, que no son diferentes a los gratuitos de todo el país, haciendo énfasis en el análisis de su *aparato didáctico*, término que retoma de Francisco Larroyo, un clásico de la ciencia de la educación.

El segundo capítulo es una interesante combinación de datos cuantitativos y cualitativos para contestar a la pregunta, ¿en qué proporción se usan los libros en las clases? El balance que se presenta en este capítulo refleja una rigurosa y meticulosa sistematización de los datos en la que se deja ver la formación recibida por la autora en el DIE y su propia disciplina como investigadora.

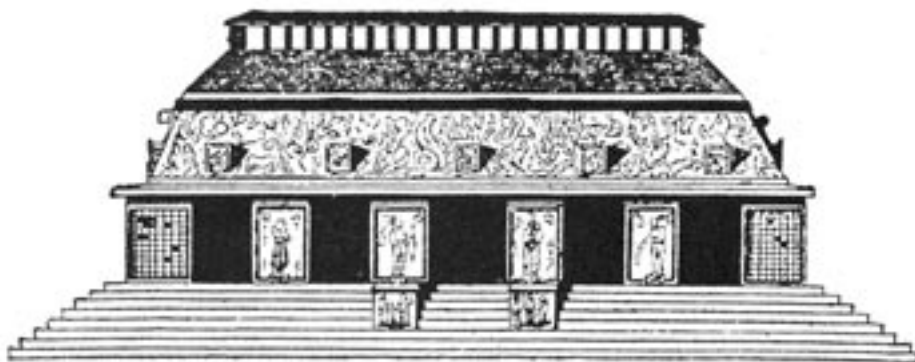
En el tercer capítulo se hace una amplia descripción de los usos de los libros de texto en el proceso de la clase. Parte de la premisa “no basta con decir que sí se usan y en qué proporción”, con una mirada abierta se descubren los usos desde tres perspectivas: a) un proceso global de planeación de la enseñanza a partir de dos acercamientos: de los formatos que las maestras entregan como planeación al principio y a lo largo del ciclo escolar, y de la propuesta de los procesos de pensamiento que se ponen en juego en la toma de decisiones interactivas y que modifican las planeaciones iniciales; b) las formas y momentos en los que se usan los libros de texto en relación con las secuencias seguidas por las maestras: un trabajo central durante la clase y, para finalizar, la realización de algún ejercicio en el libro de texto; el trabajo que los niños realizan solos con su libro de texto; el trabajo conjunto que se realiza para revisar una lección o resolver un ejercicio, en donde la maestra va guiando paso a paso esta

revisión y los niños van resolviendo de manera individual su libro; y la revisión que se hace en grupo de un ejercicio que previamente habían realizado los niños y que en la clase tienen la posibilidad de socializar sus respuestas; c) la presencia de los libros en las actividades extraclase, o “tareas”, y en la elaboración de exámenes formales.

El libro concluye con un capítulo destinado a la descripción de los usos observados de los nuevos libros de texto gratuitos introducidos en el ciclo escolar 1993-1994 en tercer grado, con la idea de ver cómo se hacen presentes las nuevas propuestas en las aulas particulares que se observaron.

Las reflexiones finales y perspectivas futuras de investigación muestran sintéticamente los hallazgos del trabajo realizado invitando a los lectores a explorar los usos de los libros de texto en las aulas que, paradójicamente, se han estudiado muy poco.

GARCÍA HERRERA, Adriana Piedad, *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: Un estudio cualitativo*, DIE/CINVESTAV, México, 2001, 210 pp.



Noticias de Jalisco

El Gobierno de Jalisco y la Universidad Internacional de Shanghai
signaron convenio de cooperación

El Gobierno del Estado de Jalisco, a través de la Secretaría de Educación, y la Universidad Internacional de Shanghai, signaron un convenio de cooperación mediante el cual se llevará a cabo en un futuro cercano el intercambio de maestros y alumnos, además de establecer una vinculación cultural y académica entre ambas entidades.

Esta actividad tuvo lugar como parte de la gira que llevó a cabo el Gobernador del Estado, Francisco Javier Ramírez Acuña, por el continente asiático.

El convenio fue firmado por el Secretario de Educación en Jalisco, Luis Guillermo Martínez Mora, y el Rector de la Universidad Internacional de Shanghai, Dai Windong, quienes señalaron que el intercambio tendrá injerencia en los programas culturales y académicos, “sobre todo en la capacitación y preparación en la cultura china y en la cultura jalisciense y mexicana, en ambos sistemas”.

El titular de la SEJ destacó además que la particularidad de este convenio es la apertura a todo el sistema educativo del Estado, incluyendo escuelas y universidades particulares.

Cabe señalar que además de este convenio, el Gobierno del Estado de Jalisco a través de la SEJ, acordó con el Secretario de Educación de Shanghai analizar un proyecto de convenio de intercambio de programas y maestros de educación tecnológica y educación básica, el cual podría permitir ampliar las acciones y beneficios que se obtuvieron con el convenio con la Universidad Tecnológica de Shanghai.



Nuestra Portada

Rubén Hernández Andreu.
Cuautla, Morelos, 1962.
Luz negra. 2002. Óleo sobre tela.
50 X 60 cms.



Dibujo y pintura en Rubén Hernández Andreu incitan a una inquietante lectura que nos involucra en un ámbito peculiar, donde, como extraños que somos, nuestro primer ademán es el de aferrarnos a una perdida sombra, a la sensación de que la verdad es conciliable y que, como intuiera Adorno, esa conciliación encuentra su lugar específico en el arte. Una rápida mirada a la obra silenciosa, intensamente dialogadora con otras artes, en particular con la literatura, permite descubrir esa voluntad de conciliación, especialmente subrayada en una serie inconclusa titulada *Abrumados*, donde se han construido dos niveles de percepción, gracias a lo cual las figuras centrales de varios de sus cuadros aparecen como veladas, patinadas por un estrato externo de ¿realidad?

Cuarenta veces la lluvia (acrílico, 1990)

constituye una serie especialísima, por cuanto se trata, como su título francamente refiere, de enfocar la lluvia, como tema central, una y otra vez. Así, en el transcurso de esta febril captación de lo que fluye, se transparenta y cae, la lluvia aparece replanteada, convertida en múltiples rostros de lo real, incluido lo real humano... donde, sorprendentemente, la lluvia, de agua oscurísima, viene cayendo no al exterior del vidrio, sino precisamente del lado interior: lluvia de lo entrañable, fluencia indefinible del espíritu, por la sombra del alma y por la pena.

Con los pies y con las manos, exposición (carbón y pastel, Museo del Quijote, Guanajuato, 1999) que constituye una sinfonía paradójica en la que dialogan febrilmente la sensualidad, la angustia, la afilada sensación de soledad. ¿Qué sabe nadie del amor? ¿Quién supo nunca? Eso parece preguntar cada una de las veinte obras que integran esa serie.

La serie inconclusa *Quijotes* (técnica mixta: tinta y acrílico sobre papel, 1999) muestra al pintor ubicado en un ámbito diferente, en el cual el diálogo se amplía, y sitúa, entre el pintor y la obra creada, a un mediador polémico y sugerente: el arquetípico personaje de

Cervantes. La inclusión de un tercero en el diálogo era algo inusual en la trayectoria general de este pintor.

Tres aproximaciones a estas y otras series de Hernández Andreu nos redescubren una noción poco frecuente del *discurso plástico*, donde la imagen pictórica, sin perder su autonomía, se engarza con otras para organizar, por decirlo en términos bajtinianos, una visión polifónica, una perspectiva orquestal, que nos recuerdan que la pintura, desde sus orígenes remotos en cavernas olvidadas, tiene y puede conservar simultáneos valores de conjuro y hechizo, de mimesis profunda, y de aventura narrada: esa extraña, inolvidable, de asomarse a un balcón y descubrir que el mundo palpita como espuma, y nos asombra.

Rubén nació en Cuautla, es jalisciense por adopción desde los 17 años, cuando llega a Guadalajara para realizar estudios de pintura en la escuela de Artes Plásticas en la Universidad de Guadalajara (1980-1984).

Su amor y entrega a la pintura, literatura y lectura se ve plasmada en su actividad como docente, desempeñada en distintas instancias como la Escuela de Artes Plásticas, el Instituto Cultural Cabañas y actualmente, en las escuelas Preparatoria No. 7 y de Jalisco de la Universidad de Guadalajara, donde imparte los talleres de grabado, dibujo e introducción al arte. Realiza actividades de promoción a la lectura, es excelente lector en voz alta y aunque no se considera escritor fue merecedor de un premio de poesía en 1982 y en el 2000 algunos de sus poemas y cuentos son seleccionados para formar parte de una antología de maestros del SEMS (Sistema de Educación Media Superior de la U. de G.).

Desde 1980 ha expuesto su obra pictórica en centros culturales como Bellas Artes del Estado, Aeropuerto Internacional “Miguel Hidalgo” (1983), Instituto Cultural Cabañas, Maestros de Artes Plásticas del ICC (1985-1987) y en diversas galerías tanto de Guadalajara, como de Morelia, Zacatecas y Guanajuato.

Entre los reconocimientos en exposiciones individuales destacan:

2001 Mención honorífica. tercer premio de pintura “Atanasio

Monroy” (CUCS) Universidad de Guadalajara

1995 Mención honorífica (dibujo) Salón de Octubre

1994 Mención honorífica (acuarela) Salón de Octubre

1992 Mención honorífica. Primer Salón Nacional de Dibujo

José Guadalupe Posada

Su obra ha sido reconocida en publicaciones como *Cuatro siglos de pintura jalisciense*, Revista SEMS y otras. Además, sobre su obra destaca un artículo titulado “Una mirada polifónica”, de Luis Álvarez A., escritor cubano, que aparece en la revista *Divarte* del CUAAD, de la Universidad de Guadalajara.