

Educación intercultural y migración en México

Intercultural Education and Migration in Mexico

María Elena Quiroz Lima

Profesora investigadora, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201-Oaxaca, México

Artículo recibido: 01/04/13; evaluado: 18/10/13 - 11/12/13; aceptado: 07/01/14

Resumen

Los campos agrícolas del norte de México, nos muestran un espacio multicultural con diversas necesidades. Una de ellas es la conformación de una escuela con recursos humanos formados para promover una educación intercultural. Una educación que permita a los hijos de los jornaleros migrantes, construir competencias escolares y sociales para integrarse a la escuela y a la sociedad de forma eficiente. No obstante que el Gobierno Federal diseñó un programa destinado especialmente para la población migrante, su implementación no ha generado los resultados esperados, debido a limitaciones de formación docente y a la falta de acciones conjuntas entre el subsistema educativo y el resto de subsistemas sociales en la comunidad.

Palabras clave: Interculturalidad, educación, estudiantes migrantes, competencias

Abstract

Agricultural fields in northern Mexico, show a multicultural space with diverse needs. One of this is the elementary school with trained teachers to promote intercultural education. An education that give the children of migrant laborers, the opportunity to build, social and academic skills to integrate into school and society efficiently. Although the Federal Government had designed an especial program for the migrant population, its implementation has not yielded the expected results, due to limitations of teacher training and lack of joint actions between the educational subsystem and the other social subsystems in the community.

Keywords: *Intercultural, education, migrant, students, competence*

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 64/2 – 15/03/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



1. Introducción

El estudio parte de un reconocimiento de la diversidad cultural en el siglo XXI, para ubicarla en las escuelas de los campos agrícolas de México, a las que asisten los hijos de los jornaleros migrantes. En ellas se identifica la necesidad de formar a los profesores para promover una educación intercultural y las implicaciones que ésta conlleva.

Las sociedades se transforman cada vez más en comunidades multiculturales por diversos factores, uno de ellos es la migración. El proceso migratorio se puede explicar desde la teoría neoclásica microeconómica, la cual explica dicho proceso desde las decisiones de los individuos (García, 2010). Estas decisiones implican beneficios y costos. Entre los beneficios se encuentra la idea de un incremento salarial, debido a las condiciones económicas de las diferentes regiones. Los costos son de dos tipos: económicos y socio-psicológicos. Los primeros son considerables y toma tiempo para que los migrantes se establezcan en sus ingresos. Los costos más significativos son los socio-psicológicos, al dejar sus lugares de origen, la familia y los amigos. A pesar de ello, los migrantes están dispuestos a incurrir en los considerables costos asociados con la migración, con el fin de encontrar mejores oportunidades para ellos y sus hijos (García, 2010).

En México, la diversidad cultural se observa con mayor precisión en las escuelas de las zonas fronterizas y en aquellas que se ubican en los campos agrícolas del norte del país, con los hijos de los jornaleros migrantes. En sus aulas, los niños migrantes indígenas procedentes del sur y sureste de México (Oaxaca, Michoacán, Puebla) se debaten todos los días entre culturas. Para la mayoría de ellos la diversidad cultural les genera estrés, ya que es común que no hablen el mismo idioma (mixteco, zapoteco) y los patrones institucionales sean distintos a los que estaban acostumbrados (Adams & Kirova 2007, Blanco-Vega 2008, Suárez-Orozco 2008). Además, las escuelas en los campos agrícolas no incorporan contenidos escolares con aspectos culturales de los niños o jóvenes migrantes, ya que los profesores que atienden estas escuelas no tienen suficiente formación y experiencia profesional.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reconocen la importancia de promover una educación intercultural, que permita a los estudiantes avanzar en su proceso educativo. La interculturalidad implica la existencia de relaciones equitativas entre diversas culturas, y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo, el respeto mutuo y la interacción entre las personas (UNESCO, 2006).

2. Diversidad cultural en las escuelas

México como país miembro de la OCDE, mide el aprendizaje escolar de los niños de educación básica por medio de los exámenes del *Program for International Student Assessment* (PISA). Este examen se complementa con los exámenes nacionales y estatales, para asegurarse que los niños están aprendiendo. Sin embargo, el verdadero reto que tiene la educación básica es promover la equidad educativa en los niños migrantes.

Los cultivos temporales en los campos agrícolas del país, obliga a las familias y niños migrantes a trasladarse entre los campos agrícolas de forma constante. Esta movilidad, les da a los niños pocas oportunidades de ingresar, permanecer y concluir estudios de educación primaria (SEP, 2006). El Gobierno de la República mediante el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006, establecieron como objetivo estratégico alcanzar la justicia y la equidad educativa. Esta última se entiende como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo, lo cual exige programas específicos para la atención de la diversidad en el aula. Ese objetivo se mantiene en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

Las acciones para proporcionar educación a los hijos de los jornaleros migrantes de México, se formalizan con el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim). El Programa inició en 1997, con el propósito de garantizar una amplia cobertura de los servicios de educación básica y responder a las necesidades y condiciones de vida de este sector de la población (SEP, 2008). En su diseño curricular, se señala que el programa se sustenta en un enfoque multicultural, con flexibilidad para el ingreso y reingreso escolar de los niños, acorde a las condiciones de movilidad de las familias. El programa incluye una cuidadosa selección de contenidos, tratando de cumplir con el Plan y Programas Nacionales. Además, se complementa con materiales de apoyo para la enseñanza y aprendizaje. Estos materiales son básicamente las Guías de Trabajo para los maestros (SEP 2006a) y los Ficheros de Actividades para sus alumnos (SEP 2006b).

La estrategia utilizada hasta ahora, requiere ser analizada, ya que el Pronim presenta dificultades en su aplicación, y la diversidad cultural que se vive en las escuelas no ha recibido un tratamiento adecuado. Las prácticas institucionales y las prácticas docentes no han logrado promover la integración de los niños migrantes a las escuelas (SEP, 2008a; SEP, 2008b).

El Pronim reconoce que las aulas de los niños migrantes se componen de alumnos de distintas edades, etnias, intereses, lenguas, experiencias, antecedentes y expectativas escolares; es por esto que su enfoque es multicultural. No obstante que el diseño curricular del Pronim presenta un sustento teórico metodológico sólido, su implementación presenta limitaciones. Las condiciones institucionales con las que funciona el programa no son las óptimas, la infraestructura de las escuelas es muy limitada, el acervo bibliográfico y material didáctico es escaso, los profesores contratados no cuentan con una formación para la enseñanza.

Los profesores tienden a concentrarse en la enseñanza de conocimientos académicos, principalmente en la adquisición del español. Se considera al español como el fin de la educación y no como el medio para adquirir otros conocimientos, habilidades y actitudes. Estos últimos aspectos se han descuidado, a pesar de ser igual de importantes para fortalecer la formación integral de los estudiantes. Además, los profesores no están formados para reconocer que los niños que migran cada temporada de cosecha en México muestran confusión al llegar a un lugar nuevo para ellos. La discriminación de la que son objeto los estudiantes migrantes, les provoca ansiedad y su autoestima y autoconcepto disminuye (Blanco 2007, Adams&Kirova 2007). Los niños encuentran que muchas de sus acciones iniciales dentro de la escuela, no tienen el éxito esperado y eso los desalienta y les genera expectativas limitadas. Poco a poco los niños dejan de intentar y esforzarse en los trabajos académicos, lo cual se manifiesta en las repetidas ausencias y el abandono escolar.

Otro elemento que causa confusión entre los profesores es la puesta en práctica de la propuesta. Ellos no cuentan con elementos pedagógico didácticos para traducir el programa hacia una educación intercultural en el aula; una educación que permita a los estudiantes migrantes interactuar en trabajos y actividades conjuntas. Las acciones hasta ahora realizadas no han sido suficientes y los hijos de los jornaleros agrícolas migrantes/indígenas en México, presentan un alto rezago educativo (INEE, 2004; UPN/SEP, 2006; SEP, 2008).

Por lo general se piensa que toda la responsabilidad recae en los profesores, que son ellos los únicos responsables de que los programas fallen. Esto no es así, las responsabilidades se comparten en varios niveles institucionales. La tarea para los maestros no es fácil, requiere de ellos un conjunto de competencias docentes para realizar las adecuaciones necesarias dentro del aula y reconocer en la diversidad una ventaja, en lugar de un obstáculo.

3. Interculturalidad; un reto educativo

La diversidad cultural representa todo un reto para los países. En el ámbito educativo, lo es más, ya que los maestros necesitan examinar y precisar sus actitudes raciales y étnicas para promover el conocimiento pedagógico. Así mismo, se requiere que ellos posean las habilidades necesarias para trabajar de forma efectiva y afectiva en salones con diversidad cultural, étnica, lingüística, y nivel socioeconómico distinto.

Es común que dentro de las escuelas los profesores y alumnos refuerzan de forma inconsciente, estereotipos y prácticas discriminatorias, lo cual es doloroso para los estudiantes migrantes (Banks, 2008). Aunque con el paso del tiempo, los niños tienen éxito en asimilar la cultura local, por lo general experimentan conflicto cuando ellos confrontan su procedencia étnica, lenguaje, símbolos y creencias. Para superar lo anterior, la escuela requiere promover estrategias que ayuden a sus estudiantes a adquirir el conocimiento, las habilidades y valores necesarios para interactuar adecuadamente dentro de la cultura de su comunidad, de sus regiones y en la comunidad global (Banks, 2008).

Aprender a vivir juntos es una de las competencias que se requiere en las sociedades del Siglo XXI, lo cual implica que las personas desarrollen la competencia de interculturalidad. Esta refiere a un conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales que favorezcan las interacciones apropiadas en una variedad de contextos culturales (Bennett, 2011). La interculturalidad como competencia, implica interactuar con los otros de forma asertiva, mediante un ejercicio permanente en los distintos espacios educativos y sociales.

Los profesores requieren incluir nuevas estrategias didácticas de enseñanza y promover ambientes de aprendizaje que estimulen en los alumnos la construcción de la competencia de interculturalidad. De manera más práctica, la UNESCO propone algunas estrategias (tabla 1) que los profesores pueden implementar en las aulas para que los estudiantes construyan la competencia. Algunas de ellas son muy conocidas, pero la novedad se encuentra en la combinación de estrategias que se pueda realizar en las aulas.

TABLA 1
Estrategias para favorecer la competencia de interculturalidad

Juegos de roles	Artes	Grupos focales
Simulación	Debates, Mesas redondas	Iniciativas conjuntas
Deportes	Compartir experiencias	Meditación
Cuenta cuentos	Viajes de campo	Solución de problemas

Fuente: Elaboración propia con base en información de UNESCO 2006

Como complemento, Bennett (1993) señala las competencias que los profesores requieren construir antes que sus alumnos, para desarrollar su función educativa en aulas con diversidad cultural (tabla 2).

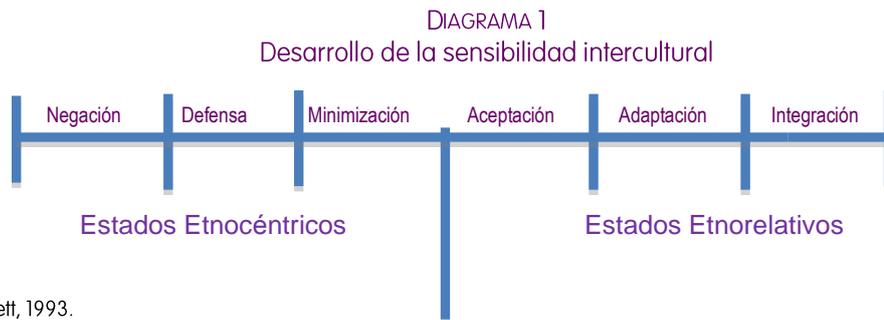
TABLA 2
Competencias docentes para una educación intercultural

1.	Comprender el rol de enseñar en la cultura del que va a aprender.
2.	Comunicarse de forma precisa con los hablantes que tienen un lenguaje distinto al que se utiliza para enseñar en el salón.
3.	Facilitar la conformación de grupos multiculturales (Incluyendo turnos de participación, uso del silencio, entre otros aspectos).
4.	Código de desplazamiento, desde un estilo de comunicación a otro.
5.	Parfrasear respetuosamente y de forma circular o indirecta declaraciones realizadas por los miembros del grupo.
6.	Expresar entusiasmo por temas a revisar, de forma culturalmente apropiada.
7.	Evitar juicios sobre las distintas normas culturales.
8.	Reconocer y tratar culturalmente factores específicos de riesgo para los alumnos (pérdida de prestigio, identidad de grupo, entre otros).
9.	Desarrollar múltiples marcos de referencia para interpretar situaciones interculturales.
10.	Mostrar buen criterio para seleccionar la interpretación más apropiada en una situación transcultural.
11.	Hacer preguntas redactadas con sensibilidad para evitar un cierre prematuro.
12.	Evitar modismos etnocéntricos, argot y aforismos.
13.	Interactuar con un informante cultural para obtener la información necesaria sobre la cultura subjetiva.
14.	Reconocer el etnocentrismo en las metas, objetivos, contenidos, procesos, medios y materiales para el curso, así como la interacción del grupo.
15.	Motivar a los alumnos en función de sus propios valores.
16.	Entregar cursos en una variedad de métodos.
17.	Interpretar el comportamiento no verbal en formas culturalmente apropiadas.
18.	Supervisar el uso del humor para la adecuación cultural.
19.	Mostrar humildad cultural.
20.	Ser culturalmente consciente de sí mismo.

Fuente: Bennett, 2011.

Como se puede observar, las competencias docentes que se requieren para promover una educación intercultural incluyen un conocimiento de las pautas culturales y sociales de los estudiantes (Quiroz, 2007). Así como un dominio de aspectos didácticos derivados de enfoques epistemológicos. Otro elemento a considerar es contar con profesores bilingües, que puedan hacer realidad el anhelo de una educación intercultural bilingüe para los niños migrantes, ya que muchos de ellos son indígenas con una lengua materna distinta al español. México cuenta con más de 62 lenguas indígenas en su territorio, y tan sólo el Estado de Oaxaca cuenta con 16 de ellas (INEGI, 2005), lo cual dificulta la enseñanza, y la diversidad cultural y lingüística se queda a nivel de reconocimiento. La formación universitaria y la actualización de los profesores de educación básica en aspectos de interculturalidad es necesaria y prioritaria en los contextos migrantes.

Desde una perspectiva social, Bennett (1993) explica que para alcanzar la interculturalidad en las aulas, profesores y alumnos requieren transitar por un proceso gradual de sensibilización (Diagrama No.1). Los profesores son los primeros que necesitan reconocer esta situación, para posteriormente conducir a los estudiantes. El modelo de Bennett se conforma por tres estados etnocéntricos, en los cuales nuestra propia cultura se experimenta de una forma particular y se concibe como eje central de la realidad. Poco a poco se avanza hacia tres estados más, los cuales se denominan etnorelativos, en donde nuestra propia cultura se ve en el contexto de otras culturas.



Fuente: Bennett, 1993.

En consecuencia, los profesores requieren fortalecer los aspectos de autoestima y asertividad en los estudiantes migrantes, mediante la construcción de espacios seguros y de apoyo que les permita a los alumnos adquirir habilidades sociales y emocionales, para manejar los desafíos de manera constructiva (Blanco-Vega, 2008). Con estas herramientas se tienen más probabilidades de establecer relaciones saludables con las demás personas. La tarea docente es compleja, requiere de amplios conocimientos, cualidades personales y experiencia profesional.

Las escuelas con estudiantes migrantes no sólo requieren profesores con una sólida formación. También requieren de la participación de diferentes actores, en distintos niveles. Aunque el Pronim es un esfuerzo del Gobierno Federal y los Gobiernos Estatales para proporcionar educación a los niños migrantes, el programa no ha logrado promover la interacción con otras instancias gubernamentales como la Secretaría de Desarrollo Social y la Secretaría de Salud para conjuntar esfuerzos y proporcionar educación con equidad a los niños migrantes. Tampoco se ha logrado que los dueños de los campos agrícolas, asuman con responsabilidad sus compromisos de proporcionar a los niños y sus familias un espacio social y escolar digno. Así como, otorgar salarios suficientes a los jornaleros, para que no sea necesario que los niños trabajen en los campos agrícolas a fin de contribuir al presupuesto familiar.

Para implementar una educación intercultural, es necesario reconocer la interdependencia entre el subsistema educativo y el resto de subsistemas sociales de la comunidad (Essomba, 2007). En la escuela, se puede dedicar grandes esfuerzos a cambiar actitudes, a despertar curiosidad y respeto recíproco entre los estudiantes de etnias diferentes. Sin embargo, difícilmente se conseguirá la consolidación de tales finalidades si la educación no se enmarca en un contexto con cambios en lo jurídico y normativo, respecto a la igualdad de derecho de todas las personas, sea cual sea su nacionalidad o su situación legal (Essomba, 2007). Lo anterior tiene varias implicaciones en los contextos migratorios, porque visualiza una estrategia más allá de los muros del centro educativo.

4. Conclusiones

La migración ha generado que las sociedades sean cada vez más multiculturales. Un ejemplo de ello lo constituyen los campos agrícolas del norte de México, en los cuales se concentran los jornaleros agrícolas migrantes. El Gobierno de México ha puesto en marcha el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, para proporcionar educación a los hijos de los jornaleros migrantes. Esta riqueza cultural, no es un aspecto sencillo de trabajar en las escuelas, ya que se requiere de una sólida formación docente.

Lamentablemente, los profesores encargados de educar a los estudiantes migrantes, son los que tienen menos experiencia docente y menos formación, lo cual limita la implementación del Pronim, el cual se diseñó con un enfoque multicultural. Los estudiantes migrantes se ubican dentro de los grupos marginados con mayor rezago educativo, ya que no reciben una educación intercultural. La educación intercultural, requiere de profesores con amplios conocimientos, cualidades personales positivas y experiencia suficiente para interactuar de forma efectiva y afectiva en las escuelas. Además, las escuelas con estudiantes migrantes, requieren establecer relaciones con instituciones de salud, desarrollo social para conjuntar esfuerzos a fin de mejorar la educación de los niños.

Referencias

- Adams, L. & Kirova A. (2007). *Global migration and education; schools, children, and families*. New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J. A. (2008). *Educating citizens in a multicultural society*. New York/London: Teachers College Press.
- Bennett, J. (2011, Febrero). *Developing Intercultural competency for international education faculty and staff*. Conferencia presentada en AIEA Conference, San Francisco, CA. http://www.intercultural.org/documents/competence_handouts.pdf.
- Bennett, M. (1993). Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Paige M. (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp.21-71). Yarmount: Intercultural Press.
- Blanco, R. & Takemoto C.Y. (2007). Inclusion in schools in Latin America and the Dominican Republic. En Adams, L.D. & Kirova, A. (Eds), *Global migration and education; schools, children, and families*, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco-Vega, C., Castro-Olivo, S., Merrell, K. (2008). Social and emotional needs of Latino immigrant students: An ecological model for developing, planning and implementing culturally sensitive interventions. *Journal of Latinos and Education*, 7(1), 43-61.
- Essomba, M. (2007). *Construir la escuela intercultural; reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España: Grao.
- García, L.M. (2010). *Los efectos de la migración en la escolaridad: un estudio comparativo de jóvenes de Tlacuitapa Jalisco que viven en México y en Estados Unidos* (Tesis de maestría). En <http://docencia.colef.mx/node/592>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2005). *Hablantes de lengua indígena en México*. <http://cuentame.inegi.gob.mx/impresion/poblacion/lindigena.asp>
- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. En <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx>
- Presidencia de la República. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. En <http://www.ed.gov/programs/mep/index.html>

- Quiroz, E. (2007). Educación intercultural para la convivencia de todos en Perú. En, *Buenas prácticas de educación básica en América Latina* (pp.595-606) México: ILCE.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006a). *Usos del Español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niños y niñas migrantes*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006b). *Guía para el docente; Matemáticas segundo ciclo*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (a). (2008). *Evaluación externa del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes 2007*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008b). *Evaluación externa complementaria 2008 del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México: SEP.
- Suárez-Orozco, C. (2008). *Learning a new land; immigrant students in American Society*. Massachusetts/London: Harvard University.
- Universidad Pedagógica Nacional & Secretaría de Educación Pública. (2006). *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (Pronim), V Evaluación Externa*. México: SEP.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>