

MIGRACIÓN, FORMACIÓN DOCENTE Y DIVERSIDAD CULTURAL

J. Edgar Hdz. P.

Martha Elena Vera A.

Jaime A. Quiroa M.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 071 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

*“Vivir es existir en el mundo
Vivir es existir yo en el otro,
es existir fuera de mí,
en tierra extraña.
Es ser constitutivamente forastero,
puesto que no formo parte de aquello
donde estoy”
JOSÉ ORTEGA Y GASSET.*

EL FENÓMENO MIGRATORIO COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO-SOCIAL

El incremento cuantitativo del flujo migratorio hacia las ciudades y la conversión del mismo en un problema duradero ante el hecho de que la mayoría de los migrantes se queden permanentemente en los lugares de llegada, ha despertado en la conciencia de ciudadanos e instituciones y generado en la convivencia cotidiana de estas poblaciones, acostumbradas a una sociedad fundamentada en la uniformidad, el gran problema de la diversidad, porque todo migrante porta consigo un legado histórico y cultural con el que interactúa e influye en su nuevo contexto. Aunado a este fenómeno está el de la expansión de los medios masivos de comunicación que acortan distancias entre los pueblos, difundiendo pautas culturales hegemónicas –aquéllas de la clase en el poder que las hacen ver a la sociedad como propias-, las que lejos de resolver, sí agudizan el complejo y profundo problema de las diferencias.

Aislarse y defenderse de esta *contaminación* y del constante conflicto que entraña el instalarse en la diversidad o, por el contrario, respetar, aceptar y convivir con la misma, implicándose en el proceso y tarea de construir una sociedad en el respeto e integración de la diversidad como proyecto de sociedad futura, es la polémica que pretende debatir la presente ponencia.

Las migraciones como fenómeno histórico permanente, tanto por su fuerza cuantitativa como por su complejidad cualitativa, cuestionan el modelo tradicional de sociedad y fuerzan la consideración, a nivel de reflexión, gestión y acción, de los grupos culturales y étnicos considerados minoritarios y no tanto por su cantidad, sino por su exención de lo hegemónico, en la organización de estas sociedades y en el concepto, construcción y constitución de nuestra sociedad futura.

Visto de esta manera, nuestras sociedades son culturalmente diversas, si consideramos que su creación, constitución, recreación y afirmación de lo propio, es decir, de sus manifestaciones vivenciales, creacionales y simbólicas que las diferencia unas de otras, son a través de procesos inherentes propiciados por interacciones entre individuos o grupos; en tiempos y espacios también interaccionados.

Las migraciones en los países subdesarrollados, entre ellos México, no constituyen ya simplemente un fenómeno cuantitativo y transitorio que se incrementa progresivamente, sino que adquiere dimensiones cualitativas permanentes, debido a los problemas sociales, políticos, económicos; y desde nuestra acción e interés como educadores, antropológicos porque redundan directamente en lo educativo; todos inherentes no sólo a la primera generación, sino extensibles a las siguientes generaciones en las que el problema adquiere aspectos diferenciales^{[1][1]}.

Este complejo proceso se desarrolla a través de múltiples componentes, ricos y diferenciados de cada grupo que inmigra en otro; algunos transmitidos muy consciente y racionalmente, sobre todo a través de la escuela, para llegar a propósitos identificados por el propio grupo como importantes y necesarios para convivir en él; y otros, que se van reconstruyendo en la convivencia, en la interacción cotidiana –cara a cara^{[2][2]}–, sin que el grupo los identifique conscientemente y que se dan, irremediabilmente, para mejorar o enriquecer, o no, al grupo y su dinámica de permanente reconstitución.

De cualquier manera, la apropiación de la cultura del grupo, de su identidad y de las formas de interactuar con ella, en ella y a través de ella con otros grupos, son procesos educativos porque se aprenden y enseñan; y viceversa, los procesos educativos son medios para enseñar y recrear toda cultura.

Todo esto ha originado un movimiento pedagógico dirigido a responder no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural, sino también a implicarse en el proyecto de sociedad futura, ya emergente, que significa esta realidad plural y compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de los sistemas de valores y modelos culturales y sociales, así como por la convivencia en un mismo lugar de idéntica pluralidad cultural y étnica. Nos referimos no sólo a movilidad espacial, sino aun en un mismo grupo, ya que al ser éste diverso culturalmente, para poder comunicarse e interactuar entre sus diferentes subsistemas sociales económicos, culturales... en que querámoslo o no está estructurado, requiere uno de “moverse” epistemológica, lingüística y aún empáticamente. Y es que la manera de relacionarse con algo o con alguien no es un hecho aislado en un tiempo y en un espacio, sino que se determina “dentro de un sistema y un conjunto de subsistemas (y éstos) varían de sociedad en sociedad” ^{[3][3]}, y son pues, culturales.

Es la cultura de pervivencia que le da sentido a cada cosa, a cada acción, a cada símbolo. Esa es, entonces, la base, desarrollo y meta de la pedagogía intercultural.

Las investigaciones y programas sobre este tema –Jordán J. A. 1994- así como sobre formación de profesores y otros agentes participantes en la dinámica escolar, muestran un cambio en la percepción y concepción de la educación, y más concretamente de las funciones de la escuela, en la que el punto de vista tradicional de tipo monocultural, aquél que ha dado un tratamiento institucionalmente homogéneo a las prácticas escolares (en cuanto a lo material, lo simbólico, lo emotivo, lo organizacional y lo didáctico), proponiendo esquemas culturales en torno a las cuales giran acciones y actividades que se espera propicien determinados conocimientos, actitudes, identidades, ideologías; y que ha violentado –cultural e ideológicamente- a los grupos minorizados; entra en controversia con aquél que considera que la diversidad no es ya un problema sino una riqueza^{[4][4]}. Los niños migrantes en los grupos escolares requieren comunicarse, entenderse y trabajar juntos a pesar de la diversidad de lenguas, costumbres y creencias. Se puede decir que necesitan hacer de la diversidad cultural, étnica y lingüística una ventaja, en lugar de un obstáculo para su desarrollo.

El deseo de aprender de los niños migrantes está muy relacionado con la necesidad de resolver problemas de su vida diaria. Los constantes cambios que la migración plantea requieren del desarrollo de competencias para aprender cosas novedosas y realizar nuevas acciones en ambientes diferentes. El fenómeno migratorio, permanentemente cambiante, implica un conjunto de necesidades básicas que definen las perspectivas de una vida más digna y satisfactoria en ambientes que muchas veces presentan grandes contrastes. Un primer análisis permite plantear tres grandes grupos de necesidades: revalorarse a sí mismo; desarrollarse en diferentes contextos y participar en el mejoramiento del medio.

El comportamiento y actitudes del niño migrante dentro del trabajo educativo tiene características singulares que son más evidentes cuando se les compara con grupos escolares de niños de comunidades estables. La movilidad y el trabajo son circunstancias de vida mediante las cuales se socializa el niño migrante, e influyen de manera determinante en la conformación de un ser activo, con una gran capacidad de movimiento y de ubicación en el mundo físico y social. La interiorización de la necesidad de adaptarse a las diferentes formas de vida de la migración y a las condiciones que resultan de sus traslados permanentes de un lugar a otro, lo mismo que la exigencia cotidiana de movimiento (agilidad, rapidez y destreza física) para cumplir con la faena – por ejemplo, llenar un determinado número de canastos de café es una condición objetiva de sobrevivencia diaria-, han determinado en el niño migrante la conformación de una subjetividad que se manifiesta en un constante “hacer” como forma de relación inmediata y directa con el mundo que lo rodea^{[5][5]}.

El estado actual de la respuesta educativa al problema de la migración presenta una doble vertiente. La primera se caracteriza por actividades y

programas concretos de tipo funcional que los maestros y profesores, en contacto directo con el problema en sus aulas, se han visto obligados, en unos casos a improvisar, y en otros a construir y desarrollar con una más amplia planificación, ante el hecho perturbador de la presencia –de la noche a la mañana- de alumnos migrantes o de otras etnias minoritarias en sus aulas. La segunda vertiente recoge el cauce teoría-práctica que fundamentado en análisis y estudios sobre la sociedad multicultural y multiétnica, y, en concreto, sobre el fenómeno de las migraciones en esta realidad social, considera el tema como problema global y complejo, que supera la simple respuesta funcional y puntual a una necesidad local. Investigación básica y aplicada en orden a ofrecer modelos de análisis y actuación, con sus consecuentes ayudas instrumentales, configuran esta segunda vertiente y la constituyen al mismo tiempo –de manera necesaria- en la tarea y acción a la que hay que abocarnos y concretar a través de encuentros, publicaciones y *seminarios* como el presente.

Programas y modelos de educación multicultural e intercultural

Con esa particular relación hombre-grupo-sociedad; a través de sus instituciones, han surgido proyectos educativos definidos, los que lejos de considerarlos universales o neutrales, tratan de responder, justificar, analizar y/o proponer formas para entender, crear, recrear y enriquecer las expresiones de una cultura o de minimizarla, camuflarla e incluso hacerla desaparecer, dependiendo de las relaciones estructurales en que se encuentren inmersas esas relaciones.

Los expertos sobre el tema han presentado diversos esquemas en un intento por resumir y sistematizar las diversas corrientes y programas educativos multiculturales.

Mauviel (1985) resume así los modelos:

1. 1. Multiculturalismo paternalista que pretende igualdad de oportunidades mediante programas compensatorios que superen el déficit cultural.
2. 2. Educación para la comprensión intercultural, aprendiendo a aceptar el derecho a la diferencia.
3. 3. Educación para el pluralismo cultural.
4. 4. Educación bicultural bilingüe.
5. 5. Educación multicultural entendida como el proceso de aprendizaje de competencias multiculturales.

Banks (1986) expone diez paradigmas:

1. 1. Actividad étnica: incorporación de contenidos étnicos al currículo escolar.

2. 2. Desarrollo del autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.
3. 3. Compensación de privaciones culturales.
4. 4. Enseñanza de lenguas de origen.
5. 5. Lucha contra el racismo.
6. 6. Crítica radical que busca la reforma de la estructura social.
7. 7. Remedios para las dificultades genéticas.
8. 8. Promoción del pluralismo cultural.
9. 9. Diferencia cultural: programas educativos que incorporan las diversas culturas y sus estilos de aprendizaje.
10. 10. Asimilación de los estudiantes a la cultura mayoritaria.

Verne (1987) clasifica los programas multiculturales de los países de la OCDE en las siguientes categorías:

1. 1. Reagrupamiento de los alumnos de cultura igual o similar.
2. 2. Eliminación de los elementos negativos del programa de enseñanza: revisión de manuales y material escolar.
3. 3. Sensibilización de los profesores acerca de las características y necesidades culturales de las minorías.
4. 4. Difusión de las informaciones de orden cultural entre los grupos mayoritarios.
5. 5. Contratación de profesores o paraprofesionales de culturas minoritarias.
6. 6. Introducción de disciplinas culturales en los programas escolares o modificación del contenido de éstos.
7. 7. Reconocimiento escolar de las lenguas de las minorías.

Davidman (1988) establece tres enfoques en la conceptualización de la educación multicultural:

1. Igualdad de oportunidades educativas.
2. Disminución del racismo.
3. Pluralismo cultural.

Grant y Sleeter (1989) proponen diferentes concepciones:

1. 1. De comprensión.
2. 2. De atención separada de grupos concretos.
3. 3. De relaciones humanas entre los diferentes grupos.
4. 4. De educación multicultural.
5. 5. De reconstrucción social.

Etxeberría (1992) agrupa las interpretaciones interculturales según el tipo de diferencias o problemas en:

1. 1. Culturas regionales.
2. 2. Culturas de origen inmigrante.
3. 3. Diferencias de tipo social entre culturas dominantes y dominadas.
4. 4. Educación contra el racismo.
5. 5. Educación para la construcción europea.

Es difícil hacer una síntesis organizada de una amplia variedad de realizaciones educativas diferentes. El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas y sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos^{[6][6]}.

En este sentido, la política educativa constituida como eje de análisis permite clasificar los programas multiculturales en tres grandes grupos y modelos: 1) Programas dirigidos por la política educativa conservadora; 2) Programas dirigidos por políticas educativas neoliberales y; 3) Programas promovidos desde el paradigma sociocrítico.

Para la teoría crítica, "...la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo" ^{[7][7]}

Frente al tipo liberal de educación intercultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural basada en la identificación de los grupos y problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente. ^{[8][8]}

Muchos son los autores que proponen el modelo “antirracista” [\[9\]](#)^[9]. El racismo no es un mero conjunto de prejuicios de unos hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en un programa de modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de más ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etcétera.

Cabe precisar que el movimiento de renovación que supone la educación intercultural no debe concebirse como un único modelo válido, aislado de sus antecedentes o claramente predominante en la actualidad, sino como una alternativa integradora y superadora que trata de recoger aspectos eficaces y positivos de otras corrientes.

Para Muñoz, H., las concepciones sobre la educación y la escuela en las regiones indígenas de América Latina traducidas en paradigmas no han logrado concretarse. Asimismo, afirma también que es “...un hecho que la historia científica de esta lucha entre paradigmas de la educación indígena escolar todavía es una tarea por hacerse y consensuarse. Por razones aún opacas, convergen en la interacción entre Estado y Organizaciones indígenas modelos educativos de corte liberal con modelos críticos de resistencia y emancipación que no son compatibles. Así, problemas fundamentales de la educación indígena subsisten y permanecen sin solución, a pesar de los cambios paradigmáticos...(se refiere)...a problemas tales como las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos curriculares, el fenómeno de la autoestima e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minorizadas. Sin embargo, una cosa podemos postular como segura: las diversas orientaciones curriculares reflejan la voluntad política de influir en el futuro de la sociedad y la identidad indígenas, redefiniendo el papel de la educación en el vasto esfuerzo de permitir la realización al mayor número posible de individuos de origen indo y afroamericano de los actuales países latinoamericanos” [\[10\]](#)^[10]

Principios y propuestas de acción desde la pedagogía intercultural

La educación es “búsqueda de sentido... que se extiende en cada persona y adopta formas de desarrollo de la personalidad y la cultura... (a través de) la interpersonación y la interculturación”[\[11\]](#)^[11] las que llevan una carga afectiva y valorativa.

La teoría pedagógica tiene como misión orientar y mejorar la práctica educativa. Desde la pedagogía intercultural, teoría naciente que se está construyendo sobre programas, prácticas, investigaciones y reflexiones, contiene ya algunos principios básicos y propuestas de acción. A este respecto, G. Vázquez[\[12\]](#)^[12], establece como presupuestos pedagógicos que constituyen la base para regir la acción educativa intercultural los siguientes principios:

- Antropológicos: identidad, diálogo y diversidad;

- · Epistemológicos: existencia de algunos valores universales comunes a las diversas culturas;
- · Praxiológicos y tecnológicos: programas educativos viables y eficaces.

La educación intercultural ha de lograr que "...el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones..." -haciendo óptimamente posible una- "...educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo" [\[13\]](#)^[13].

Algunos estudios actuales muestran una imagen negativa de sí en los hijos de migrantes. Dado que la identidad es un proceso dinámico, una gestión de cambio y continuidad negociada entre el yo y el entorno social, se puede hallar una alta correlación entre los prejuicios, los estereotipos y el desprecio social hacia una minoría discriminada, y un bajo autoconcepto de los niños y jóvenes integrantes de esa minoría. [\[14\]](#)^[14]

Las consecuencias de un autoconcepto minusvalorado de sí mismo sobre el rendimiento escolar y sobre la adaptación personal y social pueden ser muy graves. Esto es precisamente uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en la educación de migrantes y de minorías étnicas marginadas. A este particular respecto, R. Dolors, a partir de una reflexión social, cuestiona el hecho de segregación de los individuos. En concreto, plantea que "...cualquier sistema autoritario (que tiende a aislar a los iguales para manejar mejor las decisiones), cualquier sistema que aisle las decisiones y separe a los individuos, obstaculiza la integración. Una escuela permitirá tanto mejor la incorporación de las diferencias cuanto mayores sean las posibilidades de expresarlas y de participar en las decisiones por parte de todos sus miembros" [\[15\]](#)^[15].

Para una gran parte de nuestra sociedad los niños y las niñas migrantes no son valiosos. Se cree que como no hablan español o lo hacen con formas propias son ignorantes o atrasados. Por ello, muchas veces los niños niegan su lengua, sus costumbres y tradiciones a fin de sobrevivir en una sociedad que margina a quienes son distintos. Los niños migrantes sufren diversas formas de discriminación que los relegan socialmente, por lo tanto, el primer derecho que se les niega es el de ser ellos mismos y poseer una identidad: una lengua, una raza, unas costumbres propias, una forma de ver el mundo, de pensar y de vincularse con él.

Sin embargo, "el problema es arduo, y el primer paso se enfrenta con un cambio radical de la escuela actual. Ésta forma marginados, pues es intelectualista y competitiva. Aún no ha interiorizado conceptos como *enseñanza individualizada, personalizada* y lo que éstos conllevan. La evolución va a ser lenta y es indispensable contar con unos criterios y unas bases de actuación claras" [\[16\]](#)^[16]. Resulta fundamental asumir la lucha de manera coordinada con otros grupos en un marco más global, "...por una escuela enraizada en el medio, que dé cabida a todos los sujetos con sus diferencias, y

que sea instrumento de crecimiento y liberación para todos ellos...Éste es el esfuerzo final de todos los que venimos realizando desde hace años, con el deseo de contribuir a la consecución de uno de los hitos o eslabones en el proceso histórico del logro y afirmación de los derechos humanos y sociales. [\[17\]](#)^[17]

El reto consiste, sin embargo, en pasar de la retórica a la práctica. Este interés por la individualización puede representar un fracaso para profesores y niños, pues "Los profesores pueden pensar legítimamente que los <<expertos>> no han conseguido detectar las dificultades prácticas que supone la puesta en marcha de programas individuales en una clase con 30 alumnos. *Tanto en la práctica como en la teoría el problema radica en encontrar formas de satisfacer las necesidades individuales mediante actividades de grupo*" [\[18\]](#)^[18]

La formación del profesional para atender este fenómeno es otra de las cuestiones en esta complejidad y exige la creación de un proyecto sociopsicopedagógico que responda a las características, necesidades, aspiraciones y valores culturales de los pueblos. Esto constituye una integración escuela-comunidad; educación formal-no formal e informal; adaptación y transformación curricular de acuerdo con las necesidades y características particulares; innovación de roles docentes, etc. Esta pedagogía autogestiva se centra en la creatividad y la investigación educativa permanente en los propios centros de trabajo y desarrollada colectiva y colegiadamente.

En este marco se inscriben las investigaciones sobre experiencias de educadores polivalentes, las que suponen dotar un sustento teórico y técnico para que los diferentes sujetos comprometidos en su desarrollo vayan adquiriendo herramientas diversas, a través de estrategias diversas para atender la diversidad.

En Sudamérica, tres proyectos importantes en la formación de este tipo de educadores han sido el del Consejo General de Educación de la Provincia de la Rioja, Argentina; el del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y el del Departamento de Currículum de la Facultad de la Universidad del Valle de Cali, Colombia.

El proyecto de los tres fue diseñado por el consultor de la OREALC, Rodrigo Vera Godoy [\[19\]](#)^[19] en donde propuso para su inicio, un Seminario en donde se precisó una propuesta global a manera de diseño de investigación sobre formación de educadores polivalentes; un programa para futuros coordinadores-investigadores para efectuar los procesos de capacitación en talleres; diseños de aprendizaje como guía en estas experiencias; un programa de formación de futuros coordinadores-investigadores, así como de los procesos de investigación que acompañarían las experiencias de formación; y la elaboración conjunta de un plan de desarrollo y coordinación del proyecto.

Básicamente, los ejes rectores de la formación polivalente en estas experiencias fueron: la vinculación del trabajo docente con la comunidad, la participación colegiada y autónoma de los diferentes grupos en sus gestiones

educativas y propuestas curriculares y didácticas; la formación permanente de los educadores, privilegiando las formas autogestivas; y la superación de dicotomías como teoría-práctica; docencia-investigación.

En materia de trabajo se privilegió la forma de talleres, a manera de rescatar y dar potencia a los modos de conocer de los maestros, dando origen a diversas metodologías de investigación como la de *experimentación pedagógica-docente* la que consiste en introducir innovaciones en la propia práctica docente sobre la base de un diagnóstico y la construcción de una alternativa de acción; la *investigación diagnóstica* que opera tratando de determinar las necesidades de aprendizaje e intereses de una población, y la génesis social de ciertos fenómenos estimados relevantes para el tratamiento educativo, ya sea al interior de la escuela, fuera de ella y/o con relación a la articulación de la escuela con su contexto y la *investigación de psicohigiene docente*, que opera tratando de comprender la emotividad que el docente moviliza al enfrentar situaciones conflictivas en el ejercicio de su labor.

Por tal razón, resulta urgente y fundamental restablecer la multidimensionalidad, la heterogeneidad y la complejidad de la educación. La pertenencia a diversos grupos es una característica individual, pero no la única. El fenómeno migratorio es el árbol que impide ver el bosque. Detrás de las diferencias de la migración debemos descubrir el principio de la diversidad (el bosque): sexo, edad, diferencias, características regionales, religiones, etcétera. En vez de centrar la atención en los otros (migrantes o diferentes) hay que enfocarla en cada uno de nosotros, en nuestra individualidad y en nuestras relaciones con los otros, pues cada uno de nosotros es diverso y diferente.

La realidad, hoy día, es que la escuela no se adapta al niño; es el niño el que debe adaptarse a ella. Por consiguiente, resulta más grave esta exigencia de adaptación para el niño migrante pobre, dada su situación cultural y social. El desafío consiste en transformar la escuela, es necesario crear una escuela "a la medida" que sea capaz de incluir y unificar en la diversidad y aún a pesar de ella, tender hacia la aceptación e integración de lo que es diverso.

Por ello, un programa de escolarización de migrantes pobres debe incluir unos medios y unos recursos personales y materiales, pero también adaptar la escuela en su interior, reduciendo o anulando su función de selección o producción de <fracasados escolares> e incrementando su función educadora de desarrollar al máximo las capacidades de cada uno de los alumnos que recibe, potenciando, además, su función de conservación, transmisión y crecimiento de todas las culturas originarias de los miembros que en el aula y la escuela conviven y las representan.

A manera de corolario, recuperamos varios aspectos:

1),. Hay una necesidad prioritaria de legislar sobre cuestiones relacionadas con los derechos de la educación, atendiendo particularidades culturales.

2).- Los principios de ciudadanía, nacionalidad y autonomía, abren nuevas perspectivas para atender los reclamos de grupos minorizados, donde cabrían perfectamente las políticas de autonomía. El principio de nacionalidad se definiría en cada contexto; el de ciudadanía tiene que ver con los derechos y deberes civiles.

3).- Habría que conocer ampliamente las propuestas de profesionalización de la educación intercultural. ^[20]^[20]

4).- La interculturalidad genera problemas sociales, económicos, de seguridad; problemas que bloquean lo educativo pero que a la vez, éste debería representar una alternativa efectiva para combatir aquellos.

5).- Existe una discontinuidad cultural entre escuela y comunidad, por lo tanto, la educación debiera adaptarse (¿o aptarse?) a necesidades, demandas y condiciones de cultura, lengua y etnia, y contrarrestar formas manifiestas y/o encubiertas de racismo.

6).- "Una vía de solución a la incompatibilidad entre propuesta educativa y realidad escolar es identificar los aspectos que definen una política de recuperación o mantenimiento y descubrir sus espacios y lógicas en las aulas concretas (y) en principio, son claramente identificables tres componentes: el currículo diferenciado..., relaciones sociales en el aula compatibles con principios de participación, organización, reflexión y libertad de expresión; y las condiciones para la calidad y pertinencia de la formación y cognición"^[21]^[21]. Es decir, esto tiene que ver con lo curricular, lo cognitivo (donde confluyen el saber, la formación, la cosmovisión y las relaciones sociales de todo alumno) y lo comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, L., CUCÓ, A. e IZQUIERDO. A- Inmigración, pluralismo y tolerancia. Madrid, Poular, 1993.

ALDÁMIZ-ECHEVERRÍA, M. del M. et al. ¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar la diversidad. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica. Barcelona, España, 2000.

ALEGRET, J.L. "Racismo y educación" en P. Feroso (ed), Educación Intercultural. Madrid, Narcea, 1992

AMADIO, M. "Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)". En Perspectivas, París, Vol. XX, No. 3, pp. 343-347. 1995

BRUNER, J. Desarrollo Cognitivo y educación. Morata. Madrid. 1995

COLL, C. Psicología y currículum. Piados. México, 1995

CONAFE Educación intercultural. Una propuesta para población infantil migrante. México, 1999

DÍAZ- COUDER, E. "Diversidad sociocultural y educación en México.". Texto presentado en el Simposio Educación y Cultura: La reflexión actual en México, del

Seminario de Estudios sobre la Cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México, D. F., 1991.

FISCHMAN, J. A. "La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza." Perspectivas, París, UNESCO, 1984.

GIGANTE, E. "Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural: Un recuento comparativo de políticas educativas" Memoria del Seminario de Educación Indígena. Oaxaca. México: Proyecto Editorial Huaxyacac, 1998.

GIGANTE, E. Las políticas de los Ministerios de Educación para los pueblos indígenas de América Latina. Documento Base para la Reunión de Consulta Técnica sobre Políticas Educativas Gubernamentales para las Poblaciones Indígenas. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Querétaro. México. Octubre de 1995.

GIMENO, S. J. Comprender y transformar la enseñanza. Morata, Madrid, 1994.

GOFFMAN, Erving. Estigma. La identidad deteriorada Bs. As. Amorrortu, 1989

HEAT, S. B. La política del lenguaje en México México: Instituto Nacional Indigenista, 1973.

HIDALGO, A. Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Madrid, Popular, 1993

LESOURNE, J. Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000. Gedisa editorial. Barcelona, 1993.

MUÑOZ, H. Interpretación de lo indígena en Muñoz, H. Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragüenses y otros países latinoamericanos. Universidad Veracruzana, Xalapa, México. 2001.

MUÑOZ, H. y LEWIN P (coord.) El significado de la diversidad lingüística y cultural. México: UNAM. INAH. 1996

PRIETO SIERRA, E. Apuntes para una antropología de la educación. Col. ERAJPANI/6. CREFAL. Pátzcuaro, México. 1992.

PODER EJECUTIVO FEDERAL (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000) Secretaría de Educación Pública, México. 1996.

PUIGDELLÍVOL, I. Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. Editorial Graó, Barcelona, 1993.

ROCKWELL, E., MERCADO, R., MUÑOZ, H., et al. "Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas". (Informe de la evaluación parcial del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en la enseñanza primaria de la región Puno, Perú, llevada a cabo en 1988). Lima-Puno: PEB-P. 227 págs. + anexos, 1989.

SARRAMONA, J. Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona, CEAC, 1993.

SCHMELKES, S. "La desigualdad en la calidad de la educación primaria". Cuadernillos de Educación. La cola del Gato No. 1. Oaxaca: Instituto de Educación Pública de Oaxaca, 1994.

UNESCO. Educación de pueblos indígenas en Centroamérica. Un balance crítico. UNESCO, 1987.

VÁZQUEZ, G. "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?", en M. A. Santos Rego (ed) Teoría y práctica de la educación intercultural. Santiago, Universidad, 1994.

VERA GODOY, R. Experiencias de formación-investigación de educadores polivalentes CREFAL-OREALC. Pátzcuaro, México. 1990

[1][1] En estas últimas supera el hecho concreto y adquiere dimensiones de problema científico. Al respecto de lo que sucede con estos movimientos migratorios como problemas pedagógico-sociales, véase por ejemplo el caso de países como España: en ACNUR (1989) y Muñoz y Murillo (1992), Abad(1993) y Merino, Muñoz y Sánchez (1994, ahí puede el lector encontrar suficientes datos para contrastar y profundizar lo afirmado.

[2][2] "Pero aunque los contactos personales estén fijados por el lugar en la división del trabajo y por las siguientes costumbres, el contacto se desarrolla entre hombres particulares concretos y no entre portadores de roles. El carácter del particular se manifiesta como un todo unitario en los más diversos tipos de contactos: sea cual sea la persona y el contexto que entre eb contacto con ella, el particular permanece <<idéntico>> a sí mismo". "El contacto cotidiano" en, Heller, Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península. 1987, pp. 359 y ss.

[3][3] PRIETO SIERRA, E. Apuntes para una antropología de la educación ERÁJPANI./6 Pátzcuaro,1992, p. 27

[4][4] La experiencia vivida durante los Cursos Comunitarios del CONAFE acerca de la atención a niños migrantes, plantea por ejemplo, que para las niñas y niños migrantes ir a la escuela significa encontrarse con su condición de infantes, porque en este espacio se liberan de la responsabilidad temprana del trabajo, hacen lo que les gusta, juegan, cantan, ríen y se encuentran con sus iguales incluso si tiene que soportar que otros niños se burlen porque ya están muy grandes para ir a la escuela. Véase Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante. CONAFE. México, 1999.

[5][5] *Apud.* Educación Intercultural.....Op. Cit. , pp. 46-63.

[6][6] *Apud.* Merino F., J. y Muñoz S., A. "Ejes y propuestas de acción para una pedagogía intercultural" , en Revista Iberoamericana de Educación No. 17 Mayo-Agosto. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, pp. 216-218.

[7][7] Etxeberría, F. "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", en Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. Salamanca. Sociedad Española de Pedagogía. 1992, p. 58

[8][8] Cfr. Giroux, H. A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid. Piados. 1990; así como, Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona. Roure. 1992.

[9][9] Stone, (1985); Cashmore y Troyna, (1983); Mulard, (1984); Troyna y Williams, (1986); Brandt(1986); Grinter, (1989 y 1992); Alegret, (1992)

[10][10] Muñoz, H. "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", en Revista Iberoamericana de Educación.....Op. Cit.,p. 32.

[11][11] Prieto Sierra, E- "Apuntes para una antropología de la educación" Colec. Erájpani/6. CREFAL. Pátzcuaro, México. 1992.

[12][12] Vázquez, G. "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?", en M.A. Santos Rego (ed.) Teoría y práctica de la educación intercultural. Santiago. Universidad. 1994.

[13][13] Sarramona, J. Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela. Barcelona. CEAC. 1993, pp. 34 y 35.

[14][14] Véase el problema del deterioro de la identidad en Goffman E. "Estigma, la identidad deteriorada". Bs. As. Amorrortu, 1989.

[15][15] Dolors, R. "Principios y Condiciones" en, Cuadernos de Pedagogía, s/f. España.

[16][16] Colectivo de Trabajadores de Educación Especial. "Un colectivo y una propuesta de trabajo, País Valencia" en, Revista Cuadernos de Pedagogía, s/f. España.

[17][17] Loc. Cit.

[18][18] Galloway, D. "La interacción con niños con necesidades educativas especiales" en, Colin Rogers y Peter Kutnick (Comp.) Psicología Social de la escuela primaria. Paidós. Barcelona. 1992, p. 236.

[19][19] Vera Godoy, Rodrigo. "Experiencias de formación-investigación de educadores polivantes". CREFAL-OREALC, Pátzcuaro, 1990.

[20][20] Para un análisis más específico sobre formación docente y diseño curricular, véase a este respecto: Educación Intercultural. Una propuesta para población infantil migrante. CONAFE, México, 1999; La Formación Intercultural del Profesorado en El Fenómeno Multicultural: Origen y Fundamentos Ideológicos. España, 1997; "El Currículum" en Construcción de la Escuela Intercultural. España, 1999.

[21][21] Muñoz, Héctor. Un futuro desde la autonomía y la diversidad. U. Veracruzana. Xalapa, México, 2001. p. 220