



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

MAESTROS MEXICANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS.
SEGUIMIENTO DE EXPERIENCIAS DOCENTES

TESIS

que para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo Educativo

Línea Didáctica de la Lengua

presenta

María Guadalupe García Monterrubio

Directora de tesis:

M. en C. Yolanda de la Garza López de Lara

Agradecimientos

En los estudios de Maestría que culminan con la presentación de esta tesis he contado con la valiosa colaboración de muchas personas. Agradezco en primer lugar, por las atenciones que me brindaron, a mis maestros coordinadores de Seminarios:

José Antonio Serrano Castañeda,
Juan Manuel Delgado Reynoso,
Jorge B. Martínez Zendejas,
Adelina Castañeda Salgado,

Lucía Rodríguez Mc Keon,
Óscar Velasco Romero y,
especialmente, Rosa María Torres
Hernández.

Por su confianza y su apoyo constante, a mis queridos maestros de la Línea Didáctica de la Lengua, coparticipes en el proyecto colectivo *La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad*, que nos condujo a "cruzar la línea":

César Makhlouf Akh,
Ma. de los Angeles Huerta
Alvarado,
Rocío Vargas Ortega

y
Yolanda de la Garza López de Lara,
mi directora de tesis.

Por el tiempo y la paciencia para leer y comentar esta tesis, a los Maestros Rocío Vargas, Jorge Martínez Zendejas, y Gabriela Czarny, así como a la Dra. Aurora Elizondo.

A todas las personas e instituciones que contribuyeron con información y apoyo en la investigación documental y en el trabajo de campo, tanto en México como en Estados Unidos, por dedicarme su tiempo y hospedarme en su espacio.

Por sus estímulos y su aprecio a toda prueba, a mis compañeros y amigos Veremunda Guadalupe, Ignacio Rayón, Pablo Bernabé y Elías Silva; a Guadalupe Villela, Maura Gilvez y Alfredo Bolaños. Por estar siempre cerca de mí, compartiendo experiencias, viajes, desvelos y sueños, a Adriana Hernández

(mi hermana por elección). Gracias también a Francisco López, a Francisco Vázquez, a Alejandra Miranda y a Ester Alizeri. Ellos saben por qué.

Agradezco finalmente a quienes, aunque tuve que abandonar por momentos, siempre estuvieron conmigo: a Hilmer y a nuestros hijos Ayelén Yotzin y Yail Yikal. A mi madre, Magdalena Monterrubio, que cuidó de los tres en mi ausencia y de los cuatro en mi presencia.

María Guadalupe García Monterrubio.

**Maestros mexicanos en los Estados Unidos.
Seguimiento de experiencias docentes**

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO 1.

LOS MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS.

UN ACERCAMIENTO A SUS CONDICIONES ACTUALES.....	7
---	---

1.1 LA FRONTERA MÉXICO–ESTADOS UNIDOS: ¿DELIMITACIÓN O ENLACE?.....	8
---	---

Así comienza la historia.....	8
-------------------------------	---

La frontera: un espacio compartido.....	12
---	----

Peculiaridades de la migración mexicana.....	14
--	----

1.2 LOS MIGRANTES HOY: DATOS PARA UNA CARACTERIZACIÓN.....	20
--	----

Cambios en la migración de México a Estados Unidos.....	21
---	----

Circuitos migratorios más comunes.....	23
--	----

¿Quiénes son ahora los migrantes?.....	26
--	----

Los mexicanos residentes en Estados Unidos.....	28
---	----

1.3 LA LENGUA Y LA EDUCACIÓN DE LOS MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS.....	34
--	----

El español en los Estados Unidos.....	34
---------------------------------------	----

Tercera cultura, lengua nueva.....	37
------------------------------------	----

Las condiciones educativas.....	40
---------------------------------	----

La educación bilingüe.....	44
----------------------------	----

Conclusiones.....	49
-------------------	----

CAPÍTULO 2.

MAESTROS MEXICANOS EN EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO.

UN SEGUIMIENTO DE EXPERIENCIAS DOCENTES.....	53
--	----

2.1 METODOLOGÍA.....	53
----------------------	----

El estudio de casos.....	54
--------------------------	----

La investigación cualitativa.....	57
-----------------------------------	----

El desarrollo de la investigación.....	59
--	----

El Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior.....	63
--	----

El Programa de Intercambio de Maestros México –Estados Unidos.....	64
--	----

2.2 DE LA EXPECTATIVA A LA VALORACIÓN. MAESTROS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO EN EL DISTRITO INDEPENDIENTE DE B.....	67
---	----

Primer tiempo: En el campo de la investigación	67
1. <i>El seminario de capacitación</i>	67
2. <i>La convocatoria y las formas de selección</i>	73
3. <i>El cuestionario</i>	74
4. <i>Las entrevistas</i>	74
Entrevista 1	
El caso MEG (Aguascalientes)	74
Entrevista 2	
El caso LML (Tamaulipas)	77
Entrevista 3	
El caso AGM (Zacatecas)	79
(Paréntesis)	81
Segundo tiempo: En contextos bilingües	81
1. <i>Llegada a B</i>	82
2. <i>Reencuentro con mis sujetos</i>	84
3. <i>México en Estados Unidos</i>	92
4. <i>Una mañana en inglés</i>	96
5. <i>La clausura</i>	98
Tercer tiempo: Valoración de la práctica docente	99
Conclusiones	101
CAPÍTULO 3.	
EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO DE MAESTROS.	
UN ANÁLISIS Y UNA PROPUESTA	102
3.1 ÁNGULOS Y LENTES: DIFERENTES VERTIENTES DE ANÁLISIS	103
Motivos y expectativas de los profesores	104
Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua	106
Actitudes que reflejan el ser docente	110
3.2 EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO EN LA BALANZA	114
Las contradicciones del Programa de Intercambio	114
La realidad percibida	117
Conclusiones (Hacia un intercambio auténtico)	120
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	126
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Hay muchas lenguas en el mundo, y todas cumplen su cometido. Si no las inquietamos, claro está. Y todas las lenguas son buenas; pero no siempre es bueno todo aquello que se hace con las lenguas. Con bastante frecuencia, las lenguas humanas son manipuladas y llegan a convertirse en el estandarte de intereses de dominio, en armas para la lucha fratricida: por antinatural que pueda parecer, una lengua puede ser enarbolada para aniquilar otra lengua.

Jesús Tusón, *El lujo del lenguaje*.

Uno de los acontecimientos lingüísticos y políticos de mayor importancia en la actualidad es el crecimiento acelerado de la lengua española en los Estados Unidos, como consecuencia natural no sólo del espacio territorial que este país comparte con México, sino también del constante y cada vez mayor flujo migratorio que, a modo de invasión silenciosa, ha empezado a modificar en algunas regiones de Norteamérica la condición minoritaria de la población hispana.¹ Juan Ramón Lodares señala que en el transcurso del presente siglo el español llegará a tener unos 550 millones de hablantes; junto con el inglés y el francés, la española es una lengua con verdadero rango internacional (y aun multinacional, ya que se habla en varios países que, con excepción de los Estados Unidos, hablan el español como primera lengua)², pues el interés académico por este idioma va en aumento.³

La lengua española fue introducida en América por los descubridores y conquistadores europeos, y se expandió desde los antiguos territorios del Norte de México hasta la Patagonia. Más tarde, la expansión territorial de los Estados Unidos convirtió al español “en la lengua de los vencidos; y a los llamados hispanos, en una minoría destinada a constituirse en un simple componente del

¹ Margarita Campuzano, “La migración a Estados Unidos”, en *Letras libres* No. 17, p. 48 y Robert Smith, “Al este de Aztlán. La migración mexicana al este de Estados Unidos”, en *Letras libres* No. 46, pp. 33-38.

² Juan Ramón Lodares, *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*, p. 169.

³ *Ibíd.*, p. 179. El autor afirma que en Utah, donde casi no hay hispanohablantes, un 89% de estudiantes de primaria estudian el español como segunda lengua.

melting pot.⁴ Pero luego de que estuvo en vías de extinción, y gracias a la inmigración constante y cada vez más numerosa de hispanohablantes, el español ha crecido de modo tal que en la actualidad constituye el segundo idioma de los Estados Unidos;⁵ este crecimiento responde en parte al interés de personas anglohablantes, quienes se inscriben en clases universitarias y en academias para aprender el español, pero también a que ésta es la lengua materna de muchos inmigrantes. Además de los casos anteriores, también están los de las “personas de origen hispano que quieren estudiar de manera formal la lengua que reafirma su origen”.⁶

Una lengua, de acuerdo con Federico Mayor,⁷ “no es un amasijo deforme de vocablos, sino un carácter, una manera de ser, de comportarse, de vivir, en suma, una cultura en su sentido más acabado”. La lengua ha funcionado como amalgama y ámbito común en la multiplicación y expansión de las culturas de raigambre hispánica a través de todo el territorio estadounidense, dando muestras de vigor y creatividad singulares. Así, el idioma español es “un vector dinámico y vital, componente insoslayable del conjunto multicultural estadounidense”.⁸

La presente tesis nació como una rama del proyecto colectivo *La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad* (EEBB), desarrollado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y aprobado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). La línea de investigación que trata se relaciona con las experiencias de profesores mexicanos que, como participantes en el Programa de Intercambio de Maestros México-E. U. A., viajan durante el verano a escuelas bilingües de educación elemental en los Estados Unidos, para colaborar como maestros asistentes.

⁴ Javier Wimer, “La lengua: patria del hombre”, en J. Wimer (coord.), *La lengua española en los Estados Unidos*, p. 18. Por *melting pot* se entiende la amalgama, la mezcla, la fusión peculiar de culturas. Juan Gómez-Quiñones, catedrático e investigador de la Universidad de California Los Angeles, lo define como *crisol de razas* (“Inmigración y cambio cultural. La participación cívica, la sindicalización y la educación”, en M. E. Schumacher, *Mitos en las relaciones México-Estados Unidos*, p. 336).

⁵ J. Wimer, Introducción, *Op. cit.*, p. 11.

⁶ Rosa Fernández, “La lengua española en los Estados Unidos”, en Wimer (coord.), *Op. Cit.*, p. 25.

⁷ Federico Mayor, “La lengua española y sus culturas”, *Ibíd.*, p. 15.

⁸ *Ibíd.*

En la población estadounidense hay un gran número de niños de origen latinoamericano cuyas necesidades educativas requieren ser atendidas por escuelas que incluyan en su programación curricular la enseñanza del español. La inmigración cada vez más frecuente de familias, así como los orígenes hispanos de un gran porcentaje de la población, obligan al gobierno de los Estados Unidos a sostener programas de educación bilingüe en muchas de sus escuelas, aunque el plan consiste por lo común en que la lengua minoritaria se utilice como puente para el aprendizaje de una segunda lengua (educación bilingüe *de transición*⁹). En los programas de enseñanza bilingüe en Estados Unidos, los principales fines educativos son los de cambiar la lengua minoritaria por la dominante; es decir, la asimilación social y cultural a la lengua mayoritaria. Es en este marco que se inserta mi investigación.

En este contexto es de gran importancia el papel del profesor mexicano que lleva, durante los cursos de verano, la misión de enseñar español y de fomentar el orgullo y el respeto por la cultura de origen de los migrantes, a través de actividades artísticas y cívicas. El docente es el actor y el personaje principal en la enseñanza, ya que el buen desarrollo y el buen fin de esta actividad dependen principalmente de la forma en que el maestro planea, realiza y reajusta su quehacer.¹⁰ Decidí por ello tomar la figura del maestro como sujeto de investigación. Por otra parte, el observar a los maestros “desde fuera” me ha permitido reconocermelo como docente en el diario papel del actor que se encuentra expuesto a múltiples miradas: las de sus alumnos, las de sus compañeros, las de sus autoridades escolares y las de los padres de familia principalmente.

El objetivo generador de mi proyecto fue el de contribuir al conocimiento de factores y procesos que facilitan u obstaculizan la enseñanza de nuestra lengua a

⁹ El objetivo del programa transitorio de bilingüismo es “incrementar el empleo de la lengua mayoritaria en la clase a la vez que se disminuye proporcionalmente el empleo de la lengua materna”; se ve como “un breve periodo de natación en una piscina hasta que se percibe que el niño es capaz de nadar en la piscina general” (Colin Baker, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, p. 224).

¹⁰ Christopher M. Clark y Penélope L. Peterson, “Procesos de pensamiento de los docentes”, en M. C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, pp. 443-450.

niños hispanohablantes, en un contexto en el cual se privilegia al inglés. En este caso, la investigación me condujo al seguimiento de profesores participantes en el Programa de Intercambio y me permitió, después del proceso de análisis, hacer una valoración de dicho programa en un caso y en un contexto específicos.

Para realizar el seguimiento de profesores participantes en el Programa de Intercambio elegí como procedimiento el *estudio de casos*, pues consideré que a través de él me sería posible reunir elementos para llegar a la construcción de una hipótesis que me condujera, mediante el levantamiento, la selección y el análisis de datos, hacia una explicación crítica del fenómeno estudiado.¹¹ La metodología para hacer este estudio, apoyada básicamente en la propuesta de Robert E. Stake,¹² se trata con detalle en el Capítulo 2 de esta tesis.

En mi interés por el tema de este proyecto se unieron la oportunidad de participar en un trabajo de equipo en el cual cada proceso individual alimentó el proceso colectivo y la certeza de que un idioma, como se señaló anteriormente, es mucho más que un conjunto de palabras, que un sistema de comunicación y que un código compartido: es “un carácter, una manera de ser, de comportarse, de vivir; en suma, una cultura en su sentido más acabado”.¹³ La misión de todo hispanohablante (sobre todo de los profesores de español) es, pues, defender esa cultura en que nos hemos formado como seres humanos, si no deseamos condenarla a su extinción.

Este trabajo está estructurado por tres capítulos. El primero, con el título ***Los mexicanos en Estados Unidos. Un acercamiento a sus condiciones actuales***, da inicio con referencias sobre las relaciones que por condiciones fronterizas han sostenido, desde el siglo XIX, México y los Estados Unidos. Se habla de la frontera como línea de encuentros y desencuentros, como un espacio común de dos naciones. El capítulo continúa con una caracterización general de los

¹¹ Jorge A. Bustamante, *Cruzar la línea. La migración de México a los Estados Unidos*, p. 17.

¹² R. E. Stake, *Investigación con estudio de casos*.

¹³ F. Mayor, *Op. cit.*, p. 18.

migrantes en la actualidad –las razones por las que se introducen en el país vecino, las formas en que lo hacen, los flujos migratorios más frecuentes, etc.– y finaliza con el tema de la lengua y la educación como derechos humanos. El tema de la migración de mexicanos hacia los Estados Unidos ha sido ampliamente tratado como problema en investigaciones políticas, demográficas y económicas; en este caso mi intención ha sido únicamente enmarcar el contexto en que llevé a cabo mi investigación.

El segundo capítulo, ***Maestros mexicanos en el Programa de Intercambio. Un seguimiento de experiencias docentes***, es la parte medular de la tesis y constituye el itinerario de mi investigación sobre el Programa de Intercambio de Maestros México–E. U. A., desde la definición de dicho programa hasta su valoración –según la apreciación de los docentes investigados– en el caso particular de los profesores solicitados por el Consulado General de México en H.¹⁴ El recorrido inicia con la asistencia al Seminario de Capacitación, donde fueron seleccionados y entrevistados los primeros informantes. Continúa con la revisión de textos y documentos sobre el Programa de Intercambio; prosigue con la visita al Distrito Independiente de B., ubicado en un estado fronterizo de los Estados Unidos, donde llevé a cabo la observación participante y los registros correspondientes, y culmina con la entrevista de valoración de la práctica docente realizada al profesor AGM, participante en el Programa de Intercambio e informante recurrente a lo largo de la investigación. El proceso fue enriquecido por las sesiones del Seminario de Tesis y por las discusiones llevadas a cabo en las reuniones con el equipo del proyecto colectivo. Las modificaciones que con base en la necesidad se hicieron a los proyectos iniciales, así como la toma de decisiones en momentos determinados, se tienen también en cuenta en este capítulo.

¹⁴ Los nombres de ciudades, entidades, distritos, escuelas y personas se sustituyen, en todos los casos, por sus iniciales.

En el capítulo 3, ***El Programa de Intercambio de Maestros. Un análisis y una propuesta***, abordo el análisis (lo más objetivamente posible) de los datos obtenidos y las vivencias durante el proceso de la investigación, desde diferentes ángulos: las creencias de los profesores con respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua; sus ideas sobre la enseñanza de la lengua en un contexto bilingüe; sus razones personales y profesionales para participar en el Programa de Intercambio, así como sus expectativas; las actitudes propias del ser docente y los conceptos de los participantes sobre educación bilingüe y escuela multicultural. Posteriormente al análisis, hago una evaluación general que me conduce a una serie de reflexiones y sugerencias que tienden a la mejora de este programa en particular y de otros afines en general.

La propuesta que se deriva del análisis no es sino un producto de una visión personal que, por consiguiente, puede tener limitaciones en la práctica, ya que aquí se ha estudiado sólo una parte del fenómeno y no su totalidad. Sin embargo, la idea es dar una pequeña aportación a quienes, preocupados por las condiciones educativas que actualmente viven los niños y los jóvenes inmigrantes o mexicoamericanos, trabajan para generar proyectos y programas de apoyo. Los nuevos tiempos plantean problemas de diferencias culturales que pueden tener solución en la escuela, como lo afirman reflexiones y experiencias de profesores e investigadores preocupados por la completa integración de las personas inmigradas, como un derecho humano y un proyecto de vida. Al final de cada uno de estos capítulos presento mis conclusiones, no como un resumen sino como un recuento de reflexiones sobre cada una de las etapas del proceso indagatorio.

A la consideración de los lectores, de quienes espero los comentarios y las críticas, dejo este trabajo.

M. G. García Monterrubio

CAPÍTULO 1

LOS MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS. UN ACERCAMIENTO A SUS CONDICIONES ACTUALES

La ecología define el territorio como un área *defendida* por un organismo o grupo de organismos similares con el propósito de aparearse, anidar, descansar y alimentarse. La defensa de ese espacio conlleva con frecuencia un comportamiento agresivo hacia los intrusos y un señalamiento de los límites mediante olores químicos repulsivos. Los humanos, aunque carecen de un nicho ecológico preciso y son capaces de adaptarse a muy diversos espacios, también definen linderos territoriales de los cuales emanan aromas peculiares que identifican a los grupos sociales.

Roger Bartra, *Fábula de la abeja migratoria*

Es difícil pensar en la frontera entre México y Estados Unidos sólo en términos geográficos, pues este espacio entre ambos países implica relaciones políticas, económicas, demográficas y lingüísticas. Desde sus orígenes, las dos naciones han tenido diversos puntos de enlace, aunque las más de las veces éstos han sido conflictivos. La frontera México–Estados Unidos es al mismo tiempo delimitación de territorios y espacio compartido entre dos naciones; línea de separación y encuentro.

Los vínculos entre México y Estados Unidos han sido motivo de numerosas interpretaciones no siempre fundamentadas en la objetividad. La guerra entre ambos países, sucedida entre 1846 y 1848, es quizás el hecho más importante en la historia de sus relaciones. La huella más evidente está en la línea fronteriza que nos separa.¹⁵ A propósito de esta guerra señalan Velasco y Benjamín que “está en el corazón mismo de la conciencia histórica de los mexicanos. Cualquier niño o niña de edad escolar considera que a México le fue *robado* su territorio por los *gringos*”.¹⁶ La arraigada rivalidad entre México y Estados Unidos se expresa en obras de autores que hablan del Tratado de Guadalupe Hidalgo como un

¹⁵ Jesús Velasco M. y Thomas Benjamín, “La guerra entre México y Estados Unidos, 1846-1848”, en: Ma. Esther Schumacher (comp.), *Mitos en las relaciones México-Estados Unidos*, p. 99.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 101.

documento que, en 1848, “legalizó el despojo de la mitad de nuestro territorio a manos de Estados Unidos”.¹⁷ Otras posturas, en cambio, tratan de encontrar una explicación basada, más que en los hechos de las armas, en el choque de las culturas y el impulso de la economía.¹⁸

Pero 1848 marca un punto culminante de una historia compartida entre ambos países mucho antes de la configuración de sus naciones. Antes de la guerra la línea fronteriza se había movido, primero, con la pérdida de Alta California, Arizona y Nuevo México, en 1823, y después con la pérdida de Texas en 1836.¹⁹

1.1 LA FRONTERA MÉXICO–ESTADOS UNIDOS: ¿DELIMITACIÓN O ENLACE?

Así comienza la historia

El principio de esta historia está en las migraciones; por naturaleza, el ser humano migra. Por *migración* entendemos los cambios de residencia más o menos permanentes, motivados por factores de diversa índole: económicos, laborales, religiosos, sociológicos o políticos. El siglo XX y el inicio del XXI parecieran estar marcados por el fenómeno de las migraciones, pues éstas han modificado en casi todo el planeta no sólo límites geográficos, sino también rasgos culturales como la lengua, las costumbres e inclusive los valores (en algunos casos hacia la asimilación; en otros, hacia la diversidad).

Gracias a las revoluciones y a las luchas independentistas de los pueblos del mundo, desde mediados del siglo XIX se considera el derecho a emigrar como algo que deriva de la propia concepción del hombre como ser racional y libre. Este derecho se consagra en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en la Carta Social Europea y en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. En las constituciones y leyes de cada país se reconoce el derecho que

¹⁷ Patricia Morales, *Indocumentados mexicanos. Causas y razones de la migración laboral*, p. 17.

¹⁸ Ángela Moyano Pahissa, *La pérdida de Texas*, pp. 9-10.

¹⁹ Ma. de los Ángeles Gastélum Gaxiola, *Migración de trabajadores mexicanos indocumentados a los Estados Unidos*, pp. 15-21.

los ciudadanos tienen para moverse dentro del territorio y salir de él.²⁰ Las causas de la migración estuvieron, en el principio de las civilizaciones, en la búsqueda de la subsistencia y de lugares cada vez mejores para establecerse. Con el tiempo estas causas se cambiaron por las de conquista, colonización, y expansión territorial. Luego la migración empezó a ser parte de guerras e invasiones, que a su vez causaron otras migraciones hacia el exilio (lo que persiste hasta nuestros tiempos). En el caso de la migración mexicana hacia Estados Unidos, las razones más frecuentes son laborales o profesionales.

Como consecuencia de lo que se ha dado en llamar “Descubrimiento de América”, los países europeos iniciaron la era de los grandes viajes con el propósito de colonizar las nuevas tierras, enriquecer las posesiones de los reinos europeos y extender la fe cristiana, en sus formas católica o protestante. Francia y Portugal hicieron algunas conquistas; España colonizó más de la mitad del Continente. En casi todo el territorio que hoy ocupan los Estados Unidos habitaban grupos indios –los apaches, los pieles rojas, los comanches, los siux, entre otros– que se defendían furiosamente de los invasores. Hacia finales del siglo XVII, los ingleses emprendieron también una serie de expediciones desafortunadas, de las que sin embargo los sobrevivientes difundieron las noticias de mejor clima, agua y madera en abundancia.

Ante el fracaso colonial de España en la zona septentrional, el cronista Edward Hayes convenció a sus compatriotas, a través de textos, de que Dios reservaba dicha región para Inglaterra; “ellos habían recibido un encargo divino: extender el protestantismo, la verdadera religión, a las nuevas tierras”.²¹ Fue así como inició el periodo colonial de Inglaterra en América, que se efectuó mediante cuatro grandes migraciones entre 1607 y 1775, periodo en el cual se crearon y se desarrollaron

²⁰ El Artículo 11º. de nuestra *Carta Magna* garantiza este derecho: “Todo hombre tiene derecho para entrar en la República, viajar en su territorio y mudar de residencia, sin necesidad de carta de seguridad, pasaporte, salvoconducto u otros requisitos semejantes...” *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* comentada, Colección Popular Ciudad de México, Serie Textos Jurídicos/ Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 1990, p. 51.

²¹ Ángela Moyano y Estela Báez, *EUA: Una nación de naciones*, p. 7. Este hecho podría verse como un antecedente del fenómeno entendido después como “destino manifiesto”.

las Trece Colonias.²² A través de convocatorias que ofrecían un buen lugar para vivir, libertad de culto y empleo seguro, los colonos ingleses consiguieron mano de obra barata –por aquel tiempo utilizada en el trabajo de las granjas– y soldados dispuestos a defender los intereses del reino de Inglaterra.

Así, en estas primeras migraciones, si bien la mayoría de las familias y grupos procedían de Inglaterra, hubo también inmigrantes de Irlanda, Holanda, Suecia, Alemania y Francia. De España y Portugal llegaron familias judías y, en migración forzada, numerosos esclavos africanos.²³ Poco a poco, los grupos procedentes de Europa fueron aprendiendo el inglés e inclusive hubo quienes modificaron sus ritos religiosos y cambiaron sus apellidos; es decir, se fueron asimilando a la cultura dominante. Los esclavos, por su parte, fueron segregados para evitar que se comunicaran y, por efecto de la inmersión, obligados a aprender la lengua inglesa, por lo menos para obedecer órdenes.²⁴

Pero ni siquiera los ingleses, el grupo mayoritario en la población, estaban entonces unificados culturalmente. “Cada grupo llevó a las colonias las diferentes costumbres y tradiciones características de sus regiones, además de diversas denominaciones protestantes y rangos sociales. Fue su heterogeneidad la que dio origen a las peculiaridades en valores, lenguaje, arquitectura y hábitos familiares, sexuales, educativos, funerarios, religiosos, etc., en cada región de las colonias, aun vigentes en nuestros días”.²⁵

²² Si se consideran estas migraciones como origen de los Estados Unidos se llega a la conclusión de que la historia de esta nación es una historia de inmigrantes: esta idea encierra un fuerte contenido etnocentrista (porque si bien la migración ha sido vital en la experiencia estadounidense, no representa la totalidad de dicha experiencia), pues no tiene en cuenta los diferentes modos y momentos en que otros estadounidenses adquirieron esta nacionalidad; por ejemplo, los habitantes nativos, los esclavos africanos o los mexicanos que ya habitaban el norte de la frontera antes de 1848. Cfr. “Inmigración mexicana a Estados Unidos e historia mexicana: mitos y realidades”, de Mario T. García, en Ma. Esther Shumacher, *Op. Cit.*, pp. 313-325.

²³ Las condiciones en que los esclavos africanos son introducidos al Continente Americano los identifican no como una población migrante sino “trasplantada”, de acuerdo con Darcy Ribeiro (Aportación del Maestro Jorge B. Martínez Zendejas, lector de esta tesis).

²⁴ A. Moyano y E. Báez, *Op. cit.*, pp. 30-40.

²⁵ *Ibid.*, p. 13.

Luego de la guerra de Independencia de las Trece Colonias, en 1776, prosiguió una etapa en la que fueron restringidos los viajes migratorios, pues había muy pocos barcos mercantes y mucha inseguridad en los mares. Por otra parte, en esta etapa Europa se encontraba convulsionada por guerras y revoluciones.²⁶ Al comenzar el siglo XIX se reanudó la emigración hacia Norteamérica, a la vez que ésta dio inicio a nuevos movimientos migratorios con fines de expansión.²⁷ Es en este punto donde Estados Unidos, un país ya constituido, “tropieza” con territorios pertenecientes a la Nueva España,²⁸ colonia que en 1810 inicia su proceso de emancipación, gracias al cual once años más tarde logra independizarse de España.²⁹

La primera mitad del siglo XIX es un periodo de luchas entre Francia, España, Estados Unidos y México por obtener derechos sobre la propiedad de la tierra, pero es también una etapa de constitución de naciones en las que el conflicto dejó fuera a los países europeos y estableció los actuales límites fronterizos en el Río Grande o Bravo. La anexión de Texas, en 1837, así como la invasión que dio lugar al desmembramiento de las tierras mexicanas mediante la pérdida de Nuevo México, Arizona y California, en 1848 tuvieron su explicación en el “destino manifiesto”. Esta noción se expresa elocuentemente en las siguientes palabras de Walt Whitman, llamado “poeta de la democracia”:

“Nos complace envolvernos en pensamientos acerca de la futura expansión y poder de esta república, porque en su incremento está el incremento de la libertad y felicidad humanas... ¿Qué relevancia tiene un México ineficaz con su superstición, su bufonería sobre la libertad, su actual tiranía de unos cuantos

²⁶ *Ibid.*, p. 63.

²⁷ Virginia Guedea y Jaime E. Rodríguez O., “De cómo se iniciaron las relaciones entre México y Estados Unidos”, en Ma. Esther Schumacher, *Op. cit.*, pp. 11-40. Ver también Ma. de los Ángeles Gastélum, *Op. cit.*, pp. 16-20.

²⁸ Ver en Anexo No. 1 el mapa y la población de la Nueva España antes del movimiento de Independencia.

²⁹ Cfr. Guedea y Rodríguez, en Schumacher, *Op. cit.*, pp. 11-24. Los primeros contactos entre la Nueva España y los Estados Unidos se dan en condiciones de franca desigualdad, ya que en tanto que los novohispanos iniciaban una lucha sin los suficientes recursos y sin apoyo real de otras naciones, los estadounidenses prácticamente no habían tenido que pelear, pues Inglaterra se hallaba, como toda Europa, en un periodo de guerras y revoluciones. Se dio aquí el primer malentendido entre México y Estados Unidos: Hidalgo y sus seguidores creyeron que los norteamericanos apoyaban su causa, pues tenían el antecedente de haberse independizado. Estados Unidos se conservó sin embargo al margen, ya que sus intereses estaban puestos en las tierras y en el comercio; no en la abolición de la esclavitud ni en la justicia social.

sobre la mayoría; qué tiene que ver todo esto con la gran misión de poblar el mundo con una noble? Hagamos nuestro el logro de tal misión. Hagamos nuestro el arrollar con todo fermento de despotismo anacrónico que se interponga en nuestro crecimiento”.³⁰

Luego de haber conquistado el territorio mexicano había que mantenerlo conquistado, objetivo para el que fue necesario crear un nuevo orden social, un sistema de control para garantizar los intereses de la fuerza o grupo dominante; en este caso, los Estados Unidos: “los mexicanos conquistados fueron sometidos a procesos de institucionalización en los cuales no tuvieron ninguna participación”.³¹

La frontera: un espacio compartido

Tras la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo, en febrero de 1848, el Río Bravo se identificó como frontera jurídico-política, como “línea divisoria entre dos Estados-nación en proceso de configuración. Ni Estados Unidos ni México habían terminado de definirse aún como estados nacionales. Por lo tanto sus fronteras jurídicas quedaban sujetas a eventuales alteraciones en el futuro”.³² La consecuencia inmediata de la firma de dicho tratado fue que más de 70 mil mexicanos pasaron a ser norteamericanos, casi sin percatarse de ello, y se incorporaron inmediatamente a la fuerza laboral norteamericana.³³ En el tratado, una de las cláusulas decía que “los mexicanos podían solicitar su repatriación hasta un año después de la firma del documento; sin embargo, como muchos de ellos ni siquiera tenían conocimiento de esto, de la noche a la mañana se volvieron estadounidenses sin haber tomado la decisión”.³⁴ Esta omisión al tratado provocó que las garantías de los mexicanos que permanecieron en esa zona no fueran respetadas. El gobierno de México envió agentes para repatriar a quienes no

³⁰ Jorge A. Bustamante, “Los chicanos vistos desde una perspectiva mexicana”, Introducción a la memoria *Los chicanos. Experiencias socioculturales y educativas de una minoría en los Estados Unidos*, p. 12, Fragmento de un texto publicado en el *Brooklyn Daily Eagle*, del 7 de julio de 1846. El punto de vista de Walt Whitman no está exento de razón: eran los tiempos de la dictadura de Santa Anna, pero eran los mexicanos quienes debían resolver dicha situación. Desde entonces y hasta nuestros días la política exterior norteamericana contiene elementos mesiánicos que “justifican” guerras, invasiones y anexiones.

³¹ *Ídem.*, p. 14

³² Mario Cerutti y Miguel A. González Quiroga, *El norte de México y Texas (1848-1880)*, p. 14.

³³ A. Moyano y E. Báez, *Op. cit.*, p. 77.

³⁴ Patricia Galeana, “Orígenes históricos de la comunidad chicana”, en Wimer (coord.), *Op. cit.*, p. 29.

deseaban quedarse en Estados Unidos, pero sólo unos cuantos lo consiguieron: se ubicaron en La Mesilla, región que en 1854 fue vendida a Estados Unidos, por lo que de todas maneras se convirtieron en norteamericanos, inmigrantes en la tierra donde habían vivido durante años, donde muchos de ellos habían nacido.

El Río Bravo como límite fronterizo adoptó un carácter internacional y se constituyó en un magnífico pretexto para el tráfico mercantil: “desde el norte oriental mexicano se podía exportar e importar, por la vía del sur de Texas, y conectarse con facilidad al mercado atlántico”.³⁵ A lo largo de la margen izquierda de Texas se fueron estableciendo casas mercantiles para comprar plata, el producto máspreciado de la economía mexicana. De acuerdo con el artículo VII del Tratado de Guadalupe Hidalgo, el Río Bravo se definió como “vía neutral de navegación”.³⁶ Al propio tiempo, para los mexicanos empezó a ser una ventaja el hecho de haberse “acercado” a la frontera, pues esto facilitó el desplazamiento de un país a otro, lo que hizo que empezara a fluir, cada vez con mayor fuerza, la migración mexicana a los Estados Unidos.

13

La frontera se definió como un límite entre dos naciones. Pero por las condiciones específicas de la población de lo que hoy son los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas, la frontera se fue convirtiendo también en un espacio compartido por dos lenguas (ambas de origen europeo y que se impusieron en América por la fuerza de la conquista); por dos historias unas veces paralelas y otras divergentes; por dos culturas que poco a poco se fueron confundiendo hasta formar una amalgama peculiar.³⁷ Una muestra particular de esta mezcla son las llamadas “ciudades gemelas”³⁸ en uno y otro lado de la frontera.

³⁵ M. Cerutti y M. A. González Q., *Op. cit.*, p. 14.

³⁶ *Ibíd.*

³⁷ En el tercer apartado de este capítulo abundaré sobre el tema.

³⁸ Se identifican como “ciudades gemelas” El Paso y Ciudad Juárez, los dos Laredos y los dos Nogales (Cfr. el capítulo IV de *Encuentro en la frontera. Mexicanos y norteamericanos en un espacio común*, “Los lugares privilegiados del encuentro. Las ciudades gemelas”, pp. 217-279).

Peculiaridades de la migración mexicana

La inmigración mexicana se distinguió de inmediato de las procedentes de otras regiones por diversas razones entre las que se cuentan las siguientes:³⁹

- En principio, la cercanía geográfica les permitió cruzar la línea fronteriza con cierta facilidad (aunque esta facilidad se ha ido transformando paulatinamente en un riesgo cada vez mayor, principalmente por las políticas antiinmigrantes que se han recrudecido luego de los atentados del 11 de septiembre de 2001).
- No constituyeron un grupo en búsqueda, sino que más bien fueron requeridos por los intereses agrícolas, ganaderos, mineros, petroleros, etc., de la industria norteamericana.
- Durante el siglo XIX y comienzos del XX, la política migratoria estadounidense fue muy dura, aunque esta dureza afectó en mayor medida a los migrantes asiáticos que a los mexicanos.
- La frontera entre ambos países era un espacio muy poco vigilado; la *Border Patrol (Patrulla fronteriza)* no se creó sino hasta 1924.⁴⁰
- La existencia de familiares o conocidos establecidos previamente en territorio norteamericano facilitó la movilidad, la ocupación laboral y la residencia de los inmigrantes mexicanos.
- El arraigo al pueblo o a la comunidad les hacía pensar en la inmigración como algo temporal; no llevaban la idea de la residencia sino la de obtener el dinero suficiente y volver a su poblado de origen.⁴¹
- El gran número de hispanohablantes en Estados Unidos no hacía necesario que supieran hablar inglés.⁴²

³⁹ A. Moyano y E. Báez, *Op. cit.*, p. 77. Ver también Víctor Manuel Durand Ponte, *Emia y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*, pp. 9-30.

⁴⁰ V. M. Durand P., *Op. cit.*, p. 28.

⁴¹ La idea de permanencia temporal también ha sufrido modificaciones, según se explica más adelante.

⁴² No era necesario para cubrir ciertas necesidades comunicativas, pero sí para otras: los inmigrantes hispanohablantes siempre encontrarán en Estados Unidos con quién comunicarse en su lengua materna, pero habrán de requerir un cierto dominio del inglés para comprar un boleto de transporte, pedir información, solicitar un empleo, ser atendido en servicios de salud, ingresar a una institución educativa.

- Ante la discriminación provocada por el racismo norteamericano, han sido el grupo que menos se ha asimilado a la cultura de Estados Unidos.⁴³ En condiciones muchas veces adversas, han defendido su lengua, su religión, sus tradiciones y sus costumbres.⁴⁴

En el periodo entre 1837 (con la separación del estado de Texas) y 1848 (por la guerra entre ambos países y el subsecuente tratado) se inicia el flujo de mexicanos hacia Estados Unidos, con la particularidad, como ya se dijo, de que los primeros inmigrantes no tuvieron que moverse. Después de la guerra, la primera inmigración mexicana tuvo lugar en California, donde llegaron los sonorenses a trabajar en la búsqueda del oro y más tarde en la ganadería. Pronto empezaron a llegar inmigrantes de toda la región sur de la frontera hacia otros sectores del país vecino. De acuerdo con datos presentados por Víctor M. Durand,⁴⁵ en 1850 en Estados Unidos había una población de origen mexicano de 84,000 personas. En 1900, esa población sumaba 463,000 personas, de las cuales cerca de 100,000 habían nacido en México. Al iniciar el siglo XX “la población de origen mexicano empezó a crecer rápidamente para sumar 718,000 en 1910, 1’200,000 en 1920 y en 1930 ascender a 1’729,000 personas”.⁴⁶

Al crecimiento tan rápido de la población de origen mexicano en Estados Unidos se asocian factores como son los siguientes:⁴⁷

⁴³ Ver en J. Wimer (coord.), *Op. cit.*, Ysaura Bernal, “La relación entre el español mexicano y el español chicano de Nuevo México en la enseñanza del idioma”, pp. 179-182 y Teodoro Maus, “La tercera cultura” pp. 189-191. Ver también P. Galeana, *Op. cit.*, pp. 27-30 y E. Paz Soldán y A. Fuguet, *Se habla español. Voces latinas en USA*.

⁴⁴ Según Mario T. García (“Inmigración mexicana a Estados Unidos e historia mexicana: mitos y realidades”, en Ma. E. Schumacher, *Op. cit.*, pp. 307-325), lo que parece una negación a asimilar la cultura estadounidense, en realidad es un complejo proceso dinámico de adaptación que puede definirse como transculturación: “El proceso mismo de identificación y de plena conciencia de ser ‘mexicano’, es menos el resultado de la influencia de México que de ser extranjero en otro país. (...) Por tanto, la mexicanización da inicio al proceso de convertirse en una etnia estadounidense. Empieza a revelar una influencia dialéctica, un sentido de dualidad, (...) de aculturación, del proceso hacia una cultura mexicano-americana” (p.322).

⁴⁵ V. M. Durand, *Op. cit.*, p. 28. El autor se basa, a su vez, en datos tomados de Roger Díaz de Cossío, Graciela Orozco y Esther González (1997), *Los mexicanos en Estados Unidos*, Sistemas Técnicos de Ediciones, México.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 28-29.

- A fines del siglo XIX y comienzos del XX, la migración de chinos, japoneses y coreanos –la mano de obra más barata en el trabajo agrícola y el minero, pero sobre todo en la construcción y mantenimiento de los ferrocarriles– fue prohibida por el Congreso de Estados Unidos. Esta prohibición, justificada en términos raciales, creó escasez de mano de obra, así que los contratistas la buscaron en pueblos y haciendas cercanas al ferrocarril en México.
- Muchas personas cruzaron la frontera para protegerse de la violencia en el periodo de la Revolución Mexicana.
- En esa etapa escaseaban las oportunidades de trabajo en el interior del país y los inmigrantes llegaron, además, atraídos por los salarios mayores en los Estados Unidos.

Durante este periodo, la política migratoria estadounidense aplicó restricciones y se orientó racialmente: la ley de inmigración de 1924 establecía cuotas diferenciales para los europeos blancos y discriminaba a las otras nacionalidades; a fines de los años treinta este sistema alcanzó su aplicación más plena al reforzar los privilegios de los inmigrantes europeos, principalmente de los anglosajones.⁴⁸

Esta fase de inmigración mexicana y de política migratoria finalizó al llegar el periodo de la gran depresión (1928-1932). No sólo se interrumpieron los flujos migratorios, sino que muchos mexicanos (más de 250,000), entre quienes había un gran número de residentes legales, fueron deportados a México. La deportación masiva fue consecuencia de la actitud racista del presidente Herbert Hoover, quien culpó públicamente a los mexicanos de haber provocado la crisis económica.⁴⁹ Y es que, en tanto que en México se considera a los trabajadores migratorios como un fenómeno económico de naturaleza laboral que beneficia a los Estados Unidos, en aquel país se tiene la idea de que estas mismas personas perjudican a los estadounidenses al quitarles sus empleos, viven de los recursos

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 29.

⁴⁹ *Ibíd.*

destinados a la asistencia pública y muchos de ellos son criminales que transportan drogas desde México.⁵⁰

Entre la época de la gran depresión y la Segunda Guerra Mundial la política migratoria fue muy severa; sólo entraron al país 700,000 inmigrantes (si se comparan con los 5.4 millones que entraron en los 15 años anteriores a 1930, se aprecia el cambio), la mayoría trabajadores fronterizos de Canadá y México que se utilizaron para satisfacer la demanda de mano de obra.⁵¹ La Segunda Guerra Mundial causó nueva escasez de trabajo en el campo y en las ciudades estadounidenses, por lo que los empresarios presionaron al gobierno para que facilitara la entrada de trabajadores mexicanos.

Es así como en 1942 se inicia el *Programa Bracero*, que permitió el ingreso temporal de campesinos para trabajar en el campo y en las fábricas. Muchos trabajadores se quedaron en Estados Unidos como indocumentados; de este periodo data el sobrenombre “espaldas mojadas” o “mojados”. Este programa se dio por terminado en 1964, debido a las violaciones a los derechos de los trabajadores, al racismo y al maltrato.⁵² El cuadro que se reproduce a continuación nos da una idea del tamaño de la población admitida por el Programa Bracero:

⁵⁰ Jorge A. Bustamante, “Migración indocumentada de México a Estados Unidos; el reto de desmitificar para poder razonar conjuntamente” y Mario T. García, “Inmigración mexicana a Estados Unidos e historia mexicana: Mitos y realidades”, en: Ma. Esther Schumacher, *Op. cit.*, pp. 279-306 y 307-325 respectivamente. Esta ideología fundamenta las políticas antiinmigrantes de Estados Unidos, que se expresan en sus propuestas para solucionar el “problema” de la migración de mexicanos, sobre todo indocumentados, a ese país.

⁵¹ V. M. Durand, Cfr. nota de pie de página No. 17, p. 30.

⁵² *Ibíd.*, p. 31.

MAESTROS MEXICANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

POBLACIÓN CONTRATADA COMO TRABAJADORES TEMPORALES EN EE. UU., DE 1942 A 1964⁵³

Año	Número	Año	Número	Año	Número
1942	4,203	1950	65,500	1958	432,857
1943	52,098	1951	192,000	1959	437,643
1944	62,170	1952	197,100	1960	315,846
1945	49,454	1953	201,388	1961	291,429
1946	32,043	1954	309,033	1962	194,978
1947	19,632	1955	398,650	1963	186,865
1948	35,345	1956	445,197	1964	177,736
1949	107,000	1957	436,049		

Fuente: Leo Grebler, Joan W. Moore y Ralf C. Guzmán, *The Mexican American People: The Nation's Second Largest Minority* (New York Press, 1970, p. 68. Citado por Acuña, 1988, p. 265.

En 1965 volvió a reformarse la ley de inmigración en Estados Unidos, con efectos positivos para los migrantes: la Ley Hart-Celler terminó con la discriminación de los migrantes por naciones; estableció visas para facilitar la reunificación familiar y definió un número de visas anual para trabajadores calificados. Al mismo tiempo, inició una política agresiva contra los trabajadores inmigrantes ilegales: desde ese año y hasta 1975, el Servicio de Migración y Naturalización arrestó y deportó a 500,000 ilegales por año, muchos de ellos de origen mexicano. Sólo en cinco años la cifra de deportados mexicanos llegó a 3.8 millones. Muchos de ellos volvieron a cruzar la frontera, sólo para experimentar una situación de inseguridad e indefensión ante los patrones y una discriminación que los limitaba a zonas reservadas en teatros y restaurantes.⁵⁴

⁵³ *Ibid.*, p. 32. De acuerdo con este cuadro, los trabajadores contratados por el *Programa bracero* entre 1942 y 1964 fueron 4 644 216, en tanto que Jorge A. Bustamante reporta que “durante esos 22 años, el programa de braceros abarcó un total de 4 646 199 trabajadores mexicanos”; sin embargo, páginas antes señala que “durante la vigencia de los convenios braceros firmados por los gobiernos de México y los Estados Unidos (...) fueron admitidos bajo esta figura 5 050 093 mexicanos”: la diferencia es notoria (Cfr. Bustamante, *Cruzar la línea*, pp. 142 y 131 respectivamente).

⁵⁴ V. M. Durand, *Op. cit.*, p. 33.

Desde 1982 se reforzó la vigilancia en los lugares de paso y se incrementaron las sanciones para quienes dieran trabajo a indocumentados. El 10 de marzo de ese año, el *Proyecto de Ley Simpson-Mazzoli* fue presentado por el Allan K. Simpson, senador de Wyoming, del Partido Republicano, y el representante Romano L. Mazzoli. Fue aprobado el 27 de mayo por el Comité de Inmigración del Senado; de diecisiete votos sólo hubo uno en contra: el del senador Edward Kennedy. El 28 de septiembre del mismo año, los Subcomités de Inmigración de la Cámara de Representantes aprobaron también dicho proyecto.⁵⁵ Con base en este proyecto, el 6 de noviembre de 1986 se aprobó una nueva ley de migración, la *Immigration Reform and Control Act*, conocida también como la *Ley Simpson-Rodino*, debido a que fueron el propio A. K. Simpson y el diputado federal Peter W. Rodino Jr, de Nueva Jersey, del Partido Demócrata, quienes estuvieron a la cabeza de los Comités de las Cámaras de Senadores y Diputados, los cuales la redactaron.⁵⁶

La Ley Simpson Rodino, ejecutada entre noviembre de 1986 y octubre de 1993, estableció un férreo control de la inmigración ilegal a través de la supervisión de la contratación laboral, la investigación de aspirantes a ocupar empleos, y el “encarcelamiento de extranjeros ilegales y ciertos cubanos”; además, señaló sanciones a quienes contrataran a trabajadores indocumentados y recompensas a quienes denunciaran tanto a contratistas como a empleados; por otra parte, facilitó la legalización de inmigrantes que residían en los Estados Unidos desde el 1º de enero de 1982 y de los que hubieran trabajado por lo menos 90 días en la agricultura entre mayo de 1985 y mayo de 1986.⁵⁷

Lejos de evitar la inmigración ilegal de mexicanos, las políticas de vigilancia, discriminación y deportación parecieron impulsarla con mayor fuerza, situación que ha sido en gran parte provocada por la caída de salarios y la pérdida de

⁵⁵ Cfr. Ma. de los Ángeles Gastélum, *Op. cit.*, p. 217.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 167.

⁵⁷ *Ibíd.*, pp. 167-188.

empleos en México. Según datos de Rodolfo Tuirán, la mayoría de los 2.3 millones de residentes indocumentados registrados entró después de 1986.⁵⁸

En 1996 se aprueba una nueva reforma a la ley migratoria para limitar más todavía la entrada de inmigrantes ilegales, mediante el cierre de fronteras y la vigilancia extrema de la policía y el ejército. También se reducen los beneficios sociales para los indocumentados, se obliga a los residentes legales que no se han naturalizado a que lo hagan y se renuevan las sanciones para quienes empleen a trabajadores ilegales. Ante el cierre fronterizo entre Tijuana y San Diego, los migrantes indocumentados entran por el desierto de Arizona o las montañas de California, por lo que han aumentado las muertes por deshidratación e hipotermia. La situación se ha recrudecido además por el alto costo que cobran los “polleros” y por el fortalecimiento de grupos antiinmigrantes que incluso disparan contra los ilegales al verlos entrar en la frontera.⁵⁹

1.2 LOS MIGRANTES HOY: DATOS PARA UNA CARACTERIZACIÓN

Los factores que en la actualidad impulsan la corriente migratoria mexicana hacia Estados Unidos (bien sea para trabajar o radicar en ese país), se agrupan en:

- a) factores de demanda-atracción en Estados Unidos;
- b) factores de oferta-expulsión en México; y
- c) redes sociales y familiares que vinculan la oferta y la demanda.

Sin embargo, aunque muchos de los migrantes son motivados sobre todo por factores de carácter económico (como la búsqueda de ofertas de trabajo mejores o diferentes de las que tiene, si es que las tiene),⁶⁰ en la actualidad existen otros factores que los mueven a emigrar (como el mejoramiento y la especialización

⁵⁸ V. M. Durand, *Op. cit.*, pp. 34-35.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 36.

⁶⁰ En efecto, las condiciones económicas en nuestro país son primordialmente negativas inclusive para quienes han hecho estudios profesionales: la oferta de empleos es muy limitada y, además, son frecuentes los despidos de personal.

profesional o la búsqueda de otras condiciones de vida para sus familias). Estas ofertas laborales, académicas y sociales son una de las causas de que la migración laboral no autorizada de mexicanos en Estados Unidos continúe creciendo a pesar de las políticas migratorias cada vez más restrictivas.

Cambios en la migración hacia Estados Unidos

La relación migratoria entre México y Estados Unidos se configura por tendencias de continuidad, como las que se trataron en el apartado anterior, pero ahora, además, se expresan en ella fuerzas significativas de cambio. Al principio el flujo migratorio provenía principalmente de estados fronterizos como Sonora, Chihuahua, Tamaulipas, Coahuila y Sinaloa. Posteriormente se inició la migración de Michoacán, Jalisco, Zacatecas, Guanajuato, Baja California, San Luis Potosí y Durango, estados conocidos como expulsores tradicionales. Luego, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, aumentó el flujo con migrantes llegados de Puebla, Guerrero y Nayarit. Hacia los años sesenta comenzó la emigración de personas originarias de Oaxaca e Hidalgo –la mayoría de ellos indígenas– y hacia los ochenta se incrementó la de migrantes provenientes del Estado de México y el Distrito Federal.⁶¹

Otro cambio en la migración mexicana es el que se da en el destino de los inmigrantes: antes de los años veinte la mayoría de ellos vivía en zonas rurales; luego se fueron desplazando hacia zonas fabriles como Los Angeles, Chicago, Detroit, Cleveland y Milwaukee. Aunque muchos entraban a Estados Unidos por El Paso, Texas, se dirigieron a otros estados, principalmente a California. “Esos desplazamientos dieron inicio a la formación de redes sociales o a las comunidades hijas en zonas urbanas”,⁶² que más tarde serían básicas para recibir a los nuevos migrantes.

⁶¹ *Ibíd.*, p. 37.

⁶² *Ibíd.*, p. 30. Se llama comunidades hijas a las formadas por inmigrantes de un estado o región en un lugar determinado de los Estados Unidos, y que de algún modo copian las relaciones sociales de las comunidades de origen. Un ejemplo de comunidad hija es *Puebla York*, grupo de inmigrantes poblanos que actualmente habita en Nueva York.

Al finalizar el *Programa Bracero*, hacia los años sesenta, la migración de mexicanos hacia Estados Unidos se describía sobre todo como un flujo circular, en el que jóvenes y adultos de origen rural trabajaban entre seis y ocho meses en la agricultura en la Unión Americana, y luego volvían a sus lugares de origen. La mayoría de ellos procedían de un conjunto reducido de comunidades rurales de siete u ocho estados del país. Esta imagen ya no corresponde con el perfil de muchos de los actuales emigrantes. Algunos de los cambios más importantes de la migración a Estados Unidos son:⁶³

- *Una creciente diversificación regional del flujo.* El origen de los migrantes se ha ampliado más allá de las entidades y municipios tradicionales de emigración. No es que en dichas áreas haya disminuido el flujo, sino que se incrementó en otras. En la actualidad, de entidades como Puebla, Hidalgo, Estado de México, Distrito Federal y Morelos, que no eran entidades con tradición migratoria, se originan cuantiosas corrientes migratorias a Estados Unidos.

- *Una cada vez más notoria presencia de migrantes procedentes de zonas urbanas.* Los grandes centros urbanos y algunas ciudades intermedias, además de absorber a los migrantes procedentes de las áreas rurales y de pequeñas localidades del país, sirven como plataforma para la migración a Estados Unidos. Por ejemplo, la Zona Metropolitana de la ciudad de México es, desde hace unos años, un área relativamente importante de emigración a Estados Unidos.

⁶³ José Gómez de León y Rodolfo Tuirán, “Patrones de continuidad y cambio de la migración hacia Estados Unidos”, en Tuirán, Rodolfo, *Migración México–Estados Unidos. Presente y futuro*, Consejo Nacional de Población, Enero 2000, <http://www.conapo.gob.mx/presente/cap01.htm>, p. 1 de 5.

- *Una mayor diversidad ocupacional y sectorial de los migrantes tanto en México como en Estados Unidos.* Los trabajadores agrícolas no son ya los migrantes mayoritarios ni en su lugar de origen ni en el de destino.

- *Una tendencia creciente de los migrantes mexicanos a prolongar su estancia en Estados Unidos o a establecer su residencia en ese país.*

En síntesis, el flujo de migrantes hacia los Estados Unidos ha adquirido un patrón más complejo y heterogéneo, así como volúmenes cuantiosos y crecientes, en las últimas décadas. Por ejemplo, el estado de California, que durante cincuenta años fue el principal receptor de migrantes y logró superar al estado de Texas en cuanto a volumen de población, ha terminado un ciclo: “En 1990 California concentraba al 57.9% de la población migrante (nacida en México) y en el año 2000 tan sólo al 42.81%. (...) Algo similar ha sucedido en el condado de Los Angeles, que en 1990 concentraba al 27.7% de la migración mexicana y en el año 2000 concentra al 16.61%”.⁶⁴ Aunque todavía atrae población migrante, California compite ahora con otros estados que son los nuevos destinos de los migrantes.

Circuitos migratorios más comunes

La migración mexicana hacia Estados Unidos ha establecido algunos circuitos recurrentes de los cuales los más comunes son los siguientes:

- a) Migrantes originarios del estado de Jalisco parten hacia Los Ángeles, Chicago, Fresno, San José, Yakima y Florida;
- b) los de Michoacán se dirigen principalmente hacia Los Angeles, Chicago, San José, Yakima y Florida;
- c) de Guanajuato marchan a Chicago, Dallas, Houston y Florida;
- d) los de Zacatecas se instalan sobre todo en Los Angeles, Denver y Chicago;

⁶⁴ Jorge Durand, “Adiós, California, *farewell*”, reportaje en el suplemento *Masiosare* del periódico *La Jornada*, domingo 22 de diciembre de 2002, p. 12.

- e) los de Durango parten a Los Angeles, Chicago, Austin, Tucson y Denver;
- f) los de San Luis Potosí se concentran en Dallas, San Antonio, Houston y Chicago;
- g) los de Puebla se instalan en Nueva York;
- h) los migrantes de Oaxaca tienen como destino Los Angeles, San José y Fresno;
- i) los de Guerrero marchan hacia Chicago y Orlando; y
- j) los de Chihuahua se dirigen a las ciudades de Albuquerque, El Paso y Denver.

Los migrantes mexicanos desempeñan predominantemente actividades en la agricultura, la construcción, la manufactura y los servicios en restaurantes, hoteles y comercio. La siguiente lista sintetiza estos circuitos.⁶⁵

- Chihuahua: Denver, Colorado/ Albuquerque, Nuevo México/ El Paso y Dallas, Texas
- Durango: Los Ángeles, California/ Tucson, Arizona/ Chicago, Illinois/ Austin, Texas
- Zacatecas: Los Ángeles, California/ Denver, Colorado/ Chicago, Illinois
- Guanajuato: Dallas y Houston, Texas/ Chicago, Illinois/ Florida
- Jalisco: San José, Fresno y Los Ángeles, California/ Yakima, Washington/ Chicago, Illinois/ Florida
- Michoacán: San José y Los Ángeles, California/ Yakima, Washington/ Chicago, Illinois/ Florida
- Puebla: Nueva York
- San Luis Potosí: Dallas, Austin y San Antonio, Texas/ Chicago, Illinois
- Guerrero: Chicago, Illinois/ Orlando, Florida
- Oaxaca: San José, Fresno y Los Angeles, California

⁶⁵ Consultar Anexos 2 A, 2B, 3 y 4.

Según el *Directorio estadístico de mexicanos residentes en el exterior* (2000) de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y del Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior (PCME), el 95% de los mexicanos que residen fuera del país se encuentra en los Estados Unidos. Las cifras que da el PCME con datos del censo, publicadas por el suplemento *Masiosare* (de *La Jornada*)⁶⁶ son las siguientes:

California:	8,455,926	Florida:	363,925
Texas:	5,071,963	Nuevo México:	330,049
Illinois:	1,144,390	Washington:	329,934
Arizona:	1,065,578	Nevada:	285,764
Colorado:	450,760	Georgia:	275,288

Total: 17'773,577

Sin embargo, hay que considerar, en primer término, que los datos del censo estadounidense no incluyen a los indocumentados (se estima que son entre 3 y 3.5 millones), y, en segundo lugar, que las representaciones consulares y diplomáticas mexicanas ofrecen datos distintos de los del censo: los Consulados calculan más de medio millón de mexicanos en Utah, Florida, Georgia, Michigan y Nueva York, en tanto que, según el censo, en este último estado sólo hay 260 mil 899.

Los intentos por definir el número de personas que se introducen ilegalmente en los Estados Unidos (por ejemplo, datos como un aumento del personal y el presupuesto de la Patrulla Fronteriza estadounidense, la cantidad de deportados en ciertos periodos o los muertos encontrados en la frontera) no son sino mínimas aproximaciones a la magnitud del fenómeno.⁶⁷ La cantidad de arrestos de indocumentados revelan, aunque indirectamente, que después de la aplicación de la ley *Simpson-Rodino*, entre 1986 y 1989, disminuyó el índice de inmigración ilegal, pero que a partir de entonces volvió a aumentar. Se calcula en más de un millón el número de deportados anualmente a fines de los ochenta, cifra que

⁶⁶ *Masiosare*, suplemento dominical de *La Jornada*, Núm. 235, domingo 23 de junio de 2002, p. 1.

⁶⁷ Elaine Levine, *Los nuevos pobres en Estados Unidos: los hispanos*, p. 112.

probablemente volvió a crecer en la década de los noventa. “Además, este nuevo ascenso en el número de inmigrantes ilegales se ha visto acompañado por un incremento en los actos de violencia perpetrados contra los inmigrantes mexicanos, tanto por parte de los cuerpos policíacos como por civiles”.⁶⁸

¿Quiénes son ahora los migrantes?

En el suplemento citado,⁶⁹ el periodista Arturo Cano hace una descripción de lo que son hoy los migrantes mexicanos en los Estados Unidos. Dice que este “río humano no se detiene y que no dejará de crecer” es, entre otras cosas:

- La avanzada que algún día reconquistará, en forma pacífica, los territorios perdidos.
- El primo que todos tenemos del otro lado de la frontera. Uno de cada diez hogares mexicanos tiene por lo menos un miembro con antecedentes de migración a Estados Unidos.
- Una incógnita y un debate eterno. Entre otros estados, Jalisco y Michoacán se disputan el primer lugar en cuanto a cifras de migrantes a Estados Unidos. Hay zacatecanos que presumen tener más paisanos en Estados Unidos que en el propio Zacatecas.⁷⁰

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 114-115.

⁶⁹ *Masiosare*, Núm 235, pp. 3-4.

⁷⁰ Cano agrega que “Los datos oficiales (CONAPO) indican que hoy residen en Estados Unidos alrededor de 8.5 millones de personas nacidas en México, de las cuales entre 3 y 3.5 millones serían indocumentadas. Los datos (...) del censo 2000 de Estados Unidos, cifran la población de origen mexicano (nacidos aquí o descendientes de mexicanos) en 21.5 millones de personas (casi 60% de todos los “hispanos” y 7.3% del total de la población). (...) En California son la cuarta parte de la población; en Texas el 24% y en Arizona el 20%. Jorge Santibáñez, presidente del Colegio de la Frontera Norte, cita (que) “Once de esos veinte millones viven a menos de dos horas de la frontera con México”.

MAESTROS MEXICANOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

- Una fuente de riqueza nacional (de 6 mil a 10 mil millones de dólares). Después de las exportaciones petroleras y el turismo, las remesas de los migrantes son el tercer ingreso de divisas.
- Los proveedores de dólares sin los cuales muchas comunidades dependerían casi o exclusivamente de la ayuda gubernamental.
- Un gran negocio para las compañías de envío de dólares. El envío de dinero a sus familias cuesta a los migrantes alrededor del 20% del valor de los dólares que mandan. Este porcentaje puede crecer hasta 30 por los abusos de las compañías en el momento del cambio de dólares a pesos.
- Los jefes políticos de sus comunidades de origen. Hay quienes, después de haber hecho fortuna en Estados Unidos, vuelven a su tierra y escalan puestos de poder.
- Jóvenes y pobres. De los mexicanos residentes en Estados Unidos (los casi 9 millones nacidos aquí) 13% son menores de 15 años y 70% tienen entre 15 y 45 años. 35% de la población mexicana vive en situación de pobreza, la que afecta principalmente a los indocumentados recién llegados.
- Los discriminados en muchas formas. En Texas y California, donde hay más mexicanos con respecto del total de la población, suelen tomarse las medidas más radicales contra los migrantes. La mayoría de migrantes trabajadores percibe bajos salarios y carece de seguro y prestaciones, además de que su condición de indocumentados no los libra de pagar impuestos.

- Los *agringados* incómodos que podrían poner en riesgo la soberanía nacional si se les permitiera obtener la doble nacionalidad y la posibilidad de votar en ambos países.⁷¹
- *La Raza*, según palabras de Carlos Monsiváis. La nueva cultura (la chicana) y una lengua (el *spanglish*) que han conquistado ya una legitimidad.
- La pieza clave en la *resucitación* de las luchas sociales en Estados Unidos. El renacimiento de la lucha popular estadounidense presente en las batallas sindicales, la organización comunitaria, la defensa del medio ambiente y las demandas de educación, salud y vivienda.⁷²

Los mexicanos residentes en Estados Unidos

De la población total de los Estados Unidos (estimada en 278 millones 58 mil 880 habitantes en 2000), aproximadamente el 66% es de origen mexicano. Esta población se ubica principalmente en estados como California, Texas, Illinois y Arizona. Se calcula que en el estado de California residen 7 471,726 personas de origen mexicano; en Texas, 4 569,098; en Illinois, 1 400,000; en Arizona, 849,140 y en Utah 750,000. En Florida radican 650,000; en Georgia, 600,000; en Michigan, 520,000 y en Nueva York 500,000.⁷³ Tales datos, sin embargo, no coinciden con los censos realizados en Estados Unidos, pues en éstos no se considera la afluencia migratoria de los indocumentados.

⁷¹ Cano señala que aunque “en los círculos del poder ya pocos se atreven a colgarles la etiqueta de “prófugos transculturizados”, los migrantes aún carecen de la confianza de sus paisanos. En algunas franjas del PRI, por ejemplo, sigue vigente la idea (...) de que la soberanía nacional estaría en grave riesgo si se permite votar a los mexicanos que viven en Estados Unidos en elecciones nacionales. Y en el PRD no es extraño encontrar voces como la de un alto dirigente local, de un estado “expulsor”, para quien el principal reto de su partido con los migrantes que vuelven es crear “talleres culturales y artísticos” pues de otro modo los jóvenes estarán ahí, vestidos de *cholos*, pintarrajeando las paredes y atentando así contra las tradiciones y valores muy bien guardados por quienes se quedan.”

⁷² En las luchas por los derechos de los trabajadores estadounidenses cada vez es más frecuente encontrar la presencia decidida de mexicanos que intervienen independientemente de que sean o no mayoría.

⁷³ *Directorio Estadístico de Mexicanos Residentes en el Exterior*, 2000, SRE-PCME. En: *Manual de información. V Seminario de Capacitación. Programa de Intercambio de Maestros México-E. U. A.*

Ahora las comunidades mexicanas están en casi cualquier ciudad y cada vez más en pueblos y zonas rurales de Estados Unidos. Se encuentran en los lugares de siempre como los Angeles, Chicago o El Paso, pero también han llegado a Kenneth Square, Pensylvania, o Homestead, Florida, donde hay tiendas que venden productos de México. En un pueblo perdido de Nebraska hay una nueva estación de radio exclusiva para mexicanos, que transmite en español. La presencia sigue creciendo en las grandes urbes de Estados Unidos, manifestándose en hechos como que el noticiero televisivo con mayor audiencia en Nueva York, así como tres de las cinco estaciones radiofónicas de Los Angeles, transmiten en español. Casi todas las ciudades del país tienen por lo menos un diario en español y varias tienen hasta dos en respuesta a un creciente número de lectores hispanos en general y mexicanos en particular.⁷⁴

El flujo de trabajadores temporales se acompaña por importantes corrientes migratorias integradas por personas que establecen su residencia en Estados Unidos. De acuerdo con estimaciones del *Estudio Binacional*⁷⁵, la pérdida de población en México, como consecuencia de la migración internacional ha sido sistemática desde 1960:

- Entre 1960 y 1970, la pérdida neta de población fue de entre 260 mil y 290 mil personas.
- En la siguiente década, el saldo neto migratorio fue de 1.20 a 1.55 millones.
- En la década de los ochenta la pérdida fue de entre 2.10 y 2.60 millones.
- De 1990 a 1995 el número de migrantes fue de aproximadamente 1.5 millones.

En las cifras anteriores se observa cómo el flujo neto anual ha crecido con el paso del tiempo, pasando de alrededor de 26-29 mil promedio anual en el decenio 1960-1970 a cifras cercanas a 300 mil en el periodo 1990-1995; datos que

⁷⁴ *Masiosare*, Núm. 235, p. 5

⁷⁵ J. Gómez de León y R. Tuirán, "Patrones de continuidad y cambio en la migración hacia Estados Unidos", <http://www.conapo.gob.mx/presente/cap01a.htm>, p. 2 de 6.

confirman la considerable magnitud del flujo y sus efectos sobre la dinámica de crecimiento demográfico.

Se calcula que la población nacida en México que vivía en Estados Unidos en 1990 alcanzó aproximadamente los 5 millones (que representa alrededor de 6% de la población de México en 1990), de los cuales alrededor de 3.5 millones eran documentados y 1.5 millones eran indocumentados. En ese año ya se advertía la presencia de residentes mexicanos en la mayoría de estados y condados de Estados Unidos, aunque esta población tiende a agruparse en unos cuantos condados de los estados de California, Texas, Illinois y Arizona, los cuales concentran alrededor del 90% de la población mexicana en Estados Unidos.

De acuerdo con datos del Estudio Binacional, en marzo de 1996 vivían entre 7.0 y 7.3 millones de personas de origen mexicano (cifra que representa alrededor de 7.3% de la población de México en 1996), de los cuales cerca de 500 mil ya habían obtenido la ciudadanía norteamericana. Los residentes documentados eran entre 4.2 y 4.4 millones, en tanto que los indocumentados estaban entre 2.3 y 2.4 millones. Algunas características de la población mexicana residente en los Estados Unidos son las siguientes:⁷⁶

- **Sexo:** 55% de los residentes mexicanos son hombres y 45% son mujeres.
- **Edad:** del total de residentes mexicanos, 13% es menor de 15 años, 70% se encuentra entre los 15 y 44 años y 17% tiene 45 años o más.
- **Escolaridad:** 74% de los residentes mexicanos de 25 años o más de edad tiene una escolaridad inferior a preparatoria completa; 24% tiene una escolaridad de preparatoria completa o estudios de licenciatura incompleta; y 2% cuenta con estudios de licenciatura o posgrado. Los migrantes que ingresaron a Estados Unidos a partir de los años ochenta presentan niveles de escolaridad ligeramente superiores si se les compara con quienes lo hicieron antes de esa década.

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 3 de 6.

- **Condición de actividad:** dos de cada tres residentes mexicanos de 16 años y más son económicamente activos y uno de cada tres es inactivo.
- **Nivel de ingreso:** 45% de los residentes mexicanos de 16 años y más recibe un ingreso inferior a 10 mil dólares anuales, 37% gana entre 10 mil y 20 mil, y 18% obtiene alrededor de 20 mil dólares o más. La población de menores ingresos se concentra entre aquellos que entraron a Estados Unidos en fecha más reciente: 10% de los migrantes que llegaron en los noventa reciben más de 20 mil dólares anuales, mientras que 25% de los que entraron antes de 1980 se encuentran en esa misma situación.
- **Pobreza**⁷⁷: alrededor del 36% de los residentes mexicanos vive en situación de pobreza. Aquí cabría insistir en que el porcentaje se refiere sólo a los residentes documentados.

Indudablemente son los migrantes temporales quienes afrontan las situaciones más angustiosas e incurren en mayores costos de movilidad, sobre todo si no están autorizados para ingresar o trabajar en Estados Unidos. Pero durante su estancia en Estados Unidos tienen costos menores a los del migrante permanente, lo que representa menores erogaciones para el gobierno estadounidense, debido al mínimo uso que hacen de los servicios de salud y educación, entre otros.

Otra particularidad que define a los residentes mexicanos en Estados Unidos es su mínima participación política electoral. De entre los diversos grupos de inmigrantes, los mexicanos son quienes menos buscan la naturalización, requisito básico para adquirir la ciudadanía. Este comportamiento podría estar determinado por dos factores:

⁷⁷ “Una familia de cuatro personas con ingresos anuales de menos de 16,400 dólares es considerada pobre en Estados Unidos. Este monto, dividido entre los cuatro miembros de la familia, da 4,100 dólares por persona, ingreso per cápita superior al que se registra en casi la mitad de los países del mundo, que sin duda rebasa el ingreso per cápita de la mayoría de los habitantes de nuestro planeta. Es 60% superior al ingreso per cápita actual en México y más de lo que percibe alrededor de 80% de la población económicamente activa de este país. Sin embargo es solamente 38% de la mediana del ingreso familiar en Estados Unidos y se considera que no es suficiente para satisfacer adecuadamente las necesidades básicas en aquella nación”. Elaine Levine, *Op. cit.*, p.11.

- a) la cultura política en México es poco participativa, pues se piensa que las elecciones sirven sólo para reproducir el sistema autoritario (de ahí que haya un alto índice de abstencionismo en los procesos electorales en nuestro país); y
- b) entre los mexicanos que residen en Estados Unidos, que como ya se dijo provienen de distintas entidades, existen divisiones culturales basadas en la religión (los grupos más numerosos son los católicos y los protestantes, pero en los últimos años han aparecido nuevas sectas minoritarias) o en el lenguaje (quienes provienen de generaciones más antiguas hablan sólo el idioma inglés, e incluso muestran una pérdida de la lengua de origen, en tanto que las más recientes usan más el español); estas divisiones hacen que los mexicanos encuentren únicamente “su unidad como etnia por la definición del otro, del anglo, que subsume en una sola denominación a los diferentes grupos de mexicanos: a todos se les discrimina por igual”.⁷⁸

Para paliar en cierta medida la situación de pobreza que afecta a muchos mexicanos residentes en Estados Unidos, el gobierno norteamericano les ofrece diversos tipos de apoyo mediante programas de bienestar social. Entre ellos destacan los siguientes:⁷⁹

- *Asistencia pública*: poco más del 5% de los residentes mexicanos de 16 años y más obtiene ingresos de esta fuente, siendo más propensos a recibirla quienes tienen más tiempo de vivir en el vecino país.
- *Vales alimenticios (Food Stamps)*: alrededor de 19% de los residentes mexicanos reciben este tipo de apoyo. La proporción de personas cubierta por este programa disminuye conforme aumenta el tiempo de estancia en Estados Unidos.

⁷⁸ V. M. Durand, *Op. cit.*, p. 21.

⁷⁹ J. Gómez de León y R. Tuirán, *Op. cit.*, p. 4 de 6.

- *Medicaid (asistencia médica a las familias con hijos dependientes, a los ancianos o incapacitados)*: 15% de los residentes mexicanos (no naturalizados) obtienen este beneficio.
- *Seguro social*: 2% de los residentes mexicanos de 16 años y más recibió ingresos de este programa.
- *Programa de ayuda a familias con niños dependientes (AFDC)*: este programa beneficia a 3.2% de los residentes mexicanos de 16 años y más.

Sobre estos programas hay quienes afirman que son insuficientes para solucionar el problema de la pobreza, en tanto que otros “aseguran que el hecho de que existan dichos programas es precisamente lo que fomenta la falta de iniciativa de las personas y lo que los vuelve dependientes de la ayuda gubernamental”.⁸⁰ Son éstos últimos quienes argumentan que son los migrantes, principalmente los mexicanos, los culpables de los altos índices de pobreza en Estados Unidos.

Si los mexicanos ocupan el primer lugar entre todos los pobres de Estados Unidos, ¿por qué sigue creciendo el flujo migratorio hacia ese país? La respuesta es que, en cierto modo, muchos de quienes cruzan la línea han sufrido ya hambre y bajos salarios en México. Otros no han encontrado empleo –o peor aún, lo perdieron– y encuentran en el Norte la oportunidad de ocuparse en puestos que los estadounidenses, tanto negros como blancos, rechazan. De este modo se percibe otra causa de la migración que el gobierno mexicano parece ignorar de manera sistemática: la situación económica real del país, que se ve reflejada en los índices de la población económicamente activa y en la gran variedad de subempleos con los que muchas familias sobreviven.

La ayuda pública en forma monetaria a las familias más necesitadas siempre ha sido causa de fuertes debates, pese a que los montos para ello no representen

⁸⁰ E. Levine, *Op. cit.*, p. 13.

sino del 2 al 3% del presupuesto federal.⁸¹ Se calcula que un 10% de la población hispana recibe ayuda monetaria directa del gobierno estadounidense. Si se consideran otras formas de asistencia, son cerca del 20% quienes son beneficiados por dichos programas. Dicho apoyo resulta sin embargo mínimo si se tiene en cuenta que la gran mayoría de los grupos que conforman a los llamados hispanos representan, en el país vecino, un alto porcentaje de todas las personas pobres.

Después de un sondeo realizado a más de 3 mil personas adultas de las comunidades hispanohablantes en Estados Unidos,⁸² Jim Carson y David Brooks concluyeron que estas comunidades son más pobres, tienen menos acceso a las tarjetas de crédito y al sistema bancario y poseen menos propiedades que los anglos y los afroamericanos. El 82% piensa que la discriminación es la causa de que a los llamados “hispanos” o “latinos” se les obstaculice lograr el éxito tanto en lo económico como en lo político y social.

1.3 LA LENGUA Y LA EDUCACIÓN DE LOS MEXICANOS EN ESTADOS UNIDOS

El español en los Estados Unidos

El número creciente de ciudadanos de habla hispana que vive en los Estados Unidos es uno de los fenómenos demográficos, sociológicos y políticos que mayor influencia tienen en la evolución de la actual sociedad norteamericana. De acuerdo con el *Anuario 2001 del Instituto Cervantes*, el cual toma cifras del Censo 2000 de Estados Unidos,⁸³ existen más de 32 millones de hispanohablantes en ese país.

De quienes hoy hablan una lengua latina en los Estados Unidos, los hispanohablantes representan un 47%, en tanto que los lusófonos son un 22%, los francófonos el 20% y aproximadamente hay un 10% de italianos y rumanos. Además, el número de hablantes del castellano, portugués y francés en el mundo

⁸¹ *Ibíd.*, p. 18.

⁸² *La Jornada*, 18 de diciembre de 2002, pp. 47 y 42.

⁸³ <http://cvc.cervantes.es>

crece constantemente y representa una sexta parte de la humanidad.⁸⁴ De acuerdo con estos porcentajes, el español es una lengua en constante expansión. En 1990 había en los Estados Unidos alrededor de 30 millones de hispanohablantes, población que en la última década creció más del 50%. Aun en el caso de inmigrantes originarios de las diversas comunidades indígenas de México se habla el español en forma limitada, pero bien puede utilizarse como puente para aprender el inglés.⁸⁵ Para quienes todavía sueñan con una América blanca, anglosajona y protestante, este crecimiento vertiginoso de hispanohablantes es una pesadilla.⁸⁶

En Estados Unidos, la comunidad hispanohablante se constituye por la mezcla de grupos provenientes de México, Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, El Salvador, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Perú y Panamá. En los documentos oficiales estadounidenses, así como en las radioemisoras y los canales de televisión en lengua española, se llama *hispanos* o *latinos* a los hispanohablantes de diversas naciones.⁸⁷ Hay quienes prefieren ser llamados *mexican american*, *cuban american* o simplemente por el gentilicio de su país de origen.

Las políticas monolingües en los centros de trabajo y en los espacios públicos han hecho del inglés la lengua del dominio público, mientras el español se restringe a la casa. Estas condiciones de *diglosia*⁸⁸ han favorecido el mantenimiento del español pero también lo señalan como lengua estigmatizada. En la mayor parte de escuelas se reprime el uso del español no sólo en el aula sino también fuera de ella, por lo que los mexicanos experimentan un estado de analfabetismo en cuanto

⁸⁴ Philippe Rossillon, "Las lenguas romances y el español", en J. Wimer, *Op. cit.*, p. 16.

⁸⁵ J. Wimer, *Op. cit.*, p. 11.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁷ Según Susanne Oboler, esta designación tan amplia es una etiqueta creada por los estadounidenses no hispanos para enfatizar "lo que los hispanos tienen de 'extraños' o 'externos' respecto a Estados Unidos, cuyas raíces son anglosajonas" (Cfr. E. Levine, *Op. cit.* p. 8). Para el Dr. Axel Ramírez, el término se creó con fines electorales: al reconocer en la gran cantidad de hispanohablantes un amplio porcentaje de posibles votos, los partidos políticos determinaron agruparlos y darles espacios.

⁸⁸ Por *diglosia* se entiende el bilingüismo transitorio que establece una relación entre una lengua dominante y otra dominada; relación en la que la lengua dominada tiende a la paulatina pérdida. Este punto se detalla más adelante, en el apartado **La educación bilingüe**.

a su lengua. En este contexto, el español se vuelve cada vez más vulnerable bajo la influencia del inglés, lo cual se manifiesta en las generaciones jóvenes, que lo hablan poco e inclusive lo desconocen.

En el caso del estado de Nuevo México, es sorprendente que el español haya sobrevivido en condiciones como la escasa presencia de inmigrantes durante muchos años; el mínimo contacto con México (que no ha permitido un intercambio lingüístico constante); su aislamiento geográfico⁸⁹ –que ha impedido la llegada de libros, periódicos, diccionarios, o cualquier texto de gramática– y, en mayor medida, la gran fuerza con la que el grupo angloparlante ha tratado de que la población hispana abandone su lengua materna.⁹⁰ No hay que olvidar que el español era la lengua de los habitantes de esta región cuando se escindió de México y pasó a ser parte de los Estados Unidos. Después de la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo es precisamente la lengua española el obstáculo que el gobierno de Estados Unidos pone a Nuevo México para admitirlo como estado. En 1850 se reconoce a California como estado pero no a Nuevo México; nuevamente se le niega el reconocimiento en 1876, 1892, 1902, y 1910. “En 1892, por ejemplo, la Cámara de Diputados declaró que los habitantes de Nuevo México no eran “americanos”, ya que hablaban una lengua extranjera; por consiguiente, no podían ser admitidos en la Unión.⁹¹ Al obtener por fin su reconocimiento como estado, en 1912, Nuevo México “empezó un programa de “americanización” que no dejaba duda en cuanto al papel subordinado que le correspondería de ahí en adelante”. Aunque este estado ha sido el único “declarado legalmente bilingüe, en realidad no ése el caso”.⁹²

Así, el español nuevomexicano actual es consecuencia de la convivencia de dos lenguas en la que se incluyen préstamos del inglés ya integrados, traducciones prestadas, uso de términos antiguos y cambios de códigos entre inglés y español.

⁸⁹ Aunque unido geográficamente a la frontera, Nuevo México carece de puentes o pasos desde México.

⁹⁰ Rosa Fernández, “La lengua española en los Estados Unidos”, en J. Wimer, *Op. cit.*, p. 23.

⁹¹ *Ibíd.*, pp. 23-24.

⁹² *Ibíd.*, p. 24.

Esta situación lingüística contradice la declaración de 17 estados de la Unión Americana de que el inglés es la lengua oficial. Nuevo México rechazó la propuesta que en este sentido se hizo en 1987 y adoptó además la medida *English plus* (es decir, Inglés y más, a favor del bilingüismo). El entonces gobernador del estado, Gary Carruthers, tomó dicha propuesta como un insulto para las poblaciones hispanas e indígenas de Nuevo México.⁹³ Aunque en Nuevo México existe poco apoyo al inmigrante, la probabilidad de que el español desaparezca “es prácticamente nula, dada la concentración de hispanos: 38.2 % de la población en el estado y porcentajes más altos en algunas áreas, con una larga tradición de retención del lenguaje y un ambiente propicio”.⁹⁴

Tercera cultura, lengua nueva

El resultado lingüístico y cultural más relevante de la convivencia de mexicanos y estadounidenses en las regiones fronterizas es el surgimiento de los chicanos, comunidad que “reconoce y busca su herencia cultural mexicana, tiene además una actitud política activa de revalorización de sus raíces y de lucha en defensa de sus derechos frente a las otras comunidades de los Estados Unidos”.⁹⁵ Con el nombre de *chicano* se designa a todo ciudadano estadounidense de ascendencia u origen mexicano. El término tuvo originalmente sentido peyorativo, mas luego fue reivindicado por sus portadores, en consciente identificación con su origen y cultura, lo cual hizo perder a la palabra su sentido racista.

Después de los afroamericanos, los chicanos forman la segunda minoría étnica más numerosa de Estados Unidos: en 1995, alrededor de 26 millones de habitantes. La mayoría vive en los estados de Texas, Nuevo México, Arizona y California (territorio incorporado a Estados Unidos después de la Guerra Mexicano-estadunidense), así como en Utah y Nevada. El centro demográfico de este grupo de población es la ciudad de Los Ángeles, donde vive la comunidad mexicana más grande y fuerte de Estados Unidos, que a la vez representa la

⁹³ *Ibíd.*, p. 25.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 26.

⁹⁵ Patricia Galeana, “Orígenes históricos de la comunidad chicana”, en J. Wimer, *Op. cit.*, p. 27.

comunidad mexicana más numerosa después de la que vive en la ciudad de México. Los chicanos son víctimas de los prejuicios sociales a causa de su escasa formación y de los problemas idiomáticos, ya que la enseñanza primaria suele impartirse sólo en inglés.

Los estadounidenses trataron de despojar a los mexicanos de sus raíces culturales al menospreciar sus tradiciones y su lengua, los consideraban ciudadanos de segunda y les negaban sus derechos políticos. Por las presiones a que eran sometidos muchos perdieron su idioma materno.⁹⁶ Además, la educación se impartía sólo en inglés, aunque muchos mexicanos eran segregados de las escuelas. Pero así como hubo mexicanos que por sobrevivencia renegaron de sus raíces, otros lucharon por mantenerlas.⁹⁷ Fue así como en la década de los sesenta surgió el movimiento chicano, “cuyos seguidores asumen el activismo político y encuentran en el regreso a las raíces uno de sus sustentos más poderosos. El movimiento lucha por sus reivindicaciones sociales a través de organizaciones políticas y de todo tipo de manifestaciones culturales: literatura, cine y artes plásticas”.⁹⁸ Esta tercera cultura, simbiosis de las dos que le dieron origen, había empezado a definirse desde el Tratado de Guadalupe Hidalgo, con un lenguaje propio, el *spanglish*, que provocó la desesperación de los puristas, pero no fue sino hasta los años sesenta cuando “los mexiconorteamericanos rechazan los términos *pocho*, como palabra denigrante, y *mexican american*, por sus orígenes sociológicos angloamericanos, y se populariza el concepto de *chicano*”.⁹⁹

El contacto entre dos países y factores de relación como la proximidad geográfica, los negocios, las empresas bélicas (invasiones o conquistas), la migración laboral y el turismo han producido los idiomas criollos (llamados también *pidgins*), como choque o yuxtaposición de dos o más lenguas y culturas. Este fenómeno

⁹⁶ Para sobrevivir, muchas comunidades mexicanas perdieron su nacionalidad y se adaptaron a la forma de vida estadounidense, negando su pasado mexicano y asimilándose a la cultura anglosajona.

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 29.

⁹⁸ *Ibíd.*, pp. 29-30.

⁹⁹ Teodoro Maus, “La tercera cultura”, en J. Wimer, *Op. cit.*, p. 190.

lingüístico se explica en *An Introduction to the Languages of the World* (1997), libro de Anatole V. Lyovin, catedrático de la Universidad de Hawai en Manoa que se ha encargado durante varios años de la clasificación de lenguas en el mundo. Con base en dicho libro, el escritor y lingüista mexicano Ilán Stavans, catedrático de Filología y Estudios Culturales en el Amherst College de Massachussets, define el *spanglish* (aunque éste no aparece en la lista que ofrece Lyovin en su obra) como una *preciosidad criolla* producida por el contacto entre Estados Unidos y México, cuyos factores determinantes han sido “la proximidad geográfica, los negocios, las empresas bélicas, la migración laboral y el turismo”.¹⁰⁰ Stavans afirma que “sólo las lenguas muertas no cambian”¹⁰¹ y expresa que el *spanglish* es una celebración verbal y una señal de originalidad.¹⁰²

En el año 2001, Ilán Stavans abrió la primera cátedra de *spanglish* con una matrícula de 500 alumnos en una universidad de Estados Unidos.¹⁰³ Entre las obras de Stavans,¹⁰⁴ se incluyen un diccionario que reúne 6 mil palabras en *spanglish* y la primera publicación, en 2002, de *El Quijote de la Mancha* en esta lengua.¹⁰⁵ Como respuesta inmediata, el periodista Eulalio Ferrer publicó un artículo detractor.¹⁰⁶ Con más de 25 millones de hablantes en ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos,¹⁰⁷ el *spanglish*, avanza hacia la legitimación a pesar de las políticas monolingües no sólo anglohablantes sino también hispanohablantes, las cuales consideran esta manifestación como una mezcla híbrida que atenta contra la pureza lingüística. Por ejemplo, para Roberto González-Echeverría, profesor de literaturas hispánicas y comparadas en la

¹⁰⁰ Ilán Stavans, “Preciosidades criollas”, en *Cuadernos Cervantes de la lengua española. La revista del español en el mundo*, <http://www.cuadernoscervantes.com>, p. 3.

¹⁰¹ María Eugenia Sevilla/ Mural, “Desafía con *El Quijote* a los puristas”, 1º. de julio de 2002, en: <http://www.mural.com/cultura/articulo/193934/>

¹⁰² *El spanglish, un fenómeno lingüístico que se abre paso en los EEUU*, <http://www.noticiasdot.com>, p. 1.

¹⁰³ Esta información fue aportada por el Dr. Axel Ramírez M., jefe del Departamento de Estudios México-americanos/ chicanos, en la presentación del libro *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, de E. Levine, el 24 de junio de 2002 en la Facultad de Economía de la UNAM.

¹⁰⁴ Por sus obras tanto de ficción como testimoniales, Ilán Stavans ha obtenido premios internacionales (Cfr. *Se habla español. Voces latinas en USA*, p. 382).

¹⁰⁵ *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, http://www.cuadernoscervantes.com/art_40_quixote.html.

¹⁰⁶ *La Jornada*, viernes 20 de septiembre de 2002.

¹⁰⁷ M. E. Sevilla/ Mural, artículo citado.

Universidad de Yale, esta “lengua que salió de la calle y se introdujo en los programas y las campañas de publicidad, plantea un **grave peligro** a la cultura hispánica y al progreso de los hispanos”.¹⁰⁸ Una postura diferente es la del lingüista Antonio Alatorre, quien ve en el uso de anglicismos y en el surgimiento del *spanglish* una demostración más de que “el español goza de buena salud”,¹⁰⁹ pues sigue alimentándose de otras lenguas para enriquecerse. Un punto de vista similar defiende Raúl Ávila, quien afirma que “el español es nuestro... y el inglés también”.¹¹⁰ En efecto, la apropiación de ambas lenguas puede ser una vía hacia el bilingüismo.

Las condiciones educativas

En épocas pasadas y para otros grupos de inmigrantes, el sistema educativo de los Estados Unidos tuvo un importante papel en el proceso de asimilación y el ascenso económico y social. Para muchos migrantes hispanos, esta función no se ha cumplido por dos razones: la primera, que el mercado de trabajo se ha segmentado y estratificado¹¹¹ más que antes; la segunda, que muchos niños hispanos padecen formas de segregación *de facto* en las escuelas.¹¹²

40

En la actualidad el conocimiento es un recurso básico de la producción, el factor primordial del sistema socioeconómico. Por ejemplo, el conocimiento de los procesos tecnológicos e informáticos ha desplazado a un gran número de técnicos y operarios. Es por ello que las sociedades poscapitalistas se caracterizan por la distribución inequitativa del acceso al conocimiento; es decir, de la educación. En el caso de Estados Unidos, es la población hispana (y de ella sobre todo la mexicana) la que menos recibe educación por su mala distribución.

¹⁰⁸ Roberto González-Echeverría, “Hablar spanglish es devaluar el español”, en *La brújula hispánica*, <http://users.hotlink.com.br/saulob/spanglish4.htm>. Por la defensa del español y el rechazo al spanglish se han pronunciado también Álvaro Mutis y Francisco Umbral, escritores a quienes se ha otorgado el premio Cervantes.

¹⁰⁹ Ver en A. Alatorre, *Los 1001 años de la lengua española*, el apartado “La lengua hoy”, pp. 295-318, y el artículo “De cómo se alarman todos mientras yo me río”, en *Letras libres* Núm. 56.

¹¹⁰ Cfr. el capítulo 5 de *Lengua y cultura*, de R. Ávila.

¹¹¹ Es decir, se han abierto especializaciones dentro de los oficios y las profesiones, en las cuales se distribuye a la población económicamente activa de acuerdo con su grado escolar.

¹¹² E. Levine, *Op. cit.*, p. 116.

Existe una creciente relación entre el nivel de los ingresos y el grado escolar. En Estados Unidos, el costo promedio para estudiar la licenciatura en una universidad pública, en 1992, oscilaba entre los 6,473 y los 8, 071 dólares anuales; en las privadas el costo fue de 14,621 a 17,027 dólares anuales. Cualquiera de estas cantidades, multiplicada por los cuatro años de los estudios completos de licenciatura, es imposible de costear por una familia de bajos ingresos, aun en el caso de que en dicha familia haya sólo un hijo. Una opción más barata son los estudios de un *community college*, que se cursan en dos años (en 1992, los estudios de este tipo en una institución pública costaban 5,282 dólares al año). Pero el inconveniente es que estos cursos no ofrecen el grado de licenciatura.¹¹³ Por otra parte, al terminar los dos años de estudios es difícil transferirse a una universidad (*college*) que ofrezca un programa de cuatro años (equivalente a preparatoria), pues además de los costos también las exigencias académicas son más altas.¹¹⁴ El cuadro siguiente describe la situación:

NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS, EN 1972 Y 1994,
POR SEXO, RAZA Y ORIGEN HISPANO (PORCENTAJE)¹¹⁵

Año	Con certificado de bachillerato		Inscritos en el nivel superior		Con bachillerato inscritos en el nivel superior		Abandonaron la escuela sin concluir el bachillerato	
	1972	1994	1972	1994	1972	1994	1972	1994
Total	79.8	81.5	25.5	34.6	31.9	42.4	16.6	13.3
Hombres	79.0	79.4	30.2	33.1	38.2	41.6	16.2	14.4
Mujeres	80.6	83.6	21.2	36.0	26.3	43.1	16.9	12.3
Blancos	81.7	82.6	26.4	35.3	32.3	42.7	15.2	12.7
Hombres	81.1	80.7	31.3	33.6	38.6	41.7	14.7	13.6
Mujeres	82.2	84.6	21.9	37.0	26.6	43.7	15.6	11.7
Negros	66.7	77.0	18.8	27.3	27.1	35.5	26.2	15.5
Hombres	63.4	73.7	20.9	25.4	33.0	34.5	27.2	17.5
Mujeres	69.6	80.0	15.7	29.1	22.5	36.4	25.3	13.7
Hispanos	51.9	56.6	13.4	18.8	25.8	33.2	40.4	34.3
Hombres	49.4	53.8	15.1	16.5	30.6	30.6	41.5	36.1
Mujeres	54.1	59.8	12.1	21.5	22.3	36.0	39.6	33.1

¹¹³ Ver Anexo 5.

¹¹⁴ E. Levine, *Op. cit.*, p. 123.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 124. Aunque el grupo de los hispanos engloba a todas las comunidades hispanohablantes de América, el cuadro ilustra muy bien el caso de los mexicanos, que son la mayoría de los llamados hispanos.

Como se dijo en páginas anteriores, los inmigrantes mexicanos y los centroamericanos son los más pobres de los pobres en Estados Unidos. Para la mayoría de ellos es imposible cubrir una educación universitaria.

Otro problema que enfrentan los mexicanos en términos de escolaridad es la deserción, por lo común antes de concluir la enseñanza media, lo que los deja en posición desventajosa ante el resto de la población estadounidense. “En marzo de 1996 sólo 46.9% de los mexicanos de 25 años de edad o más había concluido por lo menos sus estudios de *high school*, comparado con 60.4 de los puertorriqueños, 63.8% de los cubanos, 61.3% de los centro y sudamericanos, y 66.4% de otros hispanos. (...) Al mismo tiempo sólo 5.3% de los mexicanos mayores de 25 años tenía el grado de licenciatura o más en comparación con 10.8% de los puertorriqueños, 19.2% de los cubanos, 12.6% de los centro y sudamericanos y 12.6% de otros hispanos”.¹¹⁶ Entre los factores relacionados con la deserción escolar, los más frecuentes son los ingresos familiares bajos y los bajos o nulos niveles de escolaridad de los padres, aunque otras posibles causas son la presencia de sólo uno de los padres en la familia y las limitaciones en el manejo del inglés.

Las limitaciones educativas para las familias de ingresos bajos empiezan desde la educación inicial. La educación preescolar gratuita en Estados Unidos no está muy generalizada; existen localidades sin escuelas públicas para este nivel; sólo hay instituciones privadas. En cuanto a las escuelas primarias, entre un lugar y otro existen enormes diferencias en el presupuesto destinado para la educación de cada alumno. Esto se debe, en primer término, a que dentro de una ciudad o de una zona metropolitana puede haber varios distritos escolares, y en segundo lugar, a que cada distrito maneja sus propios recursos en forma independiente.¹¹⁷

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 127-128.

¹¹⁷ En el apartado 2.2 del segundo capítulo se explicará esta característica del sistema educativo en los Estados Unidos, la cual comprendí mejor en mi segunda visita a escuelas del estado de T. En ambas visitas aprecié diferencias entre escuelas “ricas” y “pobres”.

Según explica E. Levine en su obra *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, aunque con algunas diferencias en cada estado, los fondos destinados a la educación provienen generalmente de tres fuentes: aproximadamente el 47% son producto del impuesto predial local; otro tanto es la aportación del gobierno estatal, y el gobierno federal contribuye sólo con alrededor del 7%. Esta forma de financiamiento ha favorecido la creación de un sistema de castas en la educación pública. Aunque las aportaciones del gobierno estatal deberían repartirse en forma equitativa, lo cierto es que los residentes de las zonas más prósperas ejercen una fuerte presión política para que sus escuelas acaparen los recursos, dispongan de mejores programas y contraten personal mejor preparado. Esto implica que las carencias económicas de muchos niños vayan más allá del ámbito familiar y se reproduzcan en la escuela, y explica por qué en el sistema de educación pública de Estados Unidos los niños pobres asisten a unas escuelas y los niños ricos a otras.

Las minorías étnicas y raciales enfrentan también diversas formas de segregación escolar. Cuando la legislación federal prohibió en los años sesenta la segregación en las escuelas públicas, que hasta mediados de los cincuenta había sido legal, las familias de ingresos medios y altos cambiaron su residencia para alejarse de los barrios con un alto porcentaje de niños negros o hispanos.¹¹⁸ Otra medida de segregación que se aplica dentro de las mismas escuelas —e inclusive en el interior de un aula— es la separación de los niños en grupos de acuerdo con criterios como resultados en pruebas de inteligencia, detección de problemas para el aprendizaje o nivel de dominio del inglés.¹¹⁹

¹¹⁸ E. Levine, *Op. cit.*, pp. 135-136. Este fenómeno se conoce como *white flight*, que significa el vuelo o la huida de los blancos. En cierto modo el *white flight* ha favorecido la creación de barrios y colonias exclusivas para las comunidades de mexicanos, cubanos o afroamericanos.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 137. En una escuela primaria de T. observé esta separación entre grupos bilingües y grupos monolingües en inglés: no sólo había diferencias en cuanto a los espacios sino también en relación con los métodos y los materiales.

La educación bilingüe

Por las necesidades comunicativas en su vida social y económica, la mayoría de los latinos en Estados Unidos son bilingües; es decir, que funcionan, aunque con cierta diferencia de niveles de proficiencia, tanto en inglés como en español. Sin embargo, los grupos hispanohablantes que luchan por la educación bilingüe se preocupan no por el futuro de la lengua misma sino por el de los niños; por su derecho a recibir educación en los mismos términos que los anglohablantes.¹²⁰

Por bilingüismo se entiende la capacidad del individuo de hablar, escuchar, leer y escribir en dos lenguas.

El bilingüismo entendido como la capacidad de comunicarse en dos lenguas es una ventaja para el individuo, pues amplía sus posibilidades comunicativas. Pero cuando el bilingüismo se entiende como diglosia (es decir, como la relación entre una lengua dominante y una dominada) no puede hablarse de ventaja, ya que en este caso no es sino un paso hacia el monolingüismo en la lengua dominante.¹²¹

La población latina en Estados Unidos es un ejemplo de población bilingüe cuyo bienestar social y educativo depende de individuos y organizaciones monolingües que entienden muy poco o nada la condición del bilingüismo.¹²² Son frecuentes las violaciones de las políticas monolingües a los derechos humanos lingüísticos de las comunidades minoritarias (sobre todo de las de habla hispana, debido a que la condición minoritaria no se refiere al número de hablantes), inclusive después de que éstas se han vuelto bilingües: “Los hablantes monolingües creen, inconscientemente, que sus comportamientos y expectativas son normales, y que todo comportamiento y expectativa distintos son sospechosos”.¹²³ Por lo tanto, los asuntos que involucran el uso de dos lenguas, o que tienen que ver con políticas

¹²⁰ Guadalupe M. Valdés, “Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época antiinmigrante”, en *Alteridades* No. 10, UAM Iztapalapa, p. 28.

¹²¹ Jacques Maurais, “Lengua de mayoría regional, planificación del lenguaje y derechos lingüísticos”, en *Alteridades*, p. 99.

¹²² G. Valdés, *Op. cit.*, pp. 26-27. Esta situación no difiere mucho de la que vivimos en México, donde existen comunidades indígenas en las que no se habla el español y sin embargo son obligadas, vía la escolaridad de los niños y los jóvenes, a aprender a hablarlo. Aun cuando estas comunidades llegan a ser bilingües, la comunicación que establecen con sus autoridades civiles y políticas, así como las relaciones laborales y comerciales, se dan básicamente en español.

¹²³ *Ibid.*, p. 29.

dirigidas a individuos que hablan dos lenguas, no pueden tratarse sin dificultad en dichos Estados-nación.

Las personas bilingües pueden serlo por elección o por circunstancia. Es bilingüe por elección quien elige aprender una segunda lengua y busca clases formales o contextos en los que pueda adquirirla.¹²⁴ Este bilingüismo se denomina también “bilingüismo aditivo”, porque añade otra lengua a la competencia lingüística general del individuo. El individuo bilingüe por circunstancia, en cambio, es quien aprende otra lengua para sobrevivir en un contexto en el que su lengua étnica no es la lengua mayoritaria, oficial o de prestigio. En este caso puede hablarse de “bilingüismo substractivo”, pues la adquisición de la lengua social conduce a la pérdida de la lengua materna. Si bien los individuos inmigrantes tienen la opción de no aprender inglés, las consecuencias de no hacerlo pueden afectar sus vidas cotidianas en cuanto a lo laboral, lo educativo, lo social o lo económico.

Quien es bilingüe por elección y quien lo es por circunstancia se distinguen no sólo por las condiciones en las que adquieren las lenguas, sino también por la relación entre grupos de individuos: los bilingües por elección adquieren la segunda lengua de modo individual y los grupos a los que pertenecen no se relacionan con su decisión de hablar otra lengua. Los bilingües por circunstancia, en cambio, son miembros de grupos que deben hacerse bilingües para tener la posibilidad de participar en la sociedad que les rodea.

En Estados Unidos la mayoría de los individuos bilingües por circunstancia adquiere primero su lengua étnica y después el inglés, la lengua dominante. El periodo de adquisición (o bilingüismo incipiente) tiene una duración que depende de factores como la edad de la persona en el momento de la primera exposición a la L2; la intensidad de la exposición a la L2; las actitudes hacia la L2, y la personalidad del individuo.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 30.

Existen también hablantes bilingües (e incluso monolingües) que hablan alguna variedad de contacto del inglés, pues han aprendido esta lengua de hablantes de inglés “imperfecto” o de personas bilingües funcionales. Por ejemplo, en algunas comunidades mexicano-americanas, los anglohablantes monolingües hablan frecuentemente una variedad del inglés influida por el español, caracterizada particularmente por el uso de ciertas peculiaridades fonológicas ajenas al inglés. El inglés que se habla en estas comunidades se identifica como inglés *chicano* y sus hablantes son también discriminados por su proximidad lingüística con la tercera cultura.

Más que el bilingüismo, el multilingüismo fue característica propia de la sociedad estadounidense, dadas las condiciones en que ésta se formó, así que es posible que en algunas zonas haya habido antecedentes de enseñanza bilingüe. Sin embargo, no es sino en 1959, con la llegada de los primeros inmigrantes cubanos a Florida,¹²⁵ que se puede hablar de educación bilingüe en términos escolares. En los sesenta, con las luchas de los chicanos, se renovó el interés en la educación bilingüe como medio para hacer que los estudiantes hispanos accedieran al sistema educativo estadounidense al mismo tiempo que se preservaban su lengua y su cultura.

En 1968 fue aprobada la Bilingual Education Act (Ley de educación bilingüe) y el gobierno federal empezó a apoyar económicamente, aunque en forma limitada, algunos programas bilingües en la primaria y la secundaria. Para recibir este financiamiento, las escuelas públicas se vieron obligadas a implementar formas para atender las deficiencias de las minorías lingüísticas¹²⁶ y cumplir con las garantías de la Ley de los derechos civiles de 1964. Así fue como de pronto hubo una gran variedad de programas y métodos de educación bilingüe.

¹²⁵ Aportación del Dr. Axel Ramírez en la presentación del libro *Los nuevos pobres de Estados Unidos. Los hispanos*, de E. Levine.

¹²⁶ En las escuelas donde hay 20 niños o más no anglohablantes, es obligatorio ofrecer algún tipo de educación bilingüe. Un obstáculo frecuente para la aplicación de esta ley es que los niños, por temor a la discriminación, oculten su condición lingüística.

Pero desde 1980, el gobierno de Ronald Reagan disminuyó el financiamiento para la educación bilingüe. Al mismo tiempo, los movimientos antiinmigrantes han intentado una y otra vez establecer el inglés como lengua oficial en Estados Unidos, aunque sin conseguirlo. Al promulgarse la *Ley Simpson-Rodino*, en 1994, el gobernador de California, Pete Wilson, sometió a referéndum¹²⁷ la propuesta 187, con el propósito de utilizarla en su campaña de reelección. En las elecciones del 8 de noviembre, esta propuesta fue aprobada por casi dos tercios de los electores.

Los puntos principales de la propuesta 187 son: “a) la obligación de todos los empleados de gobierno a denunciar a la policía a todo aquel que parezca sospechoso de ser extranjero ilegal; b) la obligación de todas las escuelas públicas de verificar la situación migratoria de los alumnos sospechosos de ser extranjeros ilegales, y c) la obligación de negar toda asistencia médica, incluida la hospitalaria, a todo aquel que sea sospechoso de ser un extranjero ilegal”.¹²⁸

47

A los pocos días, dos tribunales federales ordenaron (cada uno por su lado) la suspensión de los efectos de la propuesta 187, que fue declarada inconstitucional, en virtud de que la materia de inmigración corresponde exclusivamente a la jurisdicción federal,¹²⁹ y se encuentra en litigio. Pero en junio de 1998 se sometió la a votación la propuesta 227 para suprimir la educación bilingüe en las escuelas, en las que la mayoría de los alumnos son hispanos: muchos ciudadanos de origen latino apoyaron esta propuesta. Esta es una de las muchas contradicciones ideológicas que se dan entre los residentes documentados y los indocumentados;

¹²⁷ En el estado de California, como en otros de Estados Unidos, la creación de las leyes cuenta con la participación del poder legislativo estatal y con el procedimiento de referéndum, que consiste en presentar a los electores una lista de propuestas que previamente han sido apoyadas por un número determinado de firmantes, y por las que el votante debe pronunciarse ya sea en sentido afirmativo o negativo. Si la propuesta es aprobada por la mayoría de los votantes se convierte en ley estatal. (Jorge A. Bustamante, *Cruzar la línea*, p. 270.)

¹²⁸ *Ibid.*, p. 272.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 270.

una más de las muestras de que los mexicanos en Estados Unidos no conforman una etnia cultural.¹³⁰

La mayoría de escuelas estadounidenses que imparten educación bilingüe lo hacen a través de programas llamados de *transición*, cuyo propósito es la asimilación hacia la lengua mayoritaria, que con el tiempo tiende a convertirse en la única. El más popular es el *English as a second language* (ESL, Inglés como segundo idioma). Otro inconveniente es que en estos programas se agrupan los niños de acuerdo con su grado de dominio del inglés, lo cual es otra forma de segregación. Aunque tengan clases bilingües, los niños hispanos (o hablantes de otra lengua, en su caso) no interactúan con alumnos anglohablantes, por lo que les es más difícil aprender el inglés en forma escolarizada (y por lo tanto acceder a una educación superior).

En contraste, los programas de educación bilingüe de *mantenimiento* promueven la lengua materna, fortalecen la identidad y afirman los derechos étnicos de los niños pertenecientes a grupos minoritarios o inmigrantes (en estos programas se basan proyectos como el Programa de Intercambio de Maestros). Entre esta clase de programas destaca el de *doble vía*, donde interactúan alumnos cuyo primer idioma es el inglés, con otros que lo están aprendiendo; así, los propios alumnos funcionan como modelos lingüísticos para unos y para otros. Este tipo de programas, promovidos principalmente por profesores mexicano-americanos o chicanos, no han tenido el apoyo suficiente a pesar de haber demostrado su éxito en las escuelas donde se ha implementado. Un ejemplo de educación bilingüe de doble vía es el *Proyecto Mariposa*, del cual el Proyecto Colectivo *La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad* (EEBB) estuvo muy cerca.

Con base en los programas de educación bilingüe, sean éstos de transición o de mantenimiento, el Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior ha

¹³⁰ V. M. Durand, *Op. cit.*, p. 35.

diseñado varios proyectos para atender las necesidades educativas de los niños migrantes. Uno de estos proyectos es el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos, sobre el cual trata el capítulo siguiente.

Conclusiones

En la frontera México–Estados Unidos se han dado históricamente relaciones políticas, económicas, demográficas y lingüísticas entre ambas naciones. Estas relaciones se han caracterizado generalmente por conflictos surgidos desde que la doctrina del “destino manifiesto” impulsó primero y justificó después la necesidad de conquista territorial de los Estados Unidos. Los vínculos entre ambas naciones han sido motivo de interpretaciones no siempre fundamentadas en la objetividad; un ejemplo es la guerra de 1846 a 1848: lo que para Estados Unidos fue una acción libertaria, para México fue un despojo premeditado y alevoso.

La huella más evidente de esta guerra está en la línea fronteriza que se estableció después de la firma del Tratado de Guadalupe Hidalgo. La primera consecuencia de la firma de dicho tratado fue que más de 70 000 mexicanos que vivían en los territorios conquistados se convirtieron en norteamericanos y se incorporaron a la fuerza laboral norteamericana. Para ello fue necesario someterlos a procesos de institucionalización que cumplieron la función de generar la conformidad hacia el hecho consumado.¹³¹ Aunque en el tratado se indicaban garantías para estos mexicanos, su desconocimiento favoreció que no fueran respetadas.

Por las condiciones de la población de lo que hoy son los estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas, la frontera se fue convirtiendo también en un espacio compartido por dos lenguas, por dos historias y por dos culturas que se

¹³¹ Dichos procesos “consistían en el establecimiento de leyes y en la socialización de los conquistados respecto del idioma, normas, costumbres y creencias del grupo dominante angloamericano. La socialización implicaba un proceso de aprendizaje e interiorización de las normas y valores sociales del grupo étnico anglosajón, por parte de la población de ascendencia mexicana (...). La función de tal socialización era la de mantener el sistema de dominación impuesto con un máximo de ahorro de fuerza”. Jorge A. Bustamante, “Introducción” a *Los chicanos. Experiencias socioculturales y educativas de una minoría en los Estados Unidos*, p 14.

confundieron hasta formar una amalgama que se observa en la existencia de las llamadas “ciudades gemelas”.

La migración es un derecho consagrado en las constituciones de varios países; sin embargo, muchos de esos países se reservan el derecho de admisión a través de diversas medidas de política antiinmigrante que, en el caso de los Estados Unidos, se han endurecido aún más desde el 11 de septiembre de 2001.

El movimiento migratorio mexicano hacia Estados Unidos se ha distinguido sobre todo por un flujo continuo y cada vez más abundante y su rechazo a la asimilación de la cultura de ese país, si bien ese rechazo no ha sido pasivo sino dinámico: la *aculturación* ha consistido más bien en la conservación de las tradiciones, que los afirman a sus raíces nacionales, adaptadas al contexto de otro país y de otra lengua.

La política migratoria estadounidense ha respondido con la aplicación de restricciones a inmigrantes y la deportación masiva, las cuales se han flexibilizado en casos de escasez de mano de obra. En otros momentos la política antiinmigrante ha aprobado leyes como el cierre de fronteras, la vigilancia policíaca extrema, las sanciones para quienes dan empleo a trabajadores indocumentados y la reducción de beneficios sociales para estos inmigrantes. Aunado a los climas extremos donde están los riesgos de morir por hipotermia o deshidratación, han surgido grupos de fanáticos que defienden la frontera de los invasores disparando contra ellos. La medida más reciente es la construcción de un muro antiinmigrante¹³² que aplauden inclusive gobernantes estadounidenses de origen mexicano.

La forma en que las políticas estadounidenses responden a los migrantes mexicanos, sobre todo en el caso de los indocumentados, es coherente con la idea que su gobierno tiene del fenómeno de la migración: suponen no sólo que

¹³² Cfr. *La Jornada*, varias fechas de diciembre de 2005 y enero de 2006.

estos migrantes dejan sin empleo a los originarios de ese país y que viven de los programas de apoyo social, sino que además forman parte de redes de narcotraficantes y criminales. Después del 11 de septiembre, incluso pueden ser acusados de terroristas: la revisión de la documentación y del equipaje de los viajeros ha salido de los límites de la frontera y llegó hasta el aeropuerto de la Ciudad de México.

El gobierno mexicano, por su parte, carece de propuestas para resolver el “problema” de la migración. Si bien reconoce que quienes trabajan en los Estados Unidos contribuyen con los dólares que envían a sus familias a equilibrar la economía nacional, la única forma en que se le ha ocurrido protegerlos es la grabación de programas en los que se advierte de los “muchos peligros” que existen en la frontera (donde se habla, desde luego, de los peligros climáticos y de los posibles animales venenosos, como si en la frontera no hubiera también *personas*) y se invita a los posibles migrantes a pensarlo bien.

En la actualidad los migrantes mexicanos no son sólo campesinos que van a Estados Unidos a realizar trabajo agrícola, sino también personas originarias de áreas urbanas y con empleos diversos que tratan de encontrar una nueva vida en otro país. Así, es posible encontrar allá médicos, abogados, maestros o científicos nacidos y formados profesionalmente en México. Además, han creado circuitos migratorios que los conducen a varios estados lejanos de la frontera. Ahora las comunidades mexicanas están en casi cualquier ciudad y cada vez más pueblos y zonas rurales de Estados Unidos.

De acuerdo con el Censo 2000 de Estados Unidos, hay en ese país más de 32 millones de hispanohablantes, lo cual constituye una pesadilla para quienes todavía sueñan con una América blanca, anglosajona y protestante. Junto con las leyes antiinmigrantes, las políticas monolingües han tratado de imponer el inglés como lengua oficial. Lejos de desaparecer, el español en Estados Unidos ha hecho sufrir alteraciones en el inglés, que van desde variedades de lengua de

contacto hasta la creación lingüística de los *chicanos*: el *Spanglish*. Esta manifestación lingüística avanza poco a poco hacia su legitimación a través de la creación de una cátedra universitaria y de traducciones de obras como *El Quijote*. Por otra parte, se ha empezado a generar literatura como los cuentos recogidos en el libro *Se habla español. Voces latinas en USA*, de Paz S. y Fuguet. Otro caso es el del autor Xavier Velasco, recientemente premiado por su libro *Diablo Guardián*, sobre el que Carlos Fuentes opina que es una conquista de la lengua.

En cuanto a la escolaridad, los mexicanos son el grupo más rezagado. Esto se debe principalmente a que la educación superior, desde el *College* y el *High School* (que en México corresponderían a la preparatoria) son altamente costosos para el nivel promedio de ingresos de una familia mexicana. En cuanto a la educación preescolar, la pública no está muy generalizada, por lo que muchos niños mexicanos residentes en Estados Unidos no asisten a la escuela antes de los seis años. En la escuela primaria muchos hijos de migrantes mexicanos padecen formas de segregación *de facto* en sus aulas, en donde no hay programas adecuados para que ellos tengan las mismas oportunidades educativas que los anglohablantes. Una de las formas de discriminación más comunes en las escuelas estadounidenses ha sido la supresión de la educación bilingüe o su uso con fines exclusivos de asimilación.

Sin embargo, el que la población de origen mexicano vaya en aumento en los Estados Unidos es una gran ventaja en este sentido: los maestros mexicanos defienden y difunden en las escuelas estadounidenses el idioma, la cultura y las tradiciones de México, gracias a la autonomía de que disfrutaban los distritos escolares: cada vez se multiplican más las escuelas en las que se promueve la educación bilingüe y en las que se enseñan otras lenguas como el alemán, el ruso o el chino, según pudimos observar en una escuela primaria de Texas.

CAPÍTULO 2

MAESTROS MEXICANOS EN EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO. UN SEGUIMIENTO DE EXPERIENCIAS DOCENTES

...Los profesores también tienen necesidades que deben ser conocidas a través de la enseñanza, yendo desde el orgullo por su personal hacer y por los resultados conseguidos, hasta la realización de sí mismos. (...) Las experiencias críticas permiten a los profesores conservar sus ideales (...) Como son cumbres que crean nuevos campos de aprendizaje para profesores y alumnos, son cimas que sostienen la visión de los profesores, restauran su confianza, confirman su propia filosofía práctica y personal, mostrándoles que, cuando la conjunción de circunstancias es la correcta, sus principios funcionan.

Peter Woods, *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje.*

Como se indica en la Introducción a este trabajo, mis sujetos de investigación fueron **maestros asistentes** que participaron en el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos. Con la mira en el profesor, agente educativo de quien dependen la planeación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza, decidí hacer el seguimiento de una experiencia docente distinta de la cotidiana; en este caso, la enseñanza de la lengua española (o bien la enseñanza de cualquier otra asignatura en español) a niños migrantes mexicanos, estudiantes de educación primaria en escuelas estadounidenses. Esto implica, pues, la instrucción del español –o en español– en un contexto bilingüe donde la lengua materna del escolar se subordina a la dominante en el medio social.

2.1 METODOLOGÍA

Elegí esta línea de investigación para conocer, a través del seguimiento desde las expectativas hasta los resultados, el funcionamiento de un programa binacional de apoyo para los migrantes, como es el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos. Para llevar a cabo esta investigación, opté por el estudio de casos con un enfoque cualitativo e interpretativo, bajo la guía de Frederick

Erickson,¹³³ de Goetz y Lecompte; de Taylor y Bogdan; y de Robert E. Stake.¹³⁴ El hilo conductor de este estudio de casos fue el seguimiento de profesores que participaron en el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos. Para la recogida de datos utilicé instrumentos como el cuestionario y la entrevista, así como la observación y la descripción de contextos.¹³⁵

El estudio de casos

Según Lawrence Stenhouse, los estudios de casos permiten la interpretación rápida y profunda de situaciones, así como la revisión de dichas interpretaciones a la luz de la experiencia.¹³⁶ Sobre la tradición del estudio de casos como una sistematización, Stenhouse señala que la histórica “es esencialmente documental, se interesa por el debate y la interpretación de los datos accesibles a los eruditos”, y que la etnográfica, “aunque procede de las notas de campo, rara vez las trata como documentos que hayan de resultar accesibles al debate crítico, dependiendo de respuestas confirmatorias sobre la experiencia del lector en situaciones semejantes, de la fuerza lógica de la teoría brindada y quizá de la confianza en el etnógrafo”.¹³⁷

Stenhouse concibe al profesor como un investigador y sugiere la aplicación del estudio de casos en la práctica educativa, debido a que este método de investigación tiene las siguientes ventajas:¹³⁸

- Proporciona referencia documental y materiales de trabajo para el debate de la práctica educativa. Resulta importante como prueba accesible públicamente que evite ver los problemas educativos desde un punto de vista particular.

¹³³ F. Erickson, “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlín C., *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, pp. 195-301.

¹³⁴ Autores de las obras *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, e *Investigación con estudio de casos*, respectivamente.

¹³⁵ Para el manejo de estos instrumentos me basé sobre todo en la obra citada de Taylor y Bogdan.

¹³⁶ L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, p. 83.

¹³⁷ *Ibidem*.

¹³⁸ *Ibid.*, pp. 84-85.

- Ofrece la oportunidad de comparar y contrastar otros casos con el propio. Las comparaciones con otros casos abren perspectivas nuevas para el caso propio.
- Fomenta el ejercicio de la crítica en la práctica, lo cual es vital para el problema de la calidad en la educación.
- Propicia que la teoría sea probada o por lo menos aplicada.

En la opinión de Biddle y Anderson, el estudio de casos es la investigación intensiva de un único objeto de indagación social. La principal ventaja de este procedimiento es que, inmerso en la dinámica de una sola entidad social, “el investigador puede descubrir hechos o procesos que posiblemente pasaría por alto si utilizara otros métodos más superficiales”.¹³⁹ Este punto de vista es confirmado por Goetz y Lecompte, para quienes “el estudio de casos es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos”.¹⁴⁰

Bidle y Anderson¹⁴¹ observan dos limitaciones en el estudio de casos:

- a) que “no representa más que la mínima parte de una totalidad y rara vez sabemos si sus conclusiones son o no generalizables”, esta limitación se subsana con la posibilidad de profundizar en la investigación.
- b) que el estudio de caso no es objetivo, ya que “los investigadores emprenden el estudio a partir de sus propios antecedentes particulares, que incluyen experiencias afines, posturas ideológicas e intereses por ciertos temas y conceptos”.¹⁴² La subjetividad, sin embargo, no limita las posibilidades de *aprendizaje* y *comprensión* de los casos desde la propia experiencia. El estudio de casos no trata de verificar teorías sino de generarlas.

¹³⁹ Bidle, Bruce y Donald S. Anderson, “Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, Merlin C., *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Cap. II, p. 113.

¹⁴⁰ Goetz y Lecompte, *Op. cit.*, p. 69.

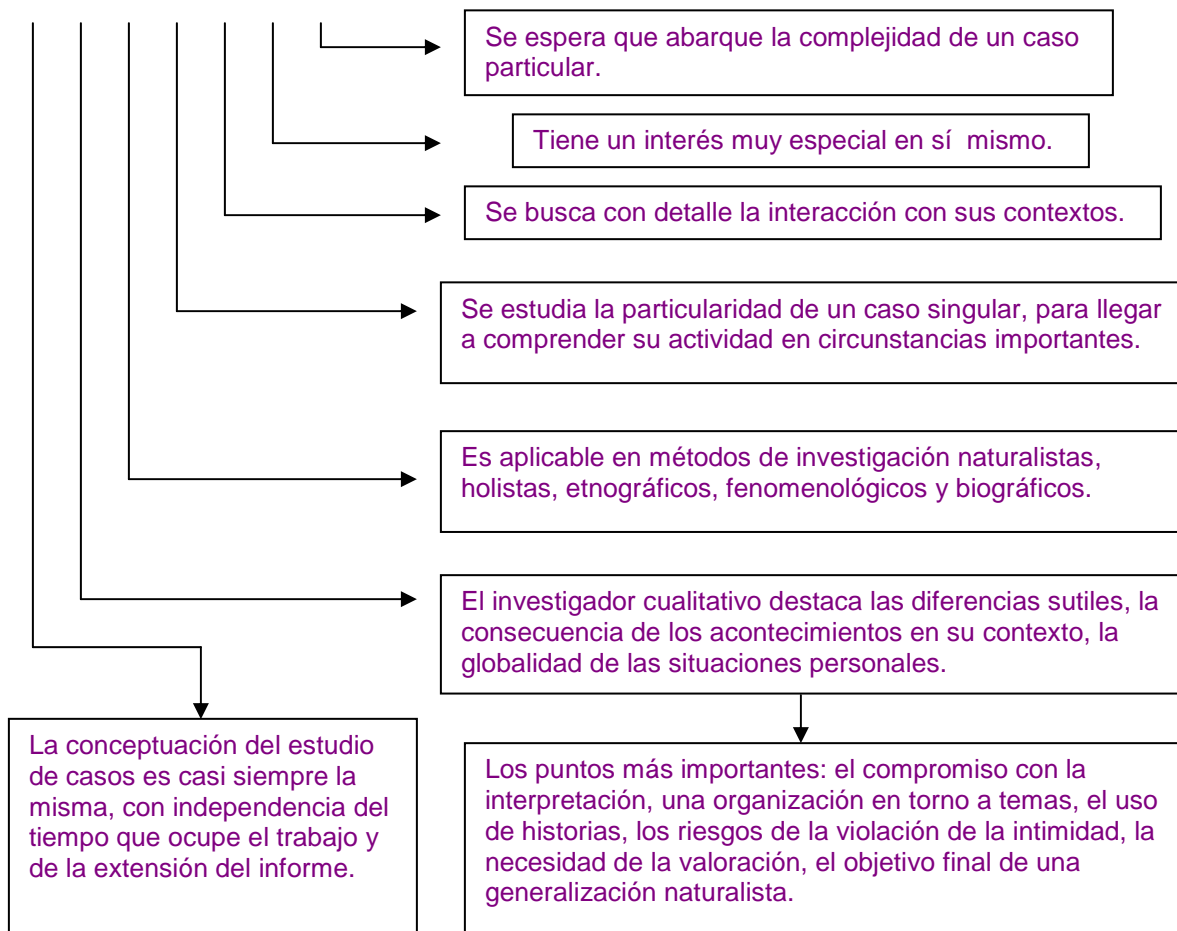
¹⁴¹ En Wittrock, *Op. cit.*, p. 113.

¹⁴² *Ibidem*.

Los casos que son de interés en la educación son, en su mayoría, personas y programas, que nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común.¹⁴³ En el estudio de casos se espera que se abarque la complejidad de un caso particular.¹⁴⁴ Elegí este método con el propósito de aprender cómo funciona el caso en sus afanes y en su entorno habituales.

En el esquema siguiente se observan los rasgos característicos del *Estudio de Casos*, según Robert Stake:

ESTUDIO DE CASOS



Aunque elegí esta línea de investigación entre las opciones que se me ofrecieron, el caso en sí se me presentó como objeto de estudio, en el sentido de que la única

¹⁴³ R. Stake, *Op. cit.*, p. 15.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 11.

posibilidad que yo tenía para hacer el seguimiento de experiencias docentes, sin alterar el calendario de mis actividades académicas, era el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos. Supe entonces que tanto el tiempo de que disponía para el trabajo de campo como las posibilidades de acceso al mismo serían limitados, de modo que me dispuse a aprovechar al máximo las oportunidades de abordar a informantes y actores dispuestos a darme sus opiniones.

Uno de los primeros pasos del estudio de casos es la elección de los sujetos de acuerdo con categorías específicas que aproximen el caso a una cierta representatividad (en otras palabras, elegirlos mediante una formulación de generalizaciones). Los sujetos elegí para realizar mi investigación pertenecen a las siguientes categorías:

- ✓ Profesores mexicanos
- ✓ Formación inicial normalista
- ✓ Experiencia en educación básica
- ✓ Participaban por vez primera en el Programa de Intercambio
- ✓ Asignados para responder a la solicitud del Consulado de México en H.

La investigación cualitativa

En el transcurso de la investigación encontré datos estadísticos y cifras de orden cuantitativo. Sin embargo, la parte más importante radica en el enfoque cualitativo que me condujo a la interpretación de los datos recogidos. La investigación cualitativa se distingue por los siguientes rasgos característicos:¹⁴⁵

- ✓ Es inductiva porque los datos recogidos tienen la finalidad de favorecer la comprensión de los fenómenos objeto de estudio.
- ✓ El investigador ve a las personas y los escenarios como un todo, desde una perspectiva holística.

¹⁴⁵ Cfr. S. J. Taylor y R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos y de investigación*, pp. 20-23 y M. Ll. Fabra y Miquel Doménech, *Hablar y escuchar. Relatos de [profesor@s](#) y [estudiant@s](#)*, pp. 30-32.

- ✓ El investigador es sensible a los efectos que causa sobre las personas objeto de su estudio. Por consiguiente, intenta no ser intrusivo; interactuar con ellas de modo natural.
- ✓ El investigador se identifica con las personas que estudia para comprender cómo ven las cosas.
- ✓ El investigador hace a un lado sus propias creencias y predisposiciones para ver las cosas como si sucedieran por primera vez.
- ✓ Todas las perspectivas son valiosas porque no se busca “la verdad” sino la comprensión de los puntos de vista de las personas participantes en el caso o la situación.
- ✓ La investigación cualitativa es humanista porque no reduce las palabras y los actos de las personas a porcentajes o a cálculos estadísticos.
- ✓ El investigador cualitativo enfatiza la validez de su investigación; busca un acceso directo a las palabras y los actos de las personas, observándolas y escuchándolas.
- ✓ Todos los escenarios y todas las personas son dignos de estudio y son, al mismo tiempo, similares (en el sentido de que en ellos podemos hallar procesos sociales de tipo general) y únicos (porque a través de cada uno de ellos se pueden observar mejor algunos aspectos o procesos que de otro modo aparecerían sólo tenuemente.
- ✓ La investigación cualitativa es una práctica creativa porque el investigador diseña su propio método, ya que sigue principios orientadores pero no reglas ni fórmulas establecidas.

Según Stake, la característica que más distingue la investigación cualitativa es el énfasis en la interpretación: se destaca “la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado y reoriente la observación para precisar o sustanciar esos significados”.¹⁴⁶

¹⁴⁶ R. Stake, *Op. cit.*, p. 20.

El Desarrollo de la Investigación

El punto de partida –u objetivo generador, como lo he llamado– fue la necesidad de identificar algunos procesos o factores que ayudan u obstaculizan el aprendizaje del español en contextos en los que se privilegia al inglés a través de interrogantes iniciales:

- *¿Qué tanto puede ayudar a los niños hispanohablantes el contacto con profesores que hablan su lengua?*
- *¿Cuál es el apoyo real que pueden dar estos profesores en un lapso tan breve?*¹⁴⁷

De estas preguntas se desprendieron los siguientes objetivos particulares:

- Conocer las razones o motivos personales más frecuentes que tienen los profesores para participar en el Programa de Intercambio.
- Conocer las expectativas más comunes de los maestros que participan por primera vez en dicho programa.
- Investigar las condiciones materiales, económicas y sociales en las que los participantes desempeñan esta labor de intercambio.
- Indagar los métodos y estrategias que el maestro utiliza en la enseñanza, así como el ambiente de aprendizaje que construye a través de las interacciones y la distribución de elementos físicos en el aula.
- Valorar, en términos generales, los resultados del ejercicio docente de los participantes.
- Establecer los nexos entre las expectativas, las condiciones en que fue realizada la labor docente y los resultados.

La experiencia de profesores mexicanos como **maestros asistentes** en los cursos veraniegos en escuelas elementales de Estados Unidos es una experiencia extraordinaria, pues su trabajo habitual está en escuelas mexicanas y durante el ciclo escolar normal. Esta premisa abrió nuevas interrogantes:

- *¿Qué función cumple el maestro asistente en esas escuelas?*
- *¿Qué alcances y límites tiene la función de maestro asistente?*

¹⁴⁷ De cuatro a siete semanas, duración del Programa de Intercambio.

Estas preguntas me condujeron al diseño del programa de investigación, que contendría la **observación participante**, el **cuestionario** y la **entrevista**¹⁴⁸ como técnicas para la recogida de datos. El programa de investigación que diseñé se estructuró con cinco fases, cada cual con sus objetivos específicos, que describo en las siguientes líneas:

- **Introducción al tema**

Objetivo: Delimitar el tema de tesis.

En esta fase se incluyeron el acopio y la revisión de material bibliográfico, la concreción de la metodología y la elaboración del proyecto de tesis (como producto de la entrega, la revisión y la corrección de varios borradores), con el apoyo de la directora de tesis, así como de los profesores y compañeros involucrados en el proyecto *La enseñanza del español en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad* (EEBB).

- **Introducción al campo**

Objetivos: Seleccionar a los sujetos de investigación.

Conocer los motivos de los profesores para participar en el Programa de Intercambio.

Investigar las expectativas de quienes participaban por vez primera.

Esta fase de investigación, que dio inicio por medio de la técnica de *observación participante*, se llevó a cabo durante el *V Seminario de Capacitación del Programa de Intercambio de Maestros México–E. U. A.*, del 28 de abril al 1 de mayo de 2001, en Pátzcuaro, Michoacán. En esta segunda fase fueron consideradas dos partes:

1. Asistencia al V Seminario de Capacitación, con el fin de observar y analizar
 - a) los fundamentos (teóricos, educativos, sociopolíticos, culturales) del Programa de Intercambio de Maestros México–E. U. A.;

¹⁴⁸ En el apartado 2.2 de este capítulo, en la columna derecha, se explica y se justifica cada una de las técnicas aplicadas durante todo el proceso de investigación.

- b) el programa de actividades del Seminario, así como los contenidos y las líneas de trabajo propuestos a los profesores;
- c) los criterios de selección de los maestros participantes;
- d) la respuesta inmediata de los maestros ante el programa de actividades y su organización; y
- e) las expectativas más frecuentes de los maestros, sobre las condiciones en que esperaban realizar su labor docente en escuelas primarias bilingües en los Estados Unidos. Además de la *observación participante*, se aplicó un *cuestionario* para analizar este último inciso.

2. *Entrevistas* a profesores inscritos en este programa de intercambio, de acuerdo con una guía previamente elaborada, cuyas preguntas básicas se clasificaron en cuatro apartados:

- a) Experiencia personal y expectativas del docente;
- b) Enseñanza de la lengua;
- c) Aprendizaje de la lengua en el contexto bilingüe; y
- d) Trabajo con los niños mexicanos en Estados Unidos.

En esta fase identifiqué a mis sujetos de investigación: inicialmente fueron dos maestras y un maestro (provenientes respectivamente de los Estados de Aguascalientes, Tamaulipas y Zacatecas) solicitados por el Consulado de H.,¹⁴⁹ participantes por primera vez en el programa y a quienes realicé las entrevistas.

- **Observación del contexto**

Objetivo: Conocer y describir el contexto en el cual se dio la experiencia docente.

Esta fase se llevó a cabo del 25 al 29 de junio en FES, plantel perteneciente al Distrito Escolar Independiente de B., donde coincidieron el profesor AGM y la profesora LML (sujetos del estudio de casos). El trabajo de campo consistió en

¹⁴⁹ El plan inicial era entrevistarme con profesores solicitados por el Consulado de E. P., dado que la mayoría de las investigaciones del proyecto colectivo se realizaron en esta ciudad. Cuando se me informó que los profesores asignados para E. P. no habían asistido al Seminario tuve que optar por elegir otro destino. Esta fue la primera modificación que tuve que hacer al proyecto.

observar y registrar tanto las actividades realizadas por los profesores como las relaciones entre ellos y otros miembros de la comunidad escolar, elementos fundamentales para la descripción del contexto en que se llevo a efecto la experiencia docente. Para ampliar la perspectiva de la observadora, se implementaron también algunas entrevistas informales a la directora de la escuela FES, a otros participantes en el programa –asignados a otras escuelas– y al coordinador del Programa de Intercambio en B.

- **Valoración de la experiencia docente**

Objetivo: Valorar los resultados de la experiencia docente.

Dado que las actividades del programa de intercambio llegaron a su fin el jueves 28 de junio, tuve la oportunidad de hacer una valoración preliminar no sólo de la actividad docente del profesor AGM, sino también de recabar información de otros maestros y planteles a través de la observación de contextos y algunas entrevistas informales. Una nueva entrevista a AGM, el 29 de junio, me ofreció nuevos datos. Tomando en cuenta que una evaluación inmediata suele ser modificada con el paso del tiempo, entrevisté nuevamente al profesor en el mes de septiembre de 2001.

62

- **Análisis de datos y elaboración de la tesis**

Objetivos: Realizar el informe.

Analizar los datos.

Sustentar la tesis.

El informe derivado de la investigación en el campo se realizó en forma narrativo-descriptiva, en un texto a dos columnas: En la izquierda, el informe como tal; en la derecha, en cursivas y con tipo más pequeño, mis reflexiones interpretativas y las explicaciones teóricas de las técnicas utilizadas en la investigación.

Con la ayuda de mis maestras de la Línea de Didáctica de la Lengua realicé los esquemas de investigación correspondientes, así como los programas narrativos

para diseñar los guiones de entrevista.¹⁵⁰ El programa de investigación se esquematiza en el siguiente cuadro sinóptico:

FASE	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<i>Introducción al tema</i>	Delimitación del tema	Investigación documental y proyecto.
<i>Introducción al campo</i>	Selección de sujetos Indagación de motivos y expectativas	Observación participante, aplicación de cuestionario y entrevistas a sujetos elegidos.
<i>Observación del contexto</i>	Descripción de contexto	Observación participante y entrevistas al caso AGM y a otros informantes. Registro de observaciones.
<i>Valoración de la labor docente</i>	Valoración de resultados de la práctica	Entrevistas al caso AGM.
<i>Análisis de datos</i>	Redacción del informe	Elaboración del informe.

El Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior

El Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior (PCME), dependiente de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), fue creado en febrero de 1990 para apoyar principalmente en el área educativa a la población de origen mexicano que radica en Estados Unidos, mediante el cumplimiento de los siguientes objetivos:¹⁵¹

1. En el rubro de la Educación Migrante:

- Identificar, en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (SEP), a la población migrante escolar (sobre todo quienes cursan una parte del año en su lugar de origen y otra en Estados Unidos), para facilitar su atención educativa en ambos países.
- Informar en las escuelas estadounidenses sobre el sistema educativo mexicano y sus requerimientos de acreditación, y dar a conocer el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional.

¹⁵⁰ Ver Anexos 6, 7, 8 y 9.

¹⁵¹ SRE, *Educación. Informe general del Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior*, México, 2000, p. 2.

2. En cuanto a la Educación Bilingüe:

- Apoyar los programas de educación bilingüe (inglés-español) en las escuelas y enriquecer sus materiales de trabajo.
- Contribuir a la revaloración del uso del español y la cultura mexicana mediante la difusión del libro en castellano.
- Fomentar programas de cooperación educativa entre ambos países.

Para cumplir con dichos objetivos, el PCME establece vínculos con las comunidades de origen mexicano que residen en Estados Unidos, a través del desarrollo de programas y actividades en vías de satisfacer las necesidades y las aspiraciones educativas de las comunidades mexicanas”.¹⁵² Esta empresa se realiza con la colaboración de diversas instituciones educativas y culturales en México,¹⁵³ las cuales ofrecen materiales, investigaciones, conferencias y prácticas docentes en encuentros y proyectos de trabajo binacionales. Uno de estos proyectos es el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos.

El Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos

El Intercambio de Maestros México–Estados Unidos fue iniciado en 1996 con la finalidad de abrir espacios y crear condiciones donde profesores mexicanos y estadounidenses compartan métodos de enseñanza y aprendizaje, para mejorar el aprendizaje de los alumnos migrantes mexicanos con quienes trabajan.¹⁵⁴ Los principales propósitos del Programa de Intercambio son fortalecer el conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones nacionales en los alumnos de origen mexicano, así como propiciar la comunicación entre profesores de ambos países mediante el establecimiento de programas de colaboración educativa.

¹⁵² SRE/ Comunidades mexicanas, *Manual de información. V Seminario de Capacitación. Programa de Intercambio de Maestros México–E. U. A.*, Pátzcuaro, Mich., 2001, p. 3.

¹⁵³ Entre estas instituciones se cuentan la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Mexicano de Comunicación Educativa (ILCE), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) e instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

¹⁵⁴ SRE/ Comunidades mexicanas, *Manual de información...*, p. 3.

En la primera parte de este programa, que se lleva a cabo en los meses de julio y agosto, los maestros mexicanos participantes colaboran como **maestros asistentes** en aulas donde se concentran niños de habla española,¹⁵⁵ en diversos distritos escolares de los Estados Unidos. En la segunda parte, a modo de correspondencia, maestros estadounidenses visitan las escuelas mexicanas de donde provienen sus alumnos, por un periodo de una o dos semanas, en cualquier época del año.

En la siguiente gráfica¹⁵⁶ se observa cómo evolucionaron el apoyo de los estados de la República Mexicana y la participación de los maestros mexicanos en el Programa de Intercambio, entre los años 1996 y 2001:

AÑO	1996	1997	1998	1999	2000	2001
MAESTROS	50	120	160	150	200	220
ESTADOS	9	15	18	17	19	27

Aunque en cada edición se contó con mayor participación, es notoria la pequeña baja que se dio en 1999, la cual pudo haber sido más crítica: en el momento del Seminario de Capacitación se habían inscrito sólo 125 maestros provenientes de 16 estados, por lo que el estado de Michoacán participó con 25 profesores; 22 en California y 3 en Colorado; de este modo pudo ser cubierta la demanda de 150 maestros solicitados por veinte consulados estadounidenses.¹⁵⁷ En el año 2001 se inscribieron en el Programa 220 profesores¹⁵⁸ provenientes de todos los estados de la República, con excepción de Chiapas, Quintana Roo, Campeche, Colima y el Distrito Federal.

¹⁵⁵ *Ídem.*, p. 10. Como pudo comprobarse en el proceso de la investigación, esta premisa no siempre se cumple, por lo que los propósitos quedan trancos.

¹⁵⁶ Tomada de SRE/ Comunidades mexicanas, *Manual de información. V Seminario de Capacitación. Programa de Intercambio de Maestros México-E. U. A.*, s/p.

¹⁵⁷ Ver anexo 10.

¹⁵⁸ En las listas de inscripción había, efectivamente, 220 personas registradas de las cuales entre 15 y 20 no asistieron al seminario (Por ejemplo, no llegaron quienes irían a la ciudad de EP., lugar donde las maestras responsables del proyecto *EEBB* habían iniciado trabajos, por lo que tenían interés en que yo realizara allí mi investigación). La inasistencia de algunos no fue obstáculo para que los 220 profesores fueran asignados a distintos distritos escolares, algunos por petición de los propios consulados y otros por determinación de sus coordinadores.

El informe de la investigación, del cual da cuenta el siguiente apartado, se divide en tres tiempos: **Primer tiempo: En el campo de la investigación; Segundo tiempo: En contextos bilingües y Tercer tiempo: Valoración de la práctica docente.** Entre los tiempos primero y segundo incluyo el **Paréntesis** en el que obtuve la documentación legal para salir del país.

El primer tiempo, punto de partida de la investigación, tuvo como escenario las instalaciones del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán, donde se llevó a cabo el V Seminario de Capacitación para maestros mexicanos participantes en el Programa de Intercambio México–Estados Unidos. El paréntesis entre este tiempo y el segundo se dio en la ciudad de México, en oficinas de la Secretaría de Relaciones Exteriores y la Embajada de Estados Unidos en México. El segundo tiempo se desarrolló principalmente en el plantel FES, donde coincidieron dos de mis sujetos de investigación (en forma aleatoria visité también el centro HS de educación preescolar y participé otras actividades en distintos escenarios dentro de la ciudad de B). El tercer tiempo tuvo lugar en el domicilio de AGM, único de los tres casos que llegó hasta el final del estudio. Como antes señalé, en la columna izquierda se relatan los acontecimientos observados y se anota el resumen de las entrevistas realizadas; en la columna derecha he anotado la interpretación de mis observaciones, así como las explicaciones teóricas de las técnicas utilizadas en la investigación.

2.2 DE LA EXPECTATIVA A LA VALORACIÓN. MAESTROS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO EN EL DISTRITO INDEPENDIENTE DE B.

<p>Primer tiempo:</p> <p>En el campo de la investigación</p> <p>Después de haber sido seleccionados en sus estados de origen, los profesores participantes en el Programa de Intercambio correspondiente al verano del año 2001 acudieron a las instalaciones del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán, donde se llevó a cabo el V Seminario de Capacitación, del 28 de abril al 1 de mayo. Dos profesoras y dos estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo, de la Línea Didáctica de la Lengua, de la UPN fuimos invitadas a presenciar el Seminario y allí se dio la oportunidad para seleccionar a los sujetos informantes para esta investigación.</p> <p>1. El Seminario de Capacitación</p> <p>28 de abril</p> <p>La jornada de trabajo estaba programada para iniciar a las 16:00, con el registro de participantes. A las 16:40 fuimos registrados los primeros en llegar. En las oficinas del CREFAL conocimos al Profr. JFM, procedente del estado de Tamaulipas. Las instalaciones del CREFAL, que pertenecieron al Ing. Lázaro Cárdenas del Río y fueron donadas por él, constituyen un centro de estudios superiores con varias aulas para sesiones académicas, oficinas, habitaciones para huéspedes, un comedor, canchas deportivas, amplios jardines y un auditorio. En ese auditorio nos reunimos a las 18:00 horas, para participar en la inauguración del Seminario, después de la cual se dio una sesión informativa y la presentación de un video sobre los logros del Programa</p>	<p style="text-align: center;"><u>Comentarios de la tesante</u></p> <p><i>El Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior (PCME) nos hizo la invitación a través de una llamada telefónica. Se nos apartó la inscripción y la estancia en un hotel de Pátzcuaro (Ya no alcanzamos habitaciones dentro del CREFAL). Al invitarnos se nos hizo la advertencia de que, más que de capacitación, los fines del seminario eran de sensibilización.</i></p> <p><i>La investigación dio inicio mediante la observación participante, “técnica por la cual el investigador se introduce en el mundo social de los sujetos estudiados, observa , y trata de averiguar qué significa ser miembro de ese mundo”. (Biddle y Anderson, “Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M., La investigación de la enseñanza I, p. 112.</i></p>
--	--

Binacional de Educación Migrante (PBEM) y los avances del Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior (PCME).

29 de abril

8:30 A. M. A través de listas elaboradas por los organizadores del Seminario, los asistentes fuimos divididos en tres grupos para la realización del trabajo en forma de talleres, en diferentes salones del CREFAL. En el que nos correspondió a mi compañera y a mí (**Grupo C**), las actividades fueron conducidas por dos representantes del PCME de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) en México. Iniciamos con una presentación en la que decíamos nuestro nombre, el lugar del que proveníamos y el propósito que nos había llevado allá, además del recuento de experiencias anteriores en el programa, en caso de tenerlas. Uno de los maestros participantes relató que el verano anterior había sido regresado a México desde el aeropuerto de la ciudad estadounidense donde había sido asignado, por haber contestado que iba a trabajar temporalmente en una escuela de Estados Unidos.

Para continuar con la agenda, se nos aplicó un examen de inglés con preguntas elementales y ejercicios sencillos (sus contenidos eran muy semejantes a los de los programas de inglés en escuelas secundarias de México). Por último, los profesores se organizaron con sus coordinadores por entidades de origen para recibir indicaciones sobre el lugar y las fechas en que habrían de participar como maestros asistentes. Por indicaciones de mi directora de tesis, busqué a los maestros asignados a EP; cuando supe que no estaban presentes decidí cambiar el lugar de mi investigación.

A las 12:00 horas nos reunimos en el auditorio, donde

En el video se reiteraron los propósitos, la historia y los logros del PBEM que habían sido enunciados verbalmente. Los elogios entre los coordinadores del PBEM y los del PCME también fueron reiterativos.

En este ejercicio de presentación se rompió el anonimato con que había ingresado al grupo y que me permitía pasar inadvertida. Percibí las primeras reacciones de reserva y defensa de los profesores, al oír que yo iba de la UPN para hacer un trabajo de investigación.

Se advirtió a los profesores que por ningún motivo dijeran en el aeropuerto que iban a trabajar ni siquiera en forma temporal. Me pregunté si la SRE no trabaja en coordinación con los aeropuertos.

Algunos profesores opinaron que, por su sencillez, el examen parecía más un simulacro que una evaluación, pues se les había aplicado otro más complicado para aceptarlos en el Programa.

Fue en este punto en que decidí ubicar mis sujetos entre los asignados al Consulado de H. Indagué y anoté datos de los posibles candidatos.

el Seminario prosiguió con la participación de una reconocida cuentacuentos y escritora, quien reiteró que los maestros presentes habían sido seleccionados por ser los mejores. Su discurso exaltó la misión que los participantes en el programa estaban a punto de realizar, mediante aplausos, gritos y porras. Finalizó su acto con la venta y la firma de libros.

3:30 P. M. Después de la comida prosiguió la jornada de trabajo. La sesión consistió en la transmisión de experiencias de profesores que habían participado una o más veces en el programa. El lugar común fue el éxito en la aplicación de técnicas y procedimientos de artes plásticas para difundir la cultura mexicana. Un profesor relató que fue asignado a una escuela en Alabama de población mayoritaria afroamericana y anglohablante. El que el maestro tuviera cierto dominio del inglés lo ayudó a superar el reto de la comunicación y fue solicitado nuevamente por el coordinador del distrito escolar. Otro profesor explicó que se había enfrentado con problemas relacionados con los códigos de interacción (sobre todo las formas de vestir y ciertas reglas de comportamiento en las escuelas), y entregó a todos los presentes una especie de instructivo que indicaba cómo vestir, cómo saludar, cómo conducirse con los niños y con las autoridades escolares. Una profesora relató que las autoridades de la escuela donde había sido enviada la habían rechazado en un principio porque esperaban a otra persona y no a ella. Finalmente le permitieron hacer su trabajo, aunque sin apoyo de su coordinadora regional. A pesar de tal experiencia, ella volvió al Programa de Intercambio.

También fue importante la participación de un coordinador de distrito, quien afirmó que los recursos económicos que manejaba le permitían ofrecer una

*Su participación semejava un curso de promoción de optimismo. (Me sentí incómoda aplaudiendo y gritando pues no concuerdo con ese tipo de recursos para romper el hielo y conducir el trabajo grupal; por otra parte, yo llevaba otra idea de la **capacitación**.) Aquí se repitió hasta el cansancio la idea de que los maestros participantes en el programa habían sido elegidos “porque eran los mejores”.*

Aquí se vio una incongruencia entre los propósitos del programa de intercambio y la selección de escuelas participantes, ya que en este caso la escuela no requería la difusión de la cultura mexicana. El profesor, sin embargo, consideró más importante la superación de un reto personal..

Empecé a ver las diferencias que tanto en las preocupaciones como en el concepto de cultura mostraban los maestros.

buena compensación a los profesores que llegaron a sus escuelas, pero advirtió que en este sentido su distrito era único y que en la mayoría de casos los participantes no recibían sino los viáticos que les daba su propio estado de origen.

30 de abril

9:00 A. M. Después del desayuno hubo otra sesión informativa, conducida por profesores y coordinadores de Educación Migrante en Estados Unidos. El inicio estuvo a cargo de una profesora estadounidense que exaltó el espíritu religioso de los mexicanos. Dijo haber sido salvada por la Virgen de Guadalupe y que por gratitud había decidido dedicarse a la educación de los migrantes mexicanos. A continuación otra profesora explicó, en inglés –después de advertirnos que “debíamos irnos acostumbrando” –la forma en que se organiza el sistema educativo en Estados Unidos. Por último nos fue presentado un video con escenas cotidianas de discriminación y segregación hacia niños migrantes en escuelas de Estados Unidos, y con el mensaje implícito de que sólo quienes superan esas

El que los distritos escolares en Estados Unidos son entidades independientes sería una información ampliada en el distrito de B. por mi informante clave, y por otras fuentes documentales.

Pese a la advertencia de este coordinador, hubo participantes que se hicieron a la idea de que recibirían una compensación sobre todo quienes fueran a las ciudades importantes.

Conclusiones del primer día:

- **La logística del Programa de Intercambio no parece bien cimentada ¿Por qué los participantes no pueden decir a qué van? ¿Por qué no se especifica su situación en una carta dirigida a los empleados y representantes de la aduana?**
- **Aunque el programa de intercambio está organizado por el Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior, no todos los maestros participantes llegan a escuelas de comunidades mexicanas.**
- **Se exalta la misión del maestro asistente como un acto heroico.**

Las creencias religiosas no son elementos válidos para apoyar didácticamente un proyecto educativo; aquí cumplieron la función de exaltar la identidad de muchos participantes.

Me pareció agresivo que nos hablara en inglés. Pronto me vería en una ciudad de Estados Unidos y me daría cuenta de que aquello no había sido sino un simple ejercicio de inmersión.

pruebas logran el éxito escolar.

(A las 12:00 nos reunimos las maestras y las estudiantes de la UPN para revisar y conseguir las copias fotostáticas del cuestionario que se aplicaría a los profesores).

3:30 P. M. Después de la comida nos reunimos en el auditorio del CREFAL, donde iniciaría, con retraso de una hora, una conferencia con el título "Transmigración y cultura". La expositora, enviada por el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), dijo que su plática tenía el propósito de explicar a grandes rasgos el proceso de migración y las modificaciones culturales de los mexicanos en Estados Unidos. Después de hacer la observación de que los asistentes éramos muy pocos y que posiblemente estábamos cansados, propuso hacernos emprender una actividad para ejercitar la creatividad. Expresó que tal vez el nombre del tema sonaba *"muy rimbombante"*, pero que en realidad estaba encauzado a hacernos entender *"este proceso de migración que tienen nuestros compatriotas que van y vuelven y que van y vuelven"*, y cómo los migrantes *"aprenden otros tipos de costumbres, algunas otras formas de hablar algunas maneras diferentes de comportarse de ser y de hacer y luego vienen de regreso y las comparten"*, lo que va haciendo que en cierto modo *"ellos vayan adquiriendo una no pertenencia, en lugar de una doble pertenencia que... genera una sensación de: ni soy de aquí ni soy de allá, sino todo lo contrario"*. Invitó a los participantes a tratar de *"tocar los corazones y las mentes de todos estos niños que están viviendo esta manera difícil"* para ayudarlos a enriquecer su vida haciéndola creativa, *"llena de experiencias"* y que no los *"haga sentir menos (ni con) sentimientos y sensaciones de*

Más de la mitad de los participantes en el seminario no habían llegado al auditorio, posiblemente cansados por el ritmo de trabajo, o tal vez atraídos por el Janitzio.

El tema prometía ser indispensable en el seminario. La expositora inició con una breve explicación del aprendizaje desde el ángulo de la neuro-lingüística, pero de inmediato se desvió: repitió a los participantes que eran los mejores y condujo una actividad lúdica por equipos. En síntesis, no expuso el tema.

De acuerdo con mi investigación documental, el proceso de no sólo se da en forma cíclica.

Al parecer su idea era que el aprendizaje de costumbres nuevas era cuestión de mimetismo.

Según su punto de vista, ser migrante es perder el sentido de pertenencia.

Nuevamente se percibe la idea de que los niños migrantes tienen una vida difícil y que los maestros asistentes pueden hacer mucho por cambiarla.

minusvalía”; hacer que se perciban *“como un árbol (con las) raíces bien puestas aquí”*. Mencionó también que *“un concepto importante que tenemos que entender es la cultura”*. La actividad lúdica que propuso fue un juego por equipo para presentar una especie de “porra” con base en palabras, onomatopeyas y movimientos corporales. La preparación se realizó en un jardín junto del auditorio. Un profesor se resistió a participar y dijo: *“Soy un buen maestro y quiero ir a trabajar con los niños migrantes. ¡Pero yo no voy a brincar ni a bailar ni a hacer payasadas con los más de cien kilos que me cargo!”* (Al finalizar la sesión, por la noche, realicé las entrevistas a dos profesoras; al día siguiente haría una tercera entrevista, después del desayuno y antes de entrar a la sesión correspondiente. Más adelante trato esta actividad con detalle).

1 de mayo

La última participación estuvo a cargo de un escritor, quien habló sobre la importancia del fomento de la lectura. El público era todavía más reducido que la tarde anterior. Luego de entregar a cada participante un ejemplar del libro *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, el Seminario fue clausurado sin la presentación de conclusiones ni resultados. A la 1:30 estaba programada la comida y a las 3:00 P. M. los autobuses llevarían a los maestros de regreso a su

Nunca dio su concepto de cultura y continuó en sus divagaciones. Entonces pasó a la actividad lúdica.

El profesor reaccionó así porque le parecía grotesco tener que hacer ese tipo de actividades para probar su capacidad.

Conclusiones del segundo día:

- **Se manejaron diferentes ideas con respecto de la cultura del mexicano migrante en Estados Unidos: para algunos lo más importante es el sentimiento religioso; para otros, la fuerza para soportar la discriminación; otros más la identifican con la capacidad para mimetizarse y con la pérdida de la identidad.**
- **El ritmo de trabajo ha sido muy intenso y varios profesores han preferido ausentarse.**

lugar de origen.

2. La convocatoria y las formas de selección

En el transcurso del V Seminario de Capacitación preguntamos a varios maestros cómo se había llevado a cabo la selección de participantes. De acuerdo con las informaciones proporcionadas por algunos profesores, la convocatoria para participar en el Programa de Intercambio de Maestros México–EUA es lanzada conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y por la SRE. Hubo maestros que dijeron haber encontrado dicha convocatoria en el periódico; hubo otros que afirmaron haberse enterado del intercambio directamente en sus centros de trabajo o en alguna oficina de la SEP. En un caso, el profesor aseguró haber sido invitado, en forma verbal, por el director de su escuela. Pese a varios intentos de conocer físicamente tal documento, esto no fue posible, ni con los profesores que colaboraron como informantes ni en las oficinas de la SRE.

Algunos profesores informaron que después de haber solicitado su ingreso en el programa, los aspirantes fueron seleccionados por medio de dos exámenes, uno de conocimientos generales y otro de comprensión de lectura de textos en inglés. Sobre estos exámenes se recogieron opiniones diversas: hubo quienes afirmaron que el examen de inglés fue más riguroso que el general; otros, por su parte, dijeron que el más fácil había sido el de comprensión de lectura. El maestro que se había negado a participar en la actividad “creativa”

Conclusiones del tercer día:

- **El lugar para el Seminario es excelente pero no se consideraron el tiempo y la carga de actividades; los profesores no contaron con tiempo libre.**
- **También faltó tiempo para la retroalimentación.**

Las respuestas diferentes sobre las formas de selección no dejaron claros los parámetros para elegir a los participantes en el Programa de Intercambio.

Esta diferencia de opiniones se fundamenta en la preparación profesional de los profesores: en general, quienes hicieron una carrera superior o son profesores de inglés en distintos niveles educativos, decían

(Ver pág. 72) dijo que los dos exámenes que había presentado fueron muy rigurosos. Otro profesor escuchó la pregunta, sonrió y dijo: “¿Cuál selección? Llamen a sus amigos y nos dicen si queremos ir, no nos hacen examen”.

3. El cuestionario

Con el propósito de obtener los primeros datos duros sobre los participantes en el programa de intercambio, se entregó un cuestionario a modo de encuesta a 120 profesores, entre la tarde del 30 de abril y la mañana del 1º. de mayo. Sólo 59 cuestionarios contestados nos fueron entregados y en ellos se basó un primer análisis para este trabajo.

4. Las entrevistas

Después de diseñar el guión de la entrevista, elegí a tres profesores originarios de distintas entidades, de entre los seleccionados para responder al Consulado de H. El 30 de abril por la noche entrevisté a dos profesoras (a MEG, de Aguascalientes, y a LML, de Tamaulipas). El 1º. de mayo por la mañana entrevisté al profesor AGM, de Zacatecas.

Entrevista 1

El caso MEG (Aguascalientes)

La entrevista se realizó aproximadamente a las 20:30 horas del lunes 30 de abril, en la habitación A-3 (que la entrevistada compartía con otra profesora

que el examen de inglés “estuvo fácil”. Quienes estudiaron sólo la Normal básica opinaron lo contrario.

Conclusión:

Es probable que en la convocatoria para participar en el Programa de Intercambio se incluyan los puntos que se refieren a los exámenes, aunque también es posible que haya quienes encuentran la forma de obviar algunos procedimientos, o de que en cada estado se hagan diferentes interpretaciones de la convocatoria.

El cuestionario (Ver formato en el anexo 11) fue diseñado por las Maestras Yolanda de la Garza López de Lara y Rocío Vargas Ortega. En el capítulo 3 se trata el análisis realizado a este cuestionario.

(Ver guión de entrevista en el anexo 12). Para seleccionar a los sujetos de investigación se realizó una generalización con base en estas características:

- Primera vez que participaban en el programa;
- Asignados para ir al Consulado de H.;
- Con formación inicial de educación normal, y
- Con experiencia en educación primaria..

De apariencia juvenil y agradable, la entrevistada estaba nerviosa; incluso trató de usar acordeón para dar sus respuestas. En el cuestionario omitió sus estudios en la UNAM. ¿Por qué?

proveniente también de Aguascalientes, y que permaneció como espectadora).

MEG, con 45 años de edad y 26 de experiencia en educación primaria, dijo haber estudiado la Normal básica en la Escuela Nacional de Maestros, en el D. F., y la Lic. en Arquitectura, en la UNAM.

Con respecto de sus expectativas, MEG explicó que eran *“llevar un poco del cariño y del sabor del país a aquellos niños que se encuentran por necesidades diversas en situación de extranjeros en los Estados Unidos. Ellos necesitan recuperar su autoestima, que está dañada principalmente por las barreras lingüísticas. (Es) muy importante que no olviden su lenguaje para aprender... otro y que (no) distorsionen este lenguaje con mezclas y demás. Por eso es muy importante que ellos (...) aprendan y recuerden su idioma (...) leyendo; (...) escribiendo”*. Dijo no esperar condiciones económicas excelentes y que tal vez el único apoyo que recibiría sería el de su estado. Afirmó que, derrumbadas las barreras lingüísticas, los niños se sentirían seguros y el aprendizaje se daría positivamente. Al evocar la forma en que aprendió la lengua materna no se refirió al aprendizaje escolar sino al familiar, y relacionó sus logros con el cariño. El aprendizaje de otras lenguas se enmarcó en el ámbito escolar y, aunque reconoció su dominio del inglés, señaló sus dificultades para aprenderlo. Opinó que el aprendizaje significativo depende de los recursos y estrategias utilizados por el profesor, *“a través de canciones, de lecturas, de películas y todo eso es como uno se va interesando y (...) aprendiendo más. Además de que es muy importante (...) que lo echen a nadar, que tenga uno que conversar y escuchar”*. Al referirse a los métodos de enseñanza de la lengua, dijo

*El **rapport** se consiguió de inmediato, cuando la entrevistadora dijo a la entrevistada que ambas habían estudiado en la misma Escuela Normal y en la misma generación. (El **rapport** se define “como un cierto nivel de confianza y disposición abierta”, en Taylor y Bodgan, p. 94)*

*Al hablar de sus expectativas, **MEG** señaló la importancia de lo afectivo en su misión de maestra asistente; estableció una dependencia entre las dificultades lingüísticas y la autoestima de los niños migrantes y expresó la importancia del “aprender haciendo”.*

Marcó una separación de fines y logros educativos entre el hogar y la escuela; a ésta la ve como un ámbito que, lejos de propiciar el aprendizaje, hace resaltar sus dificultades.

Se refería, tal vez sin tenerlo muy claro, al método de inmersión en el aprendizaje de una segunda lengua.

que *“son muy deficientes los métodos, porque le enseñan a uno a través de la gramática”* y que debe haber más conversación, más interacción en la enseñanza de idiomas. Dijo que el papel del maestro es el de un guía que explica pacientemente a sus alumnos cómo proceder, pero *“no en forma sistemática y pragmática”*. En cuanto al alumno, señaló que es “el actor principal” y le otorgó funciones que hacen al maestro a un lado. Indicó que los alumnos aprenden más fácilmente en grupo, gracias a la interacción e indicó la importancia de aprender de los errores. Ubicó un factor psicológico, la distracción, como problema que requiere ser atendido con una educación individual.

Reconoció, como influencias en su forma de enfocar la enseñanza, a Piaget y la pedagogía operatoria, que garantizan un aprendizaje significativo y autoconstruido. La gramática, dijo, es lo más difícil en el aprendizaje de una lengua, por ser estricta y rígida, con lo que dio a entender que un conocimiento se adquiere más fácilmente en tanto es más flexible. Enfatizó esta idea al contrastar la complejidad del español con la sencillez del inglés; amplió su opinión sobre el aprendizaje de la lengua en un contexto bilingüe con la reafirmación del “aprender haciendo” y la importancia del contexto.

Opinó que si se tienen buenas bases en el desarrollo de una lengua (citó la gramática como una de estas bases), es más fácil adquirir un segundo idioma. En el caso de los anglohablantes, dijo dudar de un interés auténtico en el aprendizaje de la lengua española y atribuyó esta situación a razones utilitarias como lo económico o la cercanía de la escuela. Mencionó que realizaría sus actividades con base en su experiencia docente, aunque reconoció que se sujetaría a las

Criticó la enseñanza de la lengua por medio de la gramática. Para ella los métodos interactivos garantizan mejores resultados.

Estos puntos de vista separan los papeles de maestro y alumno, en lugar de hacerlos converger en la interacción mencionada antes.

Para ella, el aprendizaje grupal es el idóneo para la enseñanza de la lengua, pero no descarta la atención individual cuando ésta es necesaria.

Ignoraba que el español se enseña como segunda lengua en muchas escuelas de Estados Unidos.

indicaciones que se le dieran en la escuela donde fuera asignada.

Entrevista 2

El caso LML (Tamaulipas)

La segunda entrevista se llevó a cabo el 30 de abril a las 21:30 Hrs., en un compartimiento individual de la habitación B-20 del CREFAL. La entrevistada, alta, de compleción robusta, morena, de cabello oscuro, lacio y largo hasta los hombros, vestía un traje sastre azul marino y blusa blanca. Tenía entonces 30 años de edad y 9 de experiencia en educación básica. Dijo haber estudiado la Normal básica en la Escuela Normal Urbana Federal Cuauhtémoc, en Nuevo Laredo, Tamps. En la misma ciudad estudió también la Maestría en Educación Bilingüe en la Unidad 289 de la UPN.

Las expectativas de LML se referían a un intercambio interactivo, ya que mencionó que iría no solamente a enseñar, sino también a aprender. Relacionó la disposición de los niños migrantes y sus familias con lo afectivo (el sentimiento) y con lo social (se refirió, de modo implícito, a factores como discriminación y desigualdad). Dijo que esperaba hallar condiciones propicias tanto en lo económico como en lo cultural. Tenía buenas expectativas en cuanto al aprendizaje de los niños, aunque pensaba que la disposición estaría sujeta a las condiciones socio-afectivas en que vivieran y el tipo de relación que tuvieran con sus raíces mexicanas. Ubicó en la escuela su aprendizaje de la lengua materna y expresó que fue fácil y agradable. Al hablar sobre su aprendizaje del inglés evitó las definiciones, aunque enfatizó su carácter utilitario.

Citó que hay aprendizajes que pueden resultar tediosos pero que son necesarios por cuanto pueden presentar

Aquí fue necesaria la intervención del profesor JFM, quien convenció a su paisana, la maestra LML, de aceptar la entrevista, después de verificar que dicha maestra iría a la ciudad de H.

La entrevistada sostuvo una actitud formal, seria, poco expresiva tanto en sus gestos como en sus ademanes. Se limitó a contestar sin facilitar la conversación fluida.

En este caso se observa que la existencia de condiciones específicas determina el grado de éxito o fracaso del ejercicio docente. Destaca también la relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

una utilidad: facilitar aprendizajes posteriores.

Expresó que el papel del maestro consiste en apoyar y reforzar los conocimientos del alumno, así como de orientarlo para que identifique y corrija sus errores. El papel del alumno, dijo, es tener disposición e interés, además de autoevaluar su aprendizaje.

Identificó como influencias al enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, el aprendizaje grupal y los conocimientos previos del alumno. Señaló que tales influencias proceden de sus estudios normalistas y de su breve experiencia docente.

Reiteró que la gramática es la parte más difícil del aprendizaje de una lengua (y coincidió en este punto con MEG), pero aclaró que depende del maestro el conseguir que su enseñanza sea atractiva y consiga despertar el interés en los alumnos. Sobre el aprendizaje de la lengua en un contexto bilingüe, limitó su opinión a experiencias ajenas que llegan a la conclusión de que el aprendizaje del español es más complicado que el del inglés. Adjudicó esta complejidad al aspecto gramatical y señaló que un contexto bilingüe favorece el aprendizaje de una segunda lengua en forma práctica.

Consideró importante el desarrollo de la lengua materna para aprender una segunda lengua e insistió en que el propio alumno debe descubrir sus aciertos y sus errores de aprendizaje. Expresó que la importancia del desarrollo de una primera lengua radica en la posibilidad de transferencia. En cuanto a las razones que pueda tener una familia anglohablante para enviar a sus hijos a una escuela donde se enseña español, opinó que las principales razones son el origen de dicha familia o la cercanía entre la escuela y la casa. Por último, indicó no haber realizado una planeación como

Según esta idea, la importancia del aprendizaje es pragmática; tiene un sentido utilitario..

No hay una relación clara entre las acciones del maestro y del alumno, además de que el aprendizaje no parece tener un propósito más allá de la identificación y la corrección de errores. Pareciera que en la escuela no hay aciertos.

Mencionó la importancia de la Normal en su formación, pero no tocó su preparación de postgrado, ni siquiera para definir algunos casos de bilingüismo.

En efecto, la competencia oral y escrita (proficiencia) en la lengua materna puede ayudar en el aprendizaje de otras.

tal, pero que pensaba hacer un repaso de la cultura mexicana para compartir con los niños el orgullo nacional. Como MEG, explicó que su ejercicio docente se sujetaría a las indicaciones que se le dieran en la escuela donde fuera asignada.

Entrevista 3

El caso AGM (Zacatecas)

Esta entrevista fue realizada la mañana del 1º. de mayo, a las 8:30, después del desayuno. Fue una conversación al aire libre, en uno de los prados del CREFAL. El entrevistado, de 31 años de edad y con 9 de experiencia en educación primaria (aunque desde hacía 3 años se encontraba comisionado en la SEP de Zacatecas), vestía una camisa de color gris claro, de manga corta, y pantalón de mezclilla. AGM realizó estudios en la Escuela Normal de San Marcos, Zacatecas, y continuó con la Maestría en Intervención Educativa, que tuvo que suspender por el momento. Sobre sus expectativas, dijo que eran las de llevar del seminario elementos suficientes para realizar el trabajo en Estados Unidos. Opinó que los alumnos que atendería contarían con lo indispensable, ya que en ese país hay fuentes de empleo. Definió el carácter de los mexicanos como afectuoso y dijo confiar en su capacidad docente y en la nobleza de los niños.

Describió su aprendizaje de la lengua materna como “natural” y mencionó dos experiencias no muy gratas en cuanto al aprendizaje de otras lenguas: la falta de interés en el caso del francés y el contacto con el inglés, obligado por una maestría y limitado por la traducción; en el caso de este idioma, sin embargo, reconoció que existen interés y atracción. Opinó que la enseñanza de lenguas debe tener un enfoque comunicativo.

Desde el primer momento, este profesor se mostró atento y gustoso de colaborar.

Al igual que las profesoras entrevistadas antes que él, mencionó la importancia de la afectividad.

Destacó la importancia del maestro en la enseñanza de la lengua y explicó que un buen papel docente se fundamenta en el respeto al desarrollo de los niños. Precisó la necesidad de la actualización del maestro. En cuanto al alumno, dijo que su papel responde a su edad y su desarrollo, a su curiosidad y a su grado de participación, aunque no dio más detalles.

Opinó que el aprendizaje grupal es el ideal, por las oportunidades de compartir, intercambiar y apoyar. Habló de la importancia de la interacción entre iguales y del trabajo en equipo. Comparó el proceso con un camino en el que a veces habrá que detenerse tanto en los descubrimientos nuevos como en la corrección de los errores.

Identificó sus influencias en sus estudios de Maestría en Intervención Educativa; mencionó principalmente a Vigotsky, además de algunas investigadoras educativas de la actualidad. Con respecto de los aspectos más difíciles del aprendizaje de una lengua, AGM difirió de sus antecesoras y destacó la escritura, pero reiteró que si se da un sentido a esa escritura y se aprovechan los elementos del medio, además de respetar el proceso de los alumnos, el aprendizaje se da exitosamente.

Agregó que un contexto bilingüe favorece el aprendizaje de lenguas, dado que los niños tienen contacto con ambos idiomas a la vez. En cuanto a la importancia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, en un contexto no bilingüe, opinó que depende más bien del interés. Dijo haber planeado su labor docente mediante la recopilación de materiales relacionados con la cultura mexicana y con la enseñanza del español, y que haría un reajuste basado en la conjunción del arte y la lengua. Agregó que es fundamental hacer el trabajo con una carga de

Habló entusiasmado de sus estudios de maestría y dijo que los continuaría en la primera oportunidad.

El pensar en la escritura y no en la gramática como un aspecto difícil del aprendizaje de una lengua, ubica a AGM como un profesor preocupado por los intereses y las necesidades de los niños: ciertamente, la escritura como actividad constituye un aprendizaje valioso; no así la memorización de reglas gramaticales.

afectividad y que ama su profesión.

(Paréntesis)

Mi siguiente tarea consistió en la obtención del pasaporte y la visa, documentos indispensables para continuar con la investigación. En el caso del primer documento el trámite fue rápido y sencillo, no así en el caso del segundo, ya que el registro de cada solicitante en la embajada es minucioso hasta la incomodidad. Mientras esperaba, veía a muchas personas insistir en las ventanillas para después retirarse desilusionadas o molestas. Mi número apareció por fin y me aproximé a la ventanilla 9, donde un hombre revisó detenidamente mis documentos. Al ver mis estados de cuenta bancaria me hizo la observación de que “una maestra no podía ganar esa cantidad”, y le dije que esos ingresos correspondían a mi trabajo como autora de libros de texto. De inmediato me entregó mi visa. Fue así como experimenté las políticas discriminatorias para aceptar o rechazar el ingreso documentado a Estados Unidos.

Segundo tiempo:

En contextos bilingües

La siguiente etapa de la investigación consistió en una visita, durante la última semana de junio de 2001, al Distrito de B, donde fueron asignados los maestros solicitados por el Consulado de México en H. La observación se centró en el profesor AGM, entrevistado previamente en Pátzcuaro. Aquí hago el recuento de mis experiencias:

1. Llegada a B.

A cada momento revisaba el número de turno que me correspondía y deseaba que me atendiera alguien que pudiera creer que “sólo iba de viaje”. Se nos había advertido que no dijéramos que iríamos a investigar y mucho menos a trabajar.

Tres de mis compañeras del proyecto no obtuvieron la visa, precisamente por su sueldo de profesoras. A las tres les devolvieron el pasaporte con un sello que indicaba que la visa les había sido negada. Para hacer su investigación se les tuvo que tramitar un permiso especial.

Domingo 24

Llegué al aeropuerto de H. sin saber que hacer. Mi compañera de viaje en el avión, una anciana mexicana que iba a reunirse con su familia, pidió a su hijo, quien la había ido a recibir, que pasara a dejarme al hotel donde la agencia me había reservado una habitación. En cuanto llegué, salí a dar un paseo pero no llegué muy lejos y decidí volver al hotel: ya había observado la ausencia de jardines y plazas públicas; en la calle no había gente de a pie.

Lunes 25

A las 9:30, me trasladé, en un taxi, al Consulado de México en H para entrevistarme con el contacto correspondiente. Di al taxista el domicilio señalado en el directorio, pero él me informó que las oficinas cambiaron de lugar. Habló de la enorme demanda de profesores latinoamericanos y del incremento acelerado de la población hispana en la ciudad y en todo el estado.

Entré al Consulado de México en H. Una gran cantidad de personas se aglomeraba en la planta baja: unos hacían fila con destino a una ventanilla; otros revisaban papeles o escribían en ellos. Subí al primer piso y pregunté por la Lic. TG, quien después de atender a una familia mexicana me hizo pasar a su oficina. Nos saludamos y me indicó que tendría que viajar hacia B. Solicitó los horarios de salida y se comunicó telefónicamente con mi siguiente contacto, Mr. JB, que me esperaba en B.

La Lic. TG pidió a dos personas que me llevaran a la terminal para comprar mi boleto a B. Pasé a la sala y esperé mi autobús. Muchas de las personas formadas para viajar a B mostraban, en su atuendo, una clase

Esa fue la primera vez que yo salía de México y me sentía insegura, pues mi inglés oral es más que limitado. Estar completamente sola me hacía sentir peor. Leí mucho hasta que el sueño me venció.

Por indicaciones del personal del PCME, seguí los mismos pasos que días antes habían dado los profesores participantes en el PI.

El taxista, de origen peruano, me informó que el sueldo anual de un profesor bilingüe era, por lo menos, de 30 mil dólares.

La bandera, los letreros en español, las voces de la gente me hicieron sentir por un momento que no había cruzado la frontera.

La Lic. TG había recibido, por vía telefónica, el aviso de que yo llegaría ese día. Su trato fue muy amable. El Distrito de B se encuentra a una hora y media de H. Había una salida a las 11:00 pero ya no podría alcanzarla; la siguiente sería a las 13:00 Hrs.

El aspecto de la parte de la ciudad de H donde se ubica la terminal no difiere mucho del de algunas zonas populares de la ciudad de México.

económica de media a baja. Casi todos eran afroamericanos. El autobús llegó puntual. Abordé y observé que casi todos los pasajeros se dispusieron a dormir durante el viaje.

En el tiempo previsto llegué a B. y envié, por teléfono, el mensaje que se me había solicitado. A las 15:30, casi una hora después de espera, llegó Mr. JB, coordinador regional del Distrito Escolar Independiente. Él enseña español a distancia y se encarga del departamento de libros de texto. Desde el primer momento me ofreció su absoluto apoyo como informante.

Mr. JB había solicitado doce maestros para cubrir su distrito y todos le fueron enviados. Me informó que los maestros participantes en el PI terminarían sus actividades esa misma semana y no el 10 de julio, como se había planeado. La ceremonia de clausura estaba programada para el jueves 28 y el día siguiente los maestros volverían a México. Me hizo saber que, de mis tres sujetos entrevistados en Pátzcuaro, sólo dos (LML y AGM) habían llegado a su distrito y que por fortuna habían sido asignados a la misma escuela.

Un poco después de las cuatro llegamos a las oficinas de la coordinación regional, donde JB tenía algunos pendientes. En la coordinación regional encontré al maestro JFM. Luego salimos rumbo al hotel donde me hospedaría. Supe que los participantes en el PI estaban hospedados en casas de trabajadores de las escuelas. Luego de cenar con JFM, me retiré a descansar.

Observé cómo el paisaje de automóviles y edificios daba paso a la vegetación y a un clima de costa.

El mensaje consistía en marcar varias veces sólo el número 9.

Mr. JB se disculpó por su tardanza. Durante el recorrido a su oficina, me dijo que la ciudad había sufrido un huracán que inundó y devastó varias regiones, sobre todo en las partes más cercanas a la costa, y apenas recuperaba la normalidad.

En efecto, fue mi informante clave en toda esta parte de mi investigación.

JB distribuyó a los doce maestros en cinco diferentes colegios.

En el caso de estos profesores, el plan original de permanecer seis semanas en Estados Unidos se redujo a cuatro. La noticia me desalentó: yo sólo tendría tres días para hacer mis observaciones.

Yo me había enterado ya de que mi otra entrevistada (MEG), había sido asignada finalmente a otro distrito muy próximo a Canadá.

JFM, uno de mis primeros informantes en Pátzcuaro, fue asignado a última hora al distrito de B. Mr. JB me reservó una habitación y otra para JFM, quien había solicitado que se le hospedara en otro lugar para poder relacionarse con personas de su iglesia. JFM es maestro de inglés en México y me apoyó como acompañante e intérprete.

2. Reencuentro con mis sujetos

Al día siguiente, a las 7:30, Mr. JB llegó por mí para llevarme a la escuela donde encontraría a mis sujetos de investigación. Primero dejamos al maestro JFM. en la escuela SH; de ahí nos dirigimos a la FES. En el camino, Mr. JB me platicó que había tratado de ser muy cuidadoso al seleccionar a los profesores para cada plantel: como aquí casi todos los niños son mexicanos, eligió a LML (Lic. en Educación Bilingüe), a RMC (Lic. en Educación Indígena) y AGM (que estudiaba la Maestría en Intervención Pedagógica). Después había solicitado que se les hospedara cerca de la escuela.

La preocupación de JB fue que los docentes usaran su conocimiento y su experiencia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, quienes por afinidad lingüística trabajaban mejor con las maestras hispanohablantes que con las anglohablantes.

Llegamos a FES, un colegio grande que luce como nuevo aunque fue fundado en 1912. Mr. JB me presentó con la directora, Mrs. RH, y con Mrs. KL, una secretaria afroamericana; en inglés, les explicó el propósito de mi visita. Ambas me dieron la bienvenida. En el pasillo central, junto de la dirección, se ve la historia fotográfica de la escuela; en ella se observa que originalmente la institución era sólo para niñas. En las fotos más antiguas, en blanco y negro, se ven sólo alumnas de origen anglo.

La directora, Mr. JB y yo fuimos luego al comedor para observar cómo eran atendidos los niños. Cada grupo, de aproximadamente 20 niños y niñas, estaba acompañado por una maestra titular y una o dos asistentes. Nos trasladamos luego a un aula de lámina

La maestra LML se hospedó en casa de una secretaria originaria de Puerto Rico, en tanto que los varones fueron recibidos por la directora de la escuela.

A pesar de sus estudios superiores, los tres profesores habían reconocido sus limitaciones en el dominio del idioma inglés en el plano de la oralidad.

No es fácil determinar en qué momento se diversificó la población escolar, pues hay un gran salto en el tiempo. Las fotos más recientes, a colores, son de los últimos quince años.

Con excepción de unos cuantos niños, todos hablaban español. Las maestras titulares tenían rasgos anglos; las asistentes eran latinoamericanas.

que, junto con otras dos, había sido agregada a la construcción original de la escuela. Dentro del salón, AGM clasificaba trabajos de los niños. En un rincón, la maestra LML trabajaba en la computadora. Al entrar al salón destacaba un dibujo sobre cartón rígido que representaba la figura de Cuauhtémoc, con un hueco en el lugar correspondiente al rostro. AGM invitó a la directora y a Mr. JB a posar para la foto (Ver anexo 13). Después, ellos se retiraron y me dejaron con mis sujetos.

Comenzamos la conversación. AGM dijo que habían llegado a B el jueves 28 (de mayo), dato que fue confirmado por LML.

Procedentes de distintos estados, todos habían llegado a la misma hora al aeropuerto de H. Sólo los de Guanajuato se atrasaron porque se trasladaron en autobús. *“Ya luego fuimos ubicados, iniciamos el curso el primer lunes de junio.”* LML, que proseguía su trabajo en la computadora, dijo: *“Creo que fue el lunes 2.”*

Pregunté en qué forma los había afectado el huracán. LML acotó que no fue tal; que se trató de una “tormenta tropical”, y que las clases se tuvieron que suspender por un día. AGM agregó que los niños estaban saliendo media hora después (a las 14:30), para reponer el día perdido por el huracán (él volvió a llamarlo así): se había puesto a consideración de los niños y de sus papás si trabajaban un sábado o se quedaban media hora diaria en la clase para reponer el día perdido. La mayoría prefirió sus sábados libres porque algunos van a jugar y otros es el único día que pueden estar con su familia completa.

A la maestra LML, por la preparación que tiene, se le dio un grupo de niños que habían pasado al segundo

AGM. nos recibió afectuosamente; no así LML. Lo atribuí al exceso de trabajo.

AGM me advirtió que la directora le solicitó decirme que no podía tomar fotos a los niños ni hablar con ellos. Por otra parte, mi grabadora se había descompuesto y tuve que trabajar con registro de notas.

Por la tarde, al revisar el calendario, me daría cuenta de que el jueves fue 31.

A todos los participantes en el PI, (con la excepción de los de ese estado, que además costearon el viaje con recursos propios) se les pagó el viaje redondo por aviación.

Esta fue la última aportación de LML.

Cuando A. G. M. aludió a la maestra, los dos nos volvimos a mirarla pero ella parecía absorta en su trabajo.

grado, para ayudarles en el refuerzo de la lectura en español. En cuanto a las clases de los maestros AGM y RMC fueron talleres de arte y manualidades. En los talleres, los maestros atendieron a tres grupos, cada uno dividido en dos secciones, en clases de cuarenta minutos a cada sección.

Las clases regulares del curso de verano habían terminado la semana anterior, por lo que ahora dedicaban su tiempo a preparar la exposición final y el festival de fin de cursos.

AGM dijo estar a gusto, haciendo lo que se pedía en la convocatoria del Programa de Intercambio: dominar ciertas ramas del arte como la música, la danza, la poesía, la combinación de varias artes. En los talleres no hay problemas de disciplina porque las actividades que realizan les gustan a los niños. En cada grupo varía el número de alumnos: hay grupos de diez, de doce, de quince. Pero ninguno llega a veinte.

No todos niños estuvieron en los talleres; había niños con necesidades especiales que no estaban integrados a los grupos. Ellos tenían sus propios maestros y otros especialistas de apoyo.

Cerca de las nueve, AGM me invitó a pasar al gimnasio, donde se llevaría a cabo el ensayo general del festival. En la puerta de una sala de lectura se exhibía un cartel con un poema bilingüe creado por un alumno de la escuela (*Ver anexo 13*) y, al verme intenciones de copiarlo, AGM me prometió una copia de la foto. Según su opinión, el cartel sintetizaba la filosofía de la escuela.

El gimnasio, un espacio muy amplio, cumple además las funciones de teatro o sala de actos, ya que tiene un foro de aproximadamente 10 m de largo por 5 m de fondo.

El maestro me mostró los horarios de sus clases, que estaban pegados en un pizarrón de corcho.

Esa fue la razón por la que no pude observarlos en trabajo de aula.

Desafortunadamente, como en nuestra primera entrevista, no había llevado consigo la convocatoria

Los grupos son poco numerosos en los cursos de verano, pues a ellos sólo asisten los niños que requieren refuerzo académico.

En el transcurso de la mañana, varios niños, la mayoría afroamericanos y varios de ellos con necesidades especiales, llegaron con sus maestros al gimnasio, para hacer sus ejercicios.

AGM describió a la directora como una persona muy activa, se reúne con sus maestros para discutir y para planear. Explicó que a él, junto con el maestro RMC, le tocó en suerte quedarse en casa de ella. En correspondencia, ellos ayudaban en la limpieza y en la preparación de alimentos.

Según su impresión, estaban recibiendo muy buen trato; a pesar de que había maestros y padres no hispanohablantes había aceptación, les sonreían al encontrarlos en el pasillo y los niños recibían con alegría al maestro de México. En los cursos de verano hay maestros del curso regular que, además de que tienen las vacaciones pagadas, ganan un dinero extra.

Hacia las 9:10 habían entrado aproximadamente cien niños y niñas de edades entre los 5 y 8 años, acompañados de sus maestras. Predominaban los rasgos latinos, en menor cantidad hay afroamericanos y anglos, además de algunos orientales.

Comenzó el ensayo del festival de clausura. Los números artísticos que vi fueron, sucesivamente:

- Un coro mixto de unos cuarenta integrantes, con la canción *Que canten los niños*; dirigido por el maestro AGM.
- Un grupo de unos cincuenta niños y niñas (los más pequeños), con la ronda *La tía Mónica*; dirigido por el maestro RMC.
- Un grupo de unos treinta niños y niñas, con el baile *La Raspa*, dirigido por el maestro AGM.
- Siete niños con la danza *Los Viejitos*, bajo la dirección de la maestra LML.
- *El Jarabe Tapatío*, bailado por el maestro Alfredo y la secretaria KL, con quien me presentó Mr. JB al llegar a la escuela.

Algunos niños participaban en más de un número.

Al hablar de la directora y de su esposo lo hacía con mucho afecto y admiración. Hizo énfasis en que “ellos creen mucho en las capacidades del maestro mexicano” y en que “el idioma no es problema; la adaptabilidad, la convivencia, favorecen el aprendizaje del inglés”. Aludió a esto porque el esposo de la directora no habla español y sin embargo pudieron entenderse bien.

Compartí esta buena impresión cuando, primero las maestras asistentes de la escuela y luego algunos padres de familia, me saludaron y me preguntaron si yo también era maestra mexicana.

Como lo había dicho Mr. JB, era fácil observar cómo los niños estaban más identificados con las maestras asistentes y, desde luego, con los maestros mexicanos de los talleres.

Luego del ensayo, que terminó un poco después de las 10:00, los niños y sus maestras se retiraron, así como los maestros LML y RMC, que todavía tenían que hacer trabajos en la computadora.

Después de una breve ausencia para traer más material, AGM regresó y empezó a medir, a trazar y a recortar papel para elaborar una bandera de México.

Continuó su discurso. En FES el curso de verano tiene una función propedéutica porque ayuda a la adaptación de los niños antes de que ingresen al curso regular; también hay alumnos que tienen problemas de aprendizaje en el curso regular y se les pone al corriente, así como quienes asisten porque sus padres no salen de vacaciones.

La mayoría es gente humilde, por eso se ofrece gratuitamente el desayuno y la comida para los niños. Muchos son hijos de obreros, de trabajadores agrícolas o petroleros. La población mexicana ha crecido mucho y por eso en FES se pretende que la enseñanza sea verdaderamente bilingüe; que el español se siga hablando. La directora ha logrado que en esa escuela haya otros programas además del curso regular: el Summer Program (Programa de verano), el de educación bilingüe con ESL (English second language) y el de "Cultura mexicana", donde una maestra les enseña juegos y canciones.

Sobre los mexicanos que ingresan a los Estados Unidos, AGM dijo que lo hacen en busca de superación constante y eso es de admirarse. Es muy grande el conflicto de los niños migrantes. Los niños se reconocen porque se retan entre ellos, son muy fuertes, reflejan la lucha de sus padres. La gente que viene de mojada arriesga la vida por sus hijos. Por eso el mexicano (allá) es duro, responde a su cultura, a la

En realidad, el curso de verano existe en muchos centros donde el rendimiento escolar no es tan bueno. Como en el sistema educativo de Estados Unidos no se reprueba a los niños en la primaria, se les priva de vacaciones para regularizarlos.

En todas las escuelas de Estados Unidos es ley que se alimente a los niños. Otro servicio al que tienen derecho es el de transporte, sobre todo en las zonas proletarias.

Si en una escuela hay un determinado porcentaje de alumnos cuya lengua materna es el español (o cualquier otra lengua minoritaria) es obligatorio que ese idioma se incorpore a los programas escolares.

El concepto de cultura mexicana se limita a los juegos y las canciones tradicionales. La exposición y los bailes que los maestros presentarían el día siguiente ampliaría ese concepto.

Un empleado del hotel nos había platicado la noche anterior que la mayoría de los mexicanos que vivía en B. tenían ya una vida estable, pero pocos tenían documentos. También supe que no había vigilancia y que los indocumentados estaban muy seguros.

educación con que vive.

En las escuelas de Estados Unidos es muy importante el factor económico para desarrollar la creatividad. Nunca falta papel, copiadora, lo que se necesite. La mayor parte de las aulas están alfombradas, hay aire acondicionado. Hacia el mediodía llegó RMC con letreros hechos en la computadora y ayudó al maestro AGM a terminar el diseño del logotipo del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM). Luego, entre los dos lo colocaron sobre una gran bandera de México, que hacía las veces de telón de fondo. Trasladaron unas plantas que pusieron en los extremos del foro. LML trajo unos banderines de México y sugirió revisar las cintas adhesivas de la bandera mexicana del telón de fondo.

Más tarde, AGM y RMC me invitaron a la cafetería de los profesores, a tomar un refresco y unos tacos de pollo guisados por ellos mismos. Llegó la maestra MSL, participante en el Programa de Intercambio en otra escuela de la región, para ver si irían a la comida a la cual habían sido invitados. Los maestros me presentaron con ella y le explicaron que faltaba mucho trabajo por hacer, así que no podrían ir. Fui invitada a la reunión y me quedé en la cafetería para esperar a que Mr. JB pasara por nosotras. Los maestros se retiraron a seguir con su trabajo. Como de pronto me quedé sola, tuve tiempo para leer y reorganizar mis notas.

Ante la ausencia de LML, aproveché para conversar con la maestra MSL. Ella estuvo trabajando con pequeños de 4 y 5 años, como asistente de la maestra titular. Habla bien el inglés, pues su formación profesional es de secretaria bilingüe. Dijo que quiere hacer la licenciatura en educación en cursos sabatinos

De pronto, afuera se desató la tormenta. El aire acondicionado empezó a hacerme temblar de frío. El maestro me dijo que era natural porque apenas había llegado; que ellos ya están habituados. Lo comprobé al ver a un grupo de niños en una terapia: la mayoría vestía sólo playera y pantalón corto. Uno de los terapeutas me preguntó, a señas, si tenía frío. Ante mi afirmación, movió un control de temperatura y empecé a sentir calor.

La cafetería es, al mismo tiempo, centro de copiado y sala de descanso con servicio de teléfono. Hay una máquina de autoservicio para comprar refrescos, un horno de microondas y un gran refrigerador. Sobre una repisa, bolsas de botanas, paquetes de galletas y dulces. Pegados en el muro, una lista de precios y un anuncio de "Honor Sistem"; bajo este último, una caja metálica para pagar el producto que se consume y recoger el cambio correspondiente, dado el caso. Por las fotocopias no hay que pagar; sólo se solicita a los usuarios tratar el equipo adecuadamente.

Al analizar los datos recogidos en el cuestionario aplicado en el Seminario de Capacitación en Pátzcuaro, comprobaría que algunos de los participantes tenían estudios distintos de los de Normal.

o a distancia, porque no tiene tiempo para el sistema escolarizado. Poco antes de las 15:00, Mr. JB llegó con su esposa LB. Iniciamos el recorrido, durante el cual Mr. JB me dio amplia información sobre el sistema educativo y la vida en B. Entre las décadas de los 50 y los 60, hubo en la ciudad una gran cantidad de nacimientos (se le llamó "Baby boom"); y que cuando aquellos niños llegaron a la edad de la juventud, en la época en la cual él era estudiante, la Universidad tuvo hasta 25 mil alumnos.

En la actualidad, los estudiantes universitarios en B son aproximadamente 7 mil: al adoptar las costumbres de los anglos, los habitantes de la ciudad tienen sólo un hijo por familia. Pero en los últimos años esas costumbres se han modificado, pues los nuevos grupos que han entrado en la ciudad (mexicanos, centroamericanos y orientales) tienen dos o más hijos por familia, lo que ha aumentado el número de niños entre cuatro y ocho años. Esto significa que en 15 años la universidad tendrá nuevamente una gran demanda.

JB continuó con su información: *"Así como en México hay Secretarías de Educación, aquí existe la Texas Education Agence (TEA), que trabaja según la ley de los diputados y el gobierno de Texas. La agencia responde de la educación en 20 regiones (el estado se divide en estas veinte regiones por índices de población, no por ciudades). Cada región tiene 35 distritos independientes; cada distrito es de diferente tamaño: sus límites pueden estar dados por los de las ciudades, o bien por la población. Los doce maestros participantes en el Programa de Intercambio están en cuatro diferentes distritos. Las regiones tienen asesores para ayudar a las escuelas a conseguir los*

La esposa de Mr. J. B. nació en Honduras y alterna el inglés con el español para comunicarse con su familia.

Estos datos no sólo se refieren a un alto porcentaje de natalidad sino también a una época buena en cuanto a la educación.

Los datos hablan no sólo del control de la natalidad sino también de una crisis en la educación. Hay que tener en cuenta que JB hablaba de la población de B., compuesta en su mayoría por afroamericanos.

Mr. JB rió y, orgulloso, dijo que tiene seis hijos.

Mostró preocupación por la falta de programas, libros y maestros que ofrezcan educación bilingüe y porque no hay suficiente personal preparado para satisfacer la demanda que sin duda se dará pronto.

objetivos determinados por la ley, tanto en lo administrativo como en lo social. El presupuesto destinado a las escuelas proviene tanto del Estado (fondos locales) como del gobierno general (fondos federales); éstos últimos tienen muchos límites para su manejo”.

JB había cumplido ya un año como encargado de la región 5, después de que el anterior encargado se había jubilado. Continuó con su información: “Del presupuesto que recibe un encargado, se destina un 50% a dar servicio a la escolaridad para migrantes y ayuda a las familias (medicamentos, ropa, útiles, material para la escuela); en esta partida agregó este año una cantidad para el Programa de Intercambio. Porcentajes menores sostienen programas de educación bilingüe, capacitación para maestros, distribución y mantenimiento de textos para todas las materias y en todas las escuelas”.

JB me explicó la ubicación de los doce profesores participantes en el Programa (los asteriscos indican a quienes asistieron al Seminario):

- ✓ La Profra. LML* (de Tamaulipas), y los maestros AGM* (de Zacatecas) y RMC* (de Morelos), fueron asignados a FES.
- ✓ La Profra. DC (de Coahuila) y el Profr. JFM* (de Tamaulipas), asistieron a HS.
- ✓ Los profesores PM* y FJ* (ambos del Estado de Guanajuato); HA* (de Zacatecas) y HM* (de Coahuila), fueron enviados a BS.
- ✓ La Profra. MSL (de Coahuila) fue asignada a SS.
- ✓ CR (de Coahuila) y AR* (de Jalisco), estuvieron en HF, donde finalizaron sus actividades la semana anterior a mi llegada y ahora cubrían su horario en las oficinas de la coordinación de la Región 5.

Si esta información se hubiera dado en el Seminario, los participantes habrían comprendido mejor que no todos podían esperar una compensación económica del distrito al que llegaron.

Sobre el proceso de adaptación de los migrantes, JB opinó que es difícil, sobre todo para los adolescentes, que tienden a desertar de las escuelas para emplearse en tiendas o en restaurantes. Dijo que es necesario trabajar mucho en busca de la multiculturalidad y que en esta tarea es fundamental el papel del maestro, quien debe manejar la clase como un laboratorio y ser un facilitador del aprendizaje.

El camino por donde viajamos se asemejaba a una carretera rural mexicana. Dos veces llovió tan fuerte, que apenas se veía por dónde íbamos.

A las cinco de la tarde llegamos al lugar de la reunión. La anfitriona, que hospedó en su casa a algunos profesores, ofreció la comida para despedir a los maestros mexicanos. De los doce, sólo tres estuvieron presentes (LML, MSL y AR). El maestro AR había preparado la barbacoa al estilo Jalisco.

A las seis nos retiramos. Dejamos primero a la maestra LML. Hicimos lo mismo con la maestra MSL y finalmente me dejaron en el hotel.

3. México en Estados Unidos

El miércoles, Mr. JB pasó por el maestro JF y por mí. Esta vez el coordinador me dejó en la puerta de la escuela y me anunció que más tarde llegaría a presenciar el festival de clausura. Encontré a los tres maestros en la biblioteca, ocupados en traer materiales y dar los últimos toques a la exposición “Cultura mexicana”. En la entrada, un cartel de bienvenida ilustraba el ángulo noroeste–centro del mapa de la República Mexicana, con motivos como monumentos arqueológicos, retratos de héroes, plantas y animales. En tres grandes mesas había trabajos elaborados por los niños, juguetes mexicanos, libros de texto gratuitos donados por la SEP, cuentos en español y algunos libros en náhuatl (*Ver anexos 15 y 16*). Al fondo del área ocupada por la exposición, del lado izquierdo, la efigie de Cuauhtémoc para tomarse fotos. Para enfatizar el ambiente, había música mexicana.

A las 8:30 empezaron a desfilan los grupos de la escuela, acompañados por sus maestras, para ver la exposición.

A las 10:00 empezaron a llegar padres de familia. El maestro AGM, con una cámara de video, preguntó a

*La actitud de LML acabó de convencerme de que ya no deseaba hablar conmigo: concluí que no había conseguido establecer el **rapport** con ella.*

Por la tarde salí a caminar con el maestro JFM. Desde la ventanilla de un carro nos lanzaron un globo con agua que mojó al maestro (en el carro iban cuatro adolescentes negros).

Al escuchar las conversaciones de los padres de familia me percaté de que los niños que asisten al curso de verano en FES provienen de

algunos de los presentes su nombre y el Estado del cual provenían. Luego se les dio una hoja enviada por el Consulado. Un poco después se presentó la directora, Mrs. RH, ante los padres de familia y les dijo que, aunque nació en Texas, descende de mexicanos y que por eso se ha interesado en aprender el español y en hacer de FES una escuela bilingüe; agregó que estaba muy contenta de compartir ese momento con niños, padres y maestros del país en que nacieron sus abuelos. Los invitó a ver los trabajos de sus hijos y a asistir, a las doce, al gimnasio, para ver el festival de clausura del curso de verano. Les agradeció su asistencia y les pidió que no dejaran de mandar a sus hijos a la escuela. Luego presentó a los maestros y les dio la palabra.

El maestro RMC dijo que trabajaba en las oficinas de la SEP de Morelos y que esa era la primera experiencia que tenía en el Programa de Intercambio. Agregó que era importante motivar a los niños para desarrollar habilidades artísticas y lingüísticas, y reforzar la lengua materna para poder aprender sin problemas una segunda lengua; explicó que ha comprobado esto en México, ya que ha participado en programas de educación bilingüe en náhuatl y español. Después habló del contenido del documento enviado por el Consulado.

El maestro AGM, por su parte, habló de que se llevaba una experiencia muy bonita de su participación en el Programa de Intercambio, y de que la diferencia de idiomas entre los profesores no significó una barrera porque las sonrisas dicen más que las palabras. La maestra LML mencionó que le había correspondido trabajar con un grupo de primer grado, que entraría a segundo en el curso regular, con clases de

distintas escuelas. Hubo reencuentro de vecinos y un ambiente de fiesta popular. Había gente de Guerrero, de Chihuahua, de Jalisco, de Michoacán, entre otros. Muchos intercambiaron direcciones, números telefónicos e invitaciones. La circular del Consulado contenía información y sugerencias de protección civil para los migrantes.

Por sus características, FES ya era una escuela bilingüe. Estaba por verse si el bilingüismo era tal o si sólo tenía fines de asimilación. Por lo pronto, FES era una escuela marginada.

La directora presentó a los maestros como "el señor A, el señor R y la señora L", lo que incomodó a LML porque ella es soltera.

Los estudios y la experiencia de RMC lo colocaban de manera natural en el papel de guía de los maestros.

Aunque breve, AGM fue emotivo. Se dirigió a los padres afectuosamente.

LML se concretó a explicar la forma en que trabajó con los niños.

reforzamiento de la lectura en español. Dijo haber utilizado, como material visual, láminas con dibujos y frases en español, en el pizarrón. Nuevamente intervino el maestro RMC, para invitar a los presentes a jugar con el balero, en un concurso improvisado. Prometió un regalo a quienes lo consiguieran. Los regalos eran postales de los paquetes proporcionados por la SRE, en el Seminario de Capacitación. Luego invitó a los presentes a posar como Cuauhtémoc para la foto. A las 10:45 terminó el programa en la biblioteca y se invitó a los niños y papás a pasar al comedor, donde todos tomarían sus alimentos gratuitamente. Se les recordó que se les esperaba en el gimnasio a las doce en punto.

Poco antes de las 12:00 entramos al gimnasio. Maestros y maestras acomodaron las sillas para los asistentes. La directora determinó que todos los niños se sentaran en el suelo, y que las sillas ubicadas justo frente al foro y al centro del gimnasio se apartaran para los niños de los grupos de educación especial.

Empezó el programa, que lució mucho más que el día anterior con el vestuario. El número final, a cargo de AGM y de la secretaria KL, arrancó gritos y aplausos entusiasmados. Al final, la directora agradeció a todos su asistencia y presentó a su esposo, de quien dijo que no habla español pero que ha contribuido para que ella logre sus propósitos en FS. La gente empezó a retirarse.

Mrs. RH tenía ya dos años y medio como directora en FES, la única escuela bilingüe de la Región 5. Llevaba treinta años de trabajar en la educación; primero fue maestra de niños pequeños, durante 7 años; luego fue maestra de matemáticas. Estudió dos maestrías, una para consultora y otra para directora. Antes de llegar a

Luego de cerrar la biblioteca, los maestros me condujeron al comedor, donde participé en la convivencia con padres de familia.

Todos los asientos fueron ocupados y hubo mucha gente de pie; entre ellos distinguí a Mr. JB, mi informante clave. Se notaba que su presencia ya era conocida en la escuela.

*Se presentó un número que no había sido ensayado: el **Son de la Negra**, en el que bailaron diez niñas, dirigido por la maestra LML. Supe luego que el día anterior había ensayado largo rato con las niñas y ayudado a terminar la hechura de sus faldas.*

Mr. J. B. me informó que más tarde enviaría por mí al maestro A. R. para que me llevara a las oficinas de la Región 5; de allí me enviarían al hotel. Ya que había un poco de tiempo, decidí entrevistar a la directora.

Dijo: “Yo les puedo enseñar que si vienen a Estados Unidos pueden hacer lo que quieran”, que “es más duro para los que no pueden hablar inglés; si trabajan duro no es porque no tengan inteligencia” sino porque

FES, fue subdirectora durante 7 años en una escuela que está a diez millas de B. Dijo que cuando llegó a FES no sabía cuál sería su papel como directora; estaba muy nerviosa e insegura. Luego se dio cuenta de que hay niños que necesitan ayuda para aprender, sobre todo cuando sus padres los han llevado a un país donde todo es nuevo. Su mamá había llegado hasta el quinto grado; su padre hasta el octavo; *“ellos tenían una gran sabiduría y podían hacer muchas cosas, pero no podían hacer sus trabajos porque no tenían grado de colegio”*. De los maestros mexicanos *“aprendí cosas de México, aprendí mis raíces, trajeron un pedazo de mis raíces y a los que ya están aquí les enseñaron cosas que a lo mejor ya se les olvidaron”*.

Pregunté si le gustaría que los maestros regresaran a FES, pero para trabajar en los cursos regulares. Ella dijo que sí, pero que *“si regresan sea para cumplir con una función de acuerdo con su preparación; que no vengan a ser asistentes ni ayudantes de nadie porque por algo tienen su oficio. Yo no quiero que vengan a hacer un trabajo de segunda porque para mí ellos ya son como mis hijos; para los hijos siempre se busca lo mejor”*. Añadió que en ese curso de verano, un 64% de los alumnos eran de origen mexicano, pero que en los cursos regulares ese porcentaje aumentaba.

El maestro AR ya había llegado por mí y nos despedimos. Nos dirigimos hacia las oficinas de la coordinación. AR me dijo que le interesó participar nuevamente en el Programa de Intercambio (antes lo había hecho dos veces) porque pensaba que iba a estar en H (ciudad donde se encuentra el Consulado), donde radican dos de sus hijos. En una ocasión anterior había sido asignado a una escuela cuya población mayoritaria era afroamericana: *“Los niños*

les ha faltado preparación.

Aunque emotivo, su discurso parecía dicho de memoria.

Como tenía trabajo pendiente (a cada momento miraba hacia el reloj y hacia su oficina, de modo alternado), le di las gracias y me despedí.

afroamericanos aprenden lentamente y a veces no lo hacen, les enseñan algo y a la semana siguiente ya se les olvidó". Dijo que con seguridad no volvería a participar. Contó que en la escuela donde fue ubicado junto con la maestra CR había doce alumnos hispanohablantes, que negaban que lo eran, pues la población mayoritaria era de origen anglo. El que ambos profesores hayan sido asignados a la escuela de HF obedeció a su dominio del inglés.

4. Una mañana en inglés

El jueves 28 fui a visitar HS, invitada por el maestro JFM. Mr. JB pasó por nosotros y nos llevó. A las 7:50 llegamos a la escuela, localizada en uno de los barrios más antiguos y pobres de B. La mayoría de casas que rodean la escuela son de madera y están colocadas sobre postes a modo de palafitos, ya que las lluvias e inundaciones son muy frecuentes. HS es un plantel de educación preescolar donde se atiende a niños de familias con carencias económicas. Los niños entrarían a las 9:00, pero JF llegaba a las 8:00 para reunirse con algunas maestras y darles clase de español. Me presentó con la directora, Mrs. GM, y con algunas maestras. Luego observé su clase.

A las 8:40, la directora mandó llamar al maestro JF y él dio por terminada la lección. En el pasillo, encontramos a la maestra DC.

A las 9:00 los niños llegaron en autobuses, acompañados de maestras asistentes. Enseguida fueron a lavarse las manos y entran al comedor, donde se les repartió el desayuno. El maestro JFM proseguía en la dirección.

Observé las fotos del pasillo: en un muro, los tres

Por la tarde, JF me llevó a comer a la casa de una maestra de su escuela. En la familia, descendiente de esclavos, dos de las hijas son maestras y otra tiene un puesto legislativo en el Congreso.

En HS la mayoría de las maestras y la directora son afroamericanas. Otras tienen rasgos latinos y sólo unas cuantas son rubias. Hay una maestra asistente de Chihuahua que en cursos regulares es trabajadora social.

La maestra DC iba con su hijo, un niño de unos nueve años. JFM me presentó y le dijo que estaba levantando datos para una investigación. Ella se puso un poco a la defensiva y se retiró "a recoger un material que necesitaba", mientras JF entraba a la dirección.

directores que sucesivamente ha tenido la escuela; en el opuesto, en una especie de periódico mural con el título "Principal's Helpers" (Los ayudantes de la Directora), los niños y las niñas de la escuela, ataviados de acuerdo con la profesión a la que les gustaría dedicarse cuando sean mayores: ingenieros, astronautas, licenciados, maestros, doctores, policías, cantantes, cocineros, actrices, directoras de escuela, mamás. En cada foto se escribió el nombre del niño o niña, su edad, sus juegos favoritos y los nombres de sus mejores amigos.

A las 9:40, JFM me indicó que ese día les tocaba estar con el grupo de Miss MW: según las instrucciones de Mrs. GM, ambos maestros asistentes apoyaron cada día de la semana a una maestra titular. Inició la clase la maestra DC, quien dirigió a los niños en la decoración, con lentejuela, de una bandera de México. Los niños respetaban los turnos. Al terminar la actividad, la maestra DC preguntó a los niños qué les parece la bandera; algunos de ellos contestaron, casi a coro: *"It's beautifull"*.

A las 10:20 correspondió al maestro JFM conducir la clase, que abrió hablando sobre juguetes mexicanos. Les enseñó a jugar el balero y dos de ellos lograron hacerlo, lo cual fue festejado por todo el grupo.

Luego, el maestro les preguntó si recordaban las canciones que les enseñó y ellos cantan las rimas populares propias de la educación preescolar: "Pollito: chicken" y "Hojas de té". Para jugar con esta segunda rima, que se acompaña con palmadas, los niños se organizan por parejas. A las 11:00 el grupo salió a jugar con sus maestras.

La escuela tiene dos amplios parques de juegos donde los niños se divirtieron. Las maestras los dejaban libres

La escuela fue fundada en 1966; desde entonces hasta 1994 tuvo una sola directora. El segundo director estuvo hasta 1999 (ambos de tez blanca y rasgos anglos). A partir de 1999 estaba en ese puesto Mrs. GM

Casi todos los niños (más de cien) son de origen afroamericano. Entre toda la población hay sólo tres niñas de origen mexicano pero no hablan español.

El hijo de la maestra se entretenía dibujando y coloreando. Me acerqué a él y le pregunté si también había acompañado a su mamá a Pátzcuaro. "No le dieron permiso", me contestó.

Escena simultánea en segundo plano: *Un niño empujó a una niña y ella lloró hasta llamar la atención de una maestra asistente, quien le preguntó por qué lloraba. Ella acusó a su compañero. La maestra lo llamó: "¡Mathew!" y le ordenó: "¡Go back!". El niño se sentó en un banquito. Al ver que Mathew había sido castigado, la niña, dejó de llorar. Cuando los niños se organizaron por parejas para jugar con palmadas, la maestra que había castigado a Mathew jugó con él.*

y vigilaban desde lejos para prevenir algún accidente. La maestra asistente nos dijo que los alumnos están muy desatendidos por sus padres, por lo que la escuela se encarga de recogerlos en sus casas y llevarlos nuevamente a ellas, de alimentarlos tres veces al día y de darles tiempo para dormir y jugar. La mayoría de los niños son hijos de padres que trabajan todo el día como agricultores en los campos o como obreros en las empresas petroleras. Pasada media hora, los niños se lavaron las manos y entraron al comedor. Se les sirvió una pieza de pollo con frijoles, ensalada de verduras, una rebanada de sandía y refresco. La maestra DC preguntó si festejaban algo y los niños contestaron que no. Me explicó que hizo la pregunta porque para festejar el fin de la esclavitud en Estados Unidos, los pueblos afro americanos comen sandía y toman refresco. Después de comer, los niños se dirigieron a su salón para tomar la siesta.

El maestro JFM me indicó que a esa hora terminaban las actividades de los maestros del PI. Fuimos hacia la biblioteca, donde él empezó a grabar una serie de lecciones básicas de español para que las maestras siguieran practicando lo que aprendieron. Las encargadas de la biblioteca le obsequiaron una caja con libros en inglés. Nos despedimos y ellas nos reiteraron la invitación a volver.

A la una y media llegó a recogernos Mr. JB y nos llevó a sus oficinas. Ya allí, JFM llamó por teléfono a su amiga de HS para que nos llevara al hotel y pudiéramos estar listos a las seis de la tarde para clausurar los cursos del Programa de Intercambio.

5. La clausura

A las seis de la tarde nos reunimos en un salón del

La maestra platicaba en inglés y JFM hacía de intérprete.

Escena en segundo plano:

El hijo de DC rechazó los frijoles; yo le dije que ayudan para el aprendizaje. Contestó que no los necesitaba porque sus calificaciones eran muy buenas. Le dije que era natural que fuera aplicado con el ejemplo de su madre, a lo que él respondió que su mamá sólo le había enseñado un poco de inglés. Empezó a hablar mal de sus compañeros, a llamarlos "burros"; yo le pregunté si creía que existen los niños burros. Su mamá le advirtió que no dijera nada porque "cualquier cosa que digas puede estar en nuestra contra".

*JFM me pidió que grabara la canción **Cielito lindo** y que escribiera la letra.*

Para entonces ya me había incomodado un poco el depender de otras personas para moverme.

hotel, donde comimos. Luego pasamos al salón contiguo, donde ya se encontraban presentes algunas maestras y directoras de las escuelas de B., así como un representante del Consulado de México en H.

Mr. JB prometió que esa clausura de cursos se haría de modo bilingüe y llamó a JFM, quien había salido sin ser visto. Inició entonces el programa y fue el propio JB quien se encargó de traducir. En general se calificó la jornada como exitosa. Maestros y organizadores prometieron repetir la experiencia para el año siguiente.

Hubo intercambio de domicilios, se tomaron fotografías y se entregaron diversos obsequios a los maestros mexicanos, a las escuelas participantes y a los organizadores. Algunos de los profesores fueron a bailar para cerrar el festejo.

El viernes 29, día de despedidas y de retorno a México, AGM comentó que le había gustado su experiencia y que su siguiente objetivo era terminar la maestría que había dejado trunca. Teníamos vuelos de líneas diferentes y no pudimos despedirnos.

Tercer tiempo:

Valoración de una experiencia

Inmediatamente después de mi regreso a México organicé mi material y mis ideas lo mejor que pude para presentar, la semana siguiente, mi proyecto de investigación en el Foro de la Maestría. Ocupé los días siguientes en retomar el análisis de datos y la revisión de documentos. A fines de septiembre, después de ponerme de acuerdo con el profesor AGM, lo visité en su domicilio en el Municipio de Guadalupe, Zacatecas, y lo entrevisté para conocer sus impresiones y la valoración de su experiencia, ya un poco a la distancia.

Me pareció un tanto extraño comer con los maestros en un salón y luego pasar a otro para el "acto oficial".

Fue agradable constatar que para aprender una lengua no hay mejor método que convivir con sus hablantes: ya podía entender gran parte del discurso antes de la traducción.

Aun en ese momento LML permaneció inaccesible.

JF se integró al grupo y observé que se había ausentado para vestirse más formalmente.

(Ver Anexo 17 "Valoración de la práctica docente.")

AGM y su esposa nos recibieron como visitas familiares; después de la entrevista compartimos el desayuno.

AGM se enteró del Programa de Intercambio por pláticas con compañeros que ya habían participado en él. Cuando llegó la convocatoria hizo la solicitud y fue aceptado. Los requisitos principales para participar eran haber tomado algún curso de inglés y tener habilidades para las actividades artísticas y manuales.

Las condiciones en que desarrolló su labor fueron favorables, ya que tuvo a su disposición el material necesario. Además, le correspondió un plantel donde el 90% de los niños son hispanohablantes. En el caso de los pocos niños anglohablantes, la comunicación fue posible gracias a la intervención de sus propios compañeros. La ventaja principal de enseñar bailes regionales fue que facilitó la comunicación corporal con los niños. El aprendizaje fue bueno porque hubo creatividad en las actividades. Exaltó la figura de la directora de FES, quien dio *su lugar* a los tres profesores que recibió en su escuela: lejos de colocarlos como **maestros asistentes**, les ofreció la conducción específica de talleres de Arte y cultura de México, grupos fijos, un aula y, sobre todo, autonomía. Para mejorar el Programa de Intercambio, AGM sugirió que la asistencia al Curso de Capacitación sea obligatoria para los participantes y que se amplíe la información, a manera de intercambio cultural, de los diferentes estados de la República, pues cada participante tiene una visión localista de México. Por último, expresó su deseo de que el Programa de Intercambio tenga cada vez más participantes porque es una experiencia enriquecedora por los retos que implica.

Una vez más, la convocatoria no apareció: la esposa del maestro no la había visto.

La constancia de haber cursado el idioma en la maestría fue suficiente.

Para los propósitos del Programa de Intercambio es una ventaja, pero no para no para la escuela, que hace del aula un mundo aparte del social.

Las condiciones que encontraron los maestros mexicanos en FES se debieron, indudablemente, a que la directora es, aunque estadounidense, de ascendencia mexicana. ¿Quizás ella dirija FES y no otra escuela precisamente por su origen?

Esta sugerencia se debió a que en B. supo de algunos participantes que no habían asistido a Pátzcuaro.

Es una opinión interesante que serviría sobre todo para entender la diversidad cultural en México y poder asimilar que en Estados Unidos esa diversidad persiste.

Conclusiones

Si bien las fuentes documentales son de gran apoyo en la investigación, es el trabajo de campo el que modifica el panorama inicial en la medida en que el proceso avanza. En el caso concreto de este trabajo, pude comprobar, una vez más, que un programa no puede ser producto sólo de buenas intenciones, y que para su realización se requiere que todos los involucrados en él tengan el mismo grado de compromiso.

Fue interesante también el poder ver las relaciones que establecieron algunos profesores observados en B con su entorno. En el caso de los maestros asignados a FES, mientras AGM y RMC mantenían una actitud cordial ante alumnos, docentes y padres de familia, LML se comportó en forma distante, más parca y más a la defensiva que cuando se le entrevistó. Sin embargo, ante la profesora MSL, a quien apenas había conocido, su actitud era alegre y afectuosa, e inclusive mencionó que le habría encantado trabajar, junto con ella, en una escuela de mejor nivel. Había también quienes llevaban la intención de buscar los medios para quedarse en Estados Unidos, como JFM, profesor de inglés en una escuela de su estado, Tamaulipas. Consiguió entrevistarse con el director de un plantel de high school en B., donde le recibieron su documentación. La esperada aceptación no llegaría.

101

Pero la experiencia más valiosa, aunque un poco dolorosa, fue la de experimentar la discriminación en muy diversas formas, desde el tener que ocultar el motivo del viaje a Estados Unidos y tramitar la documentación necesaria hasta ser objeto de burla de adolescentes afroamericanos. Además, naturalmente, de las muestras de segregación escolar que comencé a percibir en FES y que en una visita posterior a otras escuelas en T vería como una práctica recurrente.

En el apartado 3.2 del siguiente capítulo señalo, a modo de evaluación, mis conclusiones sobre la organización y el desarrollo del Programa de Intercambio.

CAPÍTULO 3

EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO DE MAESTROS. UN ANÁLISIS Y UNA PROPUESTA

La institución educativa, como elemento importante de la sociedad, tiene que abordar el compromiso que representa una sociedad plural en el sentido más amplio del término. Ha de colaborar en el establecimiento de cauces que permitan el diálogo y el encuentro entre los distintos grupos que la conforman como institución, sean o no minoritarios, para evitar, de este modo, el monólogo cultural. Todo ello es un reto más que los profesionales de la enseñanza han de asumir y afrontar desde la óptica de las transformaciones que se tienen que llevar en la escuela si ésta no ha de quedar obsoleta.

Marina Lovelace, *Educación multicultural*.

En este tercer capítulo presento un análisis de datos recabados durante el proceso de investigación del Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos y una propuesta para mejorar este programa desde la vertiente educativa. Los datos provienen de tres fuentes: el cuestionario aplicado a profesores participantes en el Seminario de Capacitación del Programa de Intercambio, la observación participante y las entrevistas a profesores y otros informantes

102

Para analizar los datos recabados desde diferentes puntos de vista, me he apoyado en algunos textos utilizados en los distintos seminarios de los estudios de Maestría en Desarrollo Educativo. Así, he podido ver mi tema de investigación desde ángulos tales como:

- a) el pensamiento del profesor acerca del aprendizaje escolar en general y sobre el aprendizaje de la lengua en particular;
- b) las razones de los maestros para participar en el Programa y sus expectativas;
- c) las actitudes propias del ser docente, y

- d) los conceptos de los profesores sobre educación bilingüe y escuela multicultural.

Las líneas siguientes dan cuenta de dichas formas de análisis.

3.1 ÁNGULOS Y LENTES: DIFERENTES VERTIENTES DE ANÁLISIS

Un material empírico como el cuestionario puede carecer de solidez y confiabilidad, dadas las condiciones en que se aplica en casos como este (premura, desconocimiento de quienes lo contestan), pero la frecuencia de respuestas semejantes permitió descubrir líneas convergentes en la figura y la idiosincrasia del maestro. De acuerdo con los datos obtenidos en la encuesta aplicada¹⁵⁹, los profesores participantes en la edición 2001 del Programa de Intercambio responden a las siguientes características:

- Son hombres y mujeres en proporción más o menos equilibrada, lo que significa que la disposición para viajar y colaborar en el programa es independiente del género.
- Hay participantes muy jóvenes, otros de edad madura y algunos más que se aproximan a la tercera edad. Para los más jóvenes existe la atracción de la aventura; para los mayores, la posibilidad de “incrementar y compartir experiencias”.
- La mayoría son profesores en servicio (aunque algunos de ellos no tienen formación normalista e inclusive se detectó una secretaria bilingüe) lo que garantiza sus conocimientos básicos sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Procedentes de distintas entidades del país, la mayoría tiene una idea generalizada de Estados Unidos como la de un país económicamente alto y que ofrece oportunidades para lograr el éxito.
- La gran mayoría son participantes primerizos.

¹⁵⁹ Cfr. “Datos de encuesta aplicada” en Anexos.

- Los propósitos de la mayoría reflejan sus valores: ampliar y compartir conocimientos, superarse, servir, adquirir experiencias, ayudar, difundir cultura e identidad, asumir retos.

En la primera revisión se encontró que de 59 participantes,¹⁶⁰ 33 pertenecen al sexo femenino y 27 al masculino (esta tendencia al equilibrio fue una de las primeras características que observamos en la generalidad de los presentes). En cuanto a las edades, encontramos que las de las mujeres oscilan entre los 24 y los 58 años, mientras que las de los hombres van de los 28 a los 56. Por otra parte, sólo 19 de los participantes habían tenido por lo menos una experiencia previa en el Programa de Intercambio, o en otro programa similar; la mayoría (40 profesores) participaba por vez primera.

Motivos y expectativas de los profesores

El trabajo de análisis del cuestionario se inició con las respuestas a tres interrogantes:

- a) ¿Cuáles son sus razones (personales y profesionales) para participar en el Programa de Intercambio?;
- b) ¿Qué expectativas tienen con respecto de su próxima labor?; y
- c) ¿Qué diferencias se observan entre las respuestas de quienes participan por primera vez y quienes lo han hecho ya?

En muchas de las respuestas es frecuente encontrar lo que Jackson describe como “un rasgo característico del trabajo misionero”¹⁶¹ (Obsérvense con especial atención las partes subrayadas). Veamos primero algunos casos de docentes que participan por vez primera en el Programa de Intercambio. Una profesora con 30 años de servicio en escuelas de educación primaria se expresa así acerca de las razones personales y profesionales que la condujeron a inscribirse en este programa:

¹⁶⁰ Ver anexo 18.

¹⁶¹ JACKSON, Philip W. (1968), Capítulo IV “Opiniones de los profesores”, en *La vida en las aulas*, Morata/Fundación Paideia, Madrid, 1998, pp. 167-176

“Porque deseo superarme y además creo que los niños connacionales que viven en la Unión Americana nos necesitan en un grado superlativo; siento que somos el vínculo idóneo entre sus raíces y ellos mismos. Me interesa sobremanera trabajar para lograr que nuestra cultura no se pierda en el vacío, ya que tengo la percepción de que en nuestra propia patria está sucediendo este fenómeno”. (8-RPL-F-49-30).¹⁶²

Un profesor de inglés en escuelas secundarias contesta que se inscribió porque

“quiero contribuir con los niños de mi propia nacionalidad que se encuentran en Estados Unidos. Asimismo, quiero dar hasta donde sea posible mi trabajo y mi experiencia a estos niños que nos están esperando...” (18-AIM-M-39-15);

de donde es posible interpretar que los niños migrantes tienen tal necesidad de que el Programa de Intercambio exista y se lleve a cabo, que sin él no hay posibilidad de progreso (aquí el trabajo misionero toma visos de heroico).

Un profesor de matemáticas, también en el nivel de secundaria, muestra, en las razones que ofrece, una cierta necesidad de reconocimiento y autoestima:

“Personales: Me gusta ayudar a mis semejantes, me gusta ser útil, esto también me implica superación. Quiero enfrentar el reto de que ¡PUEDO!

Profesionales: Realizarme en mi carrera en el extranjero y demostrar que el maestro mexicano tiene calidad” (20-LAM-M-48-15)

Este tipo de opiniones sobre las razones y las expectativas podría parecer privativa de los participantes novatos, pero no sucede así. Veamos ahora algunas respuestas de profesores a quienes he llamado reincidentes. Una profesora que trabaja en escuelas secundarias, y que ha participado ya dos veces (en 1999 y en 2000) en este mismo programa, comenta que se inscribió nuevamente

“Con la intención de ser seleccionada para poder llevar las tradiciones de este gran país [México]¹⁶³ a todos nuestros compatriotas y no olviden nuestras costumbres, folklore mexicano. Y creo que con cada maestro llevamos un pedacito de México a ese país vecino”. (2-SSC-F-44-24)

¹⁶² La clave de identificación contiene los siguientes datos: No., Iniciales, Sexo, Edad y los años de experiencia docente.

¹⁶³ El paréntesis es de la participante.

Un maestro que trabaja también en el nivel de secundaria se extiende en sus respuestas:

“Personalmente: para crecer como maestro pues pienso que el trabajar en distintos medios y situaciones puede enriquecer en mucho mi experiencia como maestro, me movió también el gran cariño que siento por mi país y siento que la gente que vive en E. U. ya sea de origen mexicano o americano (tiene) una visión equivocada y creo y quiero llegar a cambiarlo.

Profesionalmente: como maestro de inglés tuve el interés de ir para mejorar mi práctica del idioma (...). Para ser del todo honesto también me movió un interés económico pues suponía que iba a tener una compensación económica”.

Explica el maestro que no pudo llevar a cabo su programa de trabajo porque le correspondió trabajar

“con migrantes internos por lo que tuve que replantearme mis objetivos”.

La experiencia fue agotadora y

“había decidido no volver a participar. Más tarde al valorar mi experiencia me nació la inquietud de volver a participar”. (3-EMG-M-44-21)

106

Un maestro de inglés que participó en el Programa Bilingüe del Distrito Escolar de H. tiene muy clara idea de los propósitos del Programa de Intercambio. Él respondió del modo siguiente:

“Personalmente tengo mucho interés en apoyar a las comunidades hispanas que están en desventaja respecto a las demás minorías en los Estados Unidos.

Profesionalmente me interesa estar en contacto con la gente mexicana en el extranjero para sensibilizar a las personas sobre la importancia de su cultura y sus raíces. Además necesito estar en contacto con la cultura americana porque enseño inglés en mi escuela”. (19-JSS-M-39-14)

Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua

Otro punto analizado del cuestionario son las ideas de los participantes sobre la enseñanza de la lengua. Una maestra que ha cursado la Maestría en Ciencias de la Educación y alterna su trabajo docente en los niveles de preescolar y primaria

refleja, además de la importancia de la creación de vínculos afectivos, una **actitud de defensa de la lengua española**, al explicar que sus propósitos en el Programa de Intercambio son

“apoyar a niños y maestros en una oportunidad de servir a la humanidad y a mi país... Pretendo hacer felices a los niños durante mi estancia y contribuir al fortalecimiento de su identidad... Porque nuestro español vale mucho...”

Un caso que destaca por su objetividad, pese a que es la primera vez en que participa en el Programa de Intercambio, es el de un profesor de que estudió la Licenciatura en educación indígena, y que trabaja en primarias donde se alterna el español con el náhuatl. Él opina que sus motivos fueron

“conocer el desarrollo educativo de los niños latinos radicados en Estados Unidos, reforzar el uso del español como sujeto de comunicación y herramienta para estudiar. Revalorar la identidad. Fomentar el bilingüismo... Mi meta es lograr una práctica docente que correlacione todas las asignaturas, fortaleciendo la cultura mexicana u otra en su caso (de los migrantes) en Estados Unidos”.

107

En este caso hay un conocimiento de las condiciones del bilingüismo con base en la experiencia, lo cual coloca al profesor en situación de ventaja en relación con la mayoría de los participantes, ya que él es capaz de distinguir los diferentes niveles de bilingüismo en que puede funcionar un hablante.

Ante la pregunta *Si va usted a enseñar español, ¿cuál es el enfoque que piensa utilizar?*, no hubo contestación en diez casos. En otros, los profesores indican que no saben si van a trabajar con la enseñanza del español. Las respuestas de los demás profesores son tan diversas, que evidencian la falta de conocimiento y manejo de los programas de educación básica vigentes desde 1993. En principio, se señalan como **enfoque** métodos, características, ejes de la asignatura e inclusive conceptos claros sólo para quienes contestan. Algunos ejemplos de respuesta son:

- *“Enfoque humanístico y pedagógico”*
- *“Constructivista –humanista”*

- *“Una metodología ecléctica desde un punto de vista lo más constructivista posible”*
- *“De pertenencia en un paradigma de acción reforzada en poesía, leyenda, cuento y aterrizar en exposiciones, representación grupal, para que el niño “viva” significativamente el idioma”.*

Únicamente 15 profesores mencionan el **enfoque comunicativo**: hay quienes sólo lo enuncian y quienes tratan de explicarlo. De éstos últimos, algunos se apoyan los planes y programas de la SEP; otros lo hacen de modo confuso. Aquí cito algunos ejemplos:

- *“Enfoque comunicativo, cultural e histórico”*
- *“El que nos marcan en el programa de la SEP, el desarrollo de competencias comunicativas, en los 4 rubros (de acuerdo al nivel)”*
- *“Un enfoque comunicativo, no estructural, para que los alumnos vean el español como algo que les va a permitir comunicarse y adquirir otros conocimientos que estén en este idioma o que los acerque más a sus orígenes”.*

En algunas respuestas se percibe la idea de que los estudiantes mexicanos que viven en Estados Unidos tienen, por ello, limitaciones para su aprendizaje y su rendimiento escolar. Así lo indica la respuesta

“Comunicativo: al igual que se hace con los niños no migrantes en México, considerando las limitantes que tienen aquellos (E. U.)”

Algunos maestros manifiestan su visión de lo “correcto” en los usos de la lengua, así como de la necesidad de la prescripción gramatical y ortográfica para lograr una expresión adecuada y eficiente. Esto se entiende en respuestas como

“Enfoque comunicativo y sobre todo correctivo de algunas incorrecciones que han adquirido” y

“Principalmente gramática, pronunciación, ortografía, etc, para que el alumno pueda pronunciar bien algunas palabras que por muchos años les han dicho, sin que nadie les haya comentado que pueden decirlas mejor y con esto pueden facilitar también el aprendizaje del inglés”.

En las entrevistas a profundidad también se exalta el sentido de corrección en la enseñanza de la lengua. La insistencia en corregir las formas de decir o de escribir las palabras refleja desconocimiento no sólo del enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua, sino también de la existencia de variantes regionales y generacionales que hacen del español una lengua viva, ceñida únicamente a los grupos que la comparten¹⁶⁴. Por ejemplo, una maestra con 26 años de servicio en escuelas primarias opina:

“Mis expectativas son llevar un poco del cariño y del sabor del país a aquellos niños que se encuentran por necesidades diversas en situación de extranjeros en los Estados Unidos. Ellos necesitan recuperar su autoestima, que está dañada principalmente por las barreras lingüísticas... (Es) muy importante que no olviden su lenguaje para aprender otro y que (no) distorsionen este lenguaje con mezclas y demás.”

Se evidencia aquí la idea de que las mezclas entre dos idiomas son nocivas; hay una actitud de defensa de la “pureza” del español. En cuanto al aprendizaje de la lengua en un contexto bilingüe, la misma profesora expresa que

“El inglés es mucho muy fácil (...) con respecto al español. El español es un idioma muy rico, muy (variable). (...) ellos tienen muy simplificado el idioma. La misma (forma verbal) va en casi todas las personas. (...) Es más fácil para un hispano (aprender) el inglés que para (un anglohablante aprender) el español...”

Esta opinión refuerza la idea de la supremacía del español con respecto del inglés, lo cual se asemeja con la ideología en que se basan las políticas monolingües en Estados Unidos, que discriminan a los hablantes hispanos aun después de que éstos hayan aprendido el inglés. Sobre este punto, una profesora con estudios de maestría en educación bilingüe piensa que

“Si se sienten (...) agredidos por hablar el español y no hablar en inglés, y lo tuvieron que aprender a fuerzas mediante un programa de inmersión, (...) quizás ya no quieran saber nada, ni del español, ni de México”

¹⁶⁴ Un excelente estudio de los cambios constantes del español es el libro *Los 1001 años de la lengua española*, de Antonio Alatorre; revisar especialmente el capítulo “La lengua hoy”, donde se tratan la influencia de las lenguas extranjeras en el español actual y las “mezclas”.

lo cual resulta más que lógico en un contexto donde se niegan los servicios de atención, salud y trabajo a los hispanohablantes sólo por el hecho de serlo.

Actitudes que reflejan el ser docente

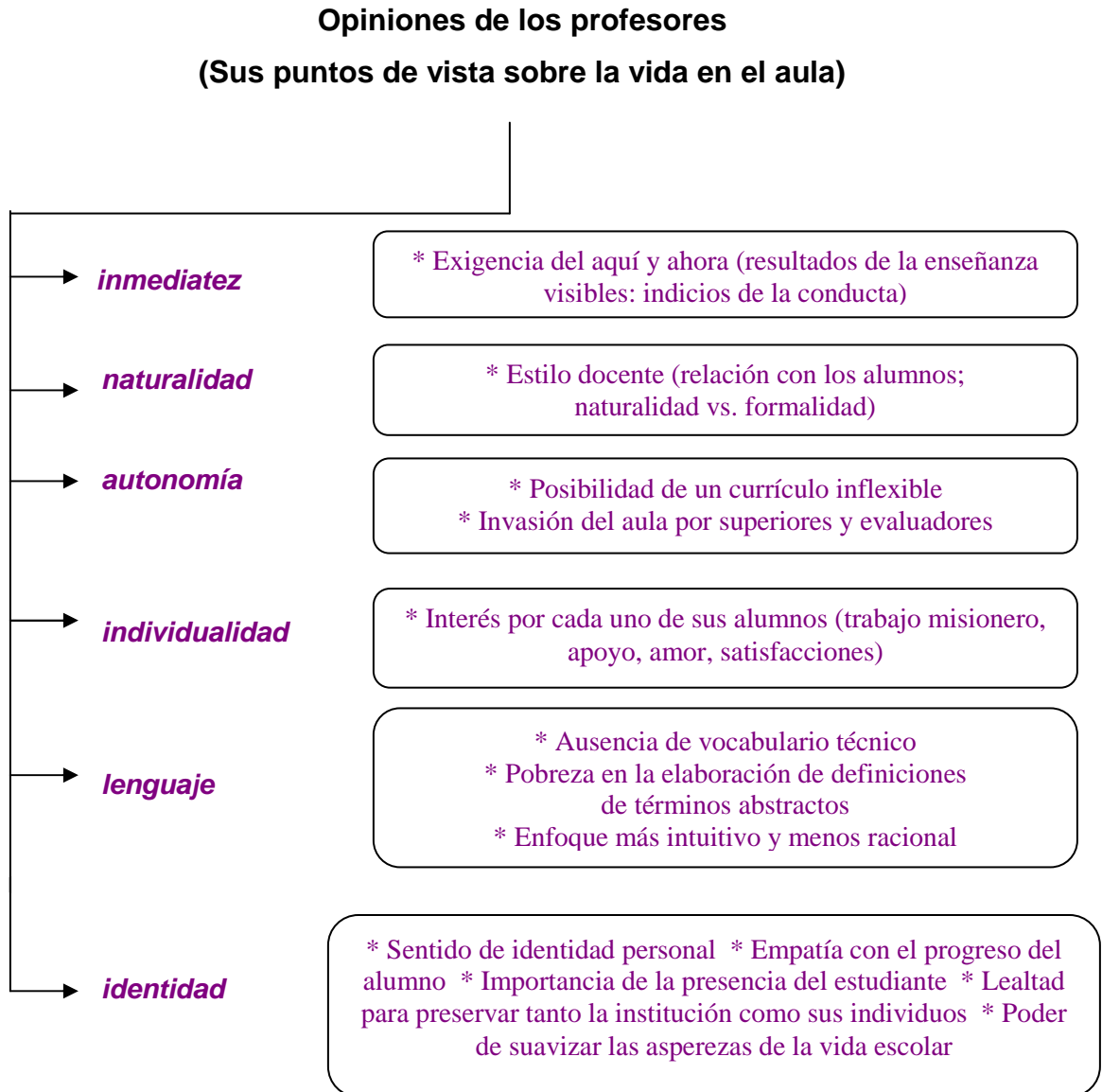
Las opiniones de algunos profesores sobre su práctica docente, tanto en el cuestionario como en las entrevistas, fueron también materia de análisis. En su libro *La vida en las aulas*, Philip W. Jackson afirma que todo profesor muestra en sus puntos de vista sobre su quehacer cotidiano las particularidades del ser docente. Aspectos de la vida en el aula que reflejan estas particularidades y que aquí se identifican como categorías son:

- ✓ *La inmediatez*, vista como la exigencia del aquí y el ahora, como la muestra perceptible del aprendizaje en la conducta de los alumnos.
- ✓ *La naturalidad*, entendida como una relación no formal con los escolares.
- ✓ *La autonomía*, es decir, el rechazo a un curriculum inflexible y a la presencia de autoridades “evaluadoras” en el aula.¹⁶⁵
- ✓ *La individualidad*, que se manifiesta en el sentido del trabajo misionero, de la importancia de la afectividad, de la satisfacción de servir.¹⁶⁶
- ✓ *El lenguaje* característico del docente, en el que se utiliza la menor cantidad posible de tecnicismos, se observa una visión no compleja de la causalidad, y se muestra una resistencia a la aplicación de prácticas docentes alternativas (principalmente por desconocimiento).
- ✓ *La identidad*, que hace que el maestro se identifique más con su oficio que con su personalidad en cualquier otro ámbito.

¹⁶⁵ Esta fue una de las primeras conductas observables: el cuestionario de la encuesta fue entregado a 120 profesores; menos de la mitad lo contestó. En cuanto a las entrevistas, también hubo que vencer algunas resistencias: cuando se supo que trabajábamos en una investigación de la UPN, algunos docentes imaginaron que su trabajo iba a ser supervisado y evaluado por nuestro equipo de trabajo.

¹⁶⁶ Este punto se ha tratado ampliamente en las opiniones de los maestros en la encuesta aplicada.

En el siguiente diagrama se aprecian las categorías mencionadas:



Para analizar algunas de estas categorías¹⁶⁷ se tomó como base el caso de MEG, debido a que hubo la oportunidad de comparar sus respuestas al cuestionario con las opiniones emitidas durante la entrevista.¹⁶⁸

En el cuestionario, MEG escribió:

¹⁶⁷ En ningún caso fue posible analizar todos los aspectos, ya que la observación nunca se dio en el aula.

¹⁶⁸ Recuérdese que LML y AGM fueron entrevistados pero no contestaron el cuestionario de encuesta.

“Me interesó la idea de *conocer otros campos de acción de la docencia; me gusta viajar, conocer gente nueva, convivir con personas diferentes en costumbres...* No cuento aún con programa de trabajo. Mis objetivos son *hacerles llegar a los niños migrantes un poco de esa esperanza y de las añoranzas de su país.*” (1-MEG-F-45-26)

Obsérvese cómo amplía sus opiniones en la entrevista (E1-MEG-30/04/01):¹⁶⁹

“Mis expectativas son *llevar un poco del cariño y del sabor del país a aquellos niños que se encuentran por necesidades diversas en situación de extranjeros en los Estados Unidos. Ellos necesitan recuperar su autoestima, que está dañada principalmente por las barreras lingüísticas...* (Es) muy importante *que no olviden su lenguaje para aprender otro y que (no) distorsionen este lenguaje con mezclas y demás. Por eso es muy importante que ellos, pues aprendan y recuerden su idioma como aprendemos a caminar, caminando; a leer, leyendo; a escribir, escribiendo.*” (**naturalidad, individualidad, lenguaje**)¹⁷⁰

112

En este caso se observa que la entrevistada confunde las razones con las expectativas. También resalta el hecho de que piense que las mezclas entre dos idiomas son nocivas; al parecer, es una defensora de la “pureza” de la lengua. En cuanto a sus creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, ella expresa que

“... *es importante (que) la enseñanza (...) tenga significado. El aprender únicamente por aprender no lo deja a uno con un conocimiento importante. Por eso a través de canciones, de lecturas, de películas y todo eso es como uno se va interesando y va uno, pues, aprendiendo más. Además de que es muy importante (...) que lo echen a nadar, que tenga uno que conversar y escuchar...*” (**inmediatez, naturalidad, lenguaje**)

“Actualmente, *siento que son muy deficientes los métodos, porque le enseñan a uno a través de gramática. Y (...) el lenguaje (...) se tiene que ir aprendiendo*

¹⁶⁹ La clave de registro indica No. de entrevista, iniciales y sexo y edad de la persona entrevistada y fecha.

¹⁷⁰ En esta entrevista se categorizar las elocuciones corregidas de la entrevistada de acuerdo con los rasgos *inmediatez, naturalidad, individualidad y lenguaje* explicados en el texto de Jackson.

con escuchar, ver, oír. (Pienso que debe haber) más conversación, más interacción dentro de la enseñanza de los idiomas.” (lenguaje, naturalidad)

En el primer párrafo se muestra una confusión entre “aprender” y “memorizar”, y se reitera la importancia de aprender a través de la actividad. En el segundo, dice que “siente” (percibe) la deficiencia metodológica, aunque no ve el problema con objetividad científica. De cualquier modo, aduce esto como razones para afirmar que el papel del maestro en la enseñanza de la lengua es

“de guía más que nada, (...) de explicación (de las) cosas que (se) transforman (...), por ejemplo, cuando uno encuentra que un verbo cambia de determinada forma, decir: <<Mira, fíjate bien, aquí con estas, se escribe así, o se dice así, y con esta otra determinada persona se dice así>>. Y no en una forma muy sistemática y... pragmática.” (inmediatez, naturalidad, individualidad, lenguaje)

En lo que respecta al papel del alumno, dice que

“...es el del actor principal, él debe de... lanzarse, investigar, aprender, estudiar.” (inmediatez, lenguaje)

113

A la petición de que cite las influencias teóricas, profesionales y personales que han determinado su forma de enfocar la enseñanza, ella menciona

“... los nuevos enfoques que están tratando de la pedagogía operatoria y de (...) Piaget, (porque el aprendizaje es) muy atractivo para el niño, y significativo, porque realmente ellos elaboran su trabajo, y su aprendizaje sí logra consolidarse perfectamente.” (lenguaje)

Con respecto del aprendizaje de la lengua en un contexto bilingüe, opina que

“El inglés es mucho más fácil (...) con respecto al español. El español es un idioma muy rico, muy (variable). (...) Debe existir una concordancia en un enunciado, cosa que ellos no tienen, ellos tienen muy simplificado el idioma. La misma (forma verbal) va en casi todas las personas. (...) Es más fácil para un hispano (aprender) el inglés que para (un anglohablante aprender) el español. (...) ... ha de ser bastante (traumático) para una persona, (...) hallarse

(ante un nuevo idioma) sin haber tenido antecedentes de nada. Es una cosa sumamente difícil, pero a la vez, (...) es echar a nadar a uno al agua; (...) por ejemplo aquí cuando se enseña el inglés (...) en primaria, secundaria, en escuelas particulares, (los estudiantes) llegan a la preparatoria y todavía su inglés es bastante deficiente, mientras que una persona que está en esta situación, en tres años ya tiene casi (el dominio del) inglés.” **(naturalidad, individualidad, lenguaje)**

Por último, expresa que planea realizar su labor docente

“aplicando las mismas formas que (...) casi tradicionalmente he aplicado en los niños que están aquí (como la) pedagogía operatoria, y (...) realmente en ese (corto) tiempo no puede uno hacer mucho, pero pues lo poquito que haga que sea significativo e importante para ellos.” **(inmediatez, naturalidad, individualidad, lenguaje)**

“(La elección de estrategias) depende del programa (del distrito al que iré), a lo mejor yo pienso, voy a hacer una obra de teatro con determinado tema histórico, (...) y me dicen: “No, que hay que aplicar matemáticas, hay que estudiar fracciones comunes” (...). Va a estar regido por lo que ellos digan.” **(inmediatez, naturalidad, lenguaje)**

3.2 EL PROGRAMA DE INTERCAMBIO EN LA BALANZA

Las contradicciones del Programa de Intercambio

Al poner el Programa de Intercambio en la balanza a través del análisis de los datos recabados tanto en la observación participante como en el cuestionario y las entrevistas es posible encontrar algunas contradicciones en el interior del programa mismo, desde sus objetivos, el concepto de capacitación en el seminario y los destinos reales de los maestros participantes en escuelas de Estados Unidos.

En la primera actividad grupal del Seminario de Capacitación, la mayoría de los profesores del grupo “B”, sector observado, afirmaron que no habían viajado antes a Estados Unidos. Habían llegado al Seminario de Capacitación con la mejor

disposición para ayudar, para asumir retos, para difundir la cultura y los valores nacionales. ¿Cuántos de ellos encontraron una escuela parecida a FES?

En cuanto a los profesores reincidentes, como se observa en muchas de las respuestas del apartado anterior, en general sus experiencias fueron asumidas más como retos que como oportunidades para aprender y compartir. Un ejemplo es el caso de la maestra CL, quien afirmó haber llegado al programa con la idea de que su experiencia la ponía en situación de ventaja frente a los demás participantes, ya que había realizado en Canadá una parte de sus estudios profesionales, y luego había dado clases de inglés en una secundaria de Estados Unidos. Después de trabajar algunos años en escuelas de México, se inscribió en el programa y, al llegar a la escuela donde había sido asignada como maestra asistente, percibió desconfianza de maestras y directores hacia la preparación de los maestros mexicanos, pues los culpaban del bajo rendimiento académico de los niños hispanohablantes en las escuelas de su país. Lo cierto era que en esa escuela, como en muchas otras, los niños mexicanos sufrían discriminación al ser segregados. El tener a una maestra mexicana dio seguridad a su grupo y en poco tiempo mejoraron su nivel escolar (lo que no garantizaba que durante el curso regular siguiente continuaran en ascenso, al volver a las mismas condiciones de segregación).

115

Otro caso es el de un profesor que compartió sus experiencias en el seminario. Él llegó a una escuela en la que había un solo hispanohablante, en una ciudad donde la población mayoritaria es afroamericana. Mediante actividades de artes plásticas e indicaciones en inglés, el maestro enseñó a sus alumnos algunas nociones de la cultura mexicana. En condiciones similares trabajaron los nueve profesores que, asignados al distrito de B., no estuvieron en FES: la población escolar era mayoritariamente de habla inglesa. Como lo hicieron la profesora DC y el profesor JFM con sus pequeños estudiantes de HS, es probable que sus otros compañeros hayan dado clases en inglés. No por otra razón es que uno de los exámenes que presentan los aspirantes a participar en el Programa de Intercambio es el de

comprensión de lectura en lengua inglesa. ¿Cómo, entonces, es posible que se cumpla con el propósito de ayudar a las comunidades mexicanas en Estados Unidos?

Son muy limitadas las opiniones que dejan entrever interés en una compensación económica y las de quienes llevan de antemano una actitud discriminatoria (como la de AR cuando se refirió a los problemas de aprendizaje de los estudiantes afroamericanos). En general, tanto los participantes principiantes como los reincidentes tienen las mejores intenciones, lo cual los define como un valioso material humano que podría optimizar los resultados del Programa de Intercambio si se mejoraran las condiciones de éste, en cuanto a planeación, capacitación y coordinación entre la SRE, los Consulados de México en Estados Unidos y, sobre todo, las escuelas estadounidenses participantes.

Otra contradicción se encuentra en las propias actividades del Seminario de Capacitación. Si bien es cierto que para emprender una tarea como la que se persigue en el programa es indispensable ser sensible a las necesidades educativas y culturales de niños mexicanos migrantes (inmersos por consiguiente en un ambiente de movilidad y expuestos la ansiedad que les produce el desconocer una lengua o la forma en que se les enseña), también se requiere una capacitación auténtica para resolver los problemas propios de dicha tarea. Conocer, por ejemplo, las facultades y las limitaciones de los distritos escolares, así como el tipo de organización del sector educativo en Estados Unidos puede ser de gran ayuda.

El V Seminario de Capacitación que se impartió a los participantes en el Programa de Intercambio 2001 pretendía sensibilizar a los profesores en cuanto al choque cultural que significa para los niños migrantes el tener que aprender un segundo idioma cuando muchos de ellos se encuentran aún en el proceso de asimilación de la lengua materna. El programa de trabajo incluyó nociones generales sobre el sistema educativo estadounidense; narración de experiencias de profesores que

participaron en años anteriores; y actividades de música, danza, narración oral, expresión corporal y lectura. Mas la información obtenida fue subjetiva e insuficiente, sobre todo en el momento en que los profesores la confrontaron con la realidad en las escuelas donde les tocó en suerte colaborar.

En las actividades artísticas y recreativas los conductores del Seminario de Capacitación para el Programa de Intercambio estimularon a los maestros a utilizar el optimismo para contrarrestar toda dificultad y obtener el éxito en su próxima misión. Tales actividades se limitaron al repaso de manifestaciones folklóricas y gastronómicas, sin considerar que “la cultura es siempre algo más que fiestas y modos de vestir y comer”;¹⁷¹ está formada por las raíces, los usos de la lengua, la historia de un pueblo, la filosofía, la idiosincrasia. Una educación multicultural auténtica “va más allá de un respeto romántico y puntual por los diferentes estilos de vida, hasta acercarse lo más posible a una igualdad real de oportunidades educativas”.¹⁷² Si no hay claridad en esto, poco y muy lento es el apoyo que programas como este pueden dar en el marco del bilingüismo y de la biculturalidad. Se mencionaron la lengua, la historia, los valores y las tradiciones mexicanas como componentes de la cultura por preservar en el contexto de la migración y del bilingüismo, pero el sustento teórico y pedagógico permaneció ausente.

117

La realidad percibida

Pero no es posible ignorar que Estados Unidos, como México y como muchos países, es una nación multicultural y políglota. Es por ello que un propósito imperativo de la nueva educación debe ser la construcción del maestro intercultural, capaz de reconocer en la heterogeneidad lingüística y cultural de sus estudiantes una riqueza para ser compartida.

¹⁷¹ J. A. Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, p. 32.

¹⁷² *Ibíd.*, p. 26.

En el Seminario de Capacitación se omitió la caracterización de los niños migrantes en la población de los Estados Unidos, para dar a los participantes una idea de los posibles destinatarios de sus cursos. Por ejemplo, de los doce profesores asignados al Distrito Escolar Independiente de B., sólo tres trabajaron con niños hispanohablantes en FES, un plantel donde se promueve el bilingüismo. Esta condición favorable para ellos se dio gracias a que Mrs. H, la directora, aunque nacida en Texas, es de ascendencia mexicana. Ella no colocó a los profesores mexicanos como **maestros asistentes**, sino que les ofreció la conducción específica de talleres de Arte y cultura de México, grupos fijos, un aula y, sobre todo, autonomía. Cabe aclarar que las familias que tienen a sus hijos inscritos en FES viven en B. desde hace una generación cuando menos; su permanencia es tal que incluso han fundado una colonia mexicana.

Las colonias mexicanas en distintos estados de la Unión Americana son, como se vio en el Capítulo I, una más de las manifestaciones de la segregación. Aunque insertas en una comunidad anglohablante, conservan su lengua y su cultura. Construyen y decoran sus casas con estilos mexicanos, celebran el 15 de septiembre y el 20 de noviembre, ponen a sus calles y a sus plazas los nombres de los héroes nacionales y hasta es posible encontrar banderas de México en sus puertas, ventanas o azoteas. En una de esas colonias viven los niños que asisten a FES y a otras escuelas “exclusivas para mexicanos”.

En un segundo viaje a Estados Unidos tuve la oportunidad de visitar otras escuelas. En estos planteles, la cercanía con la frontera hacía suponer que los niños migrantes serían los casos más frecuentes. No fue así. Con muy pocas excepciones,¹⁷³ los estudiantes de esas escuelas tenían la sedentaria vida de

¹⁷³ Por ejemplo, un niño que estudia el cuarto grado en una de las escuelas visitadas, vive en una ciudad fronteriza de México y diariamente cruza el puente en compañía de su padre, quien trabaja en aquella ciudad de Estados Unidos. De igual forma, un profesor de otra de las escuelas viaja todos los días de un país a otro.

cualquier residente. Al igual que en México, hay marcadas diferencias entre un barrio y otro, aun que sean de mexicanos.¹⁷⁴

Los doce profesores asignados al Distrito de B. recibieron la oferta de quedarse, si así lo deseaban, a trabajar en escuelas de Texas. Pero como **maestros asistentes**. Para conducir a un grupo como titular, es necesario realizar estudios en las universidades formadoras de maestros (independientemente del grado obtenido en México). En el caso de AGM y sus dos compañeros, la directora les sugirió que no aceptaran la propuesta, pues ella “quiere a los maestros mexicanos como a sus hijos” y no permitiría que se les desvalorara.

Entre los fenómenos observados durante la visita a escuelas en B. (incluida FES), llama la atención el que las profesoras titulares posean apellido y rasgos anglos. Las asistentes, por el contrario, son mexicanas, puertorriqueñas o afro americanas. También es importante destacar que hay pocos varones docentes en las escuelas elementales: los que llegan a verse son terapeutas, psicólogos, maestros de artes o de actividades deportivas.

El Programa de Intercambio de Maestros México–E. U. A. constituye un gran esfuerzo interinstitucional que podría contribuir no sólo en el ámbito didáctico de las aulas bilingües, sino también en el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural como un valor humano y social. Pero tendría primero que considerar los objetivos de una genuina educación multicultural y, además, mostrar la realidad a la que nos enfrentan las frecuentes noticias sobre la discriminación que sufren los estudiantes mexicanos en las escuelas de Estados

¹⁷⁴ Una de las escuelas tiene una población variable, ya que sus alumnos son hijos de trabajadores que alternan la labor agrícola con la construcción o con los servicios, aunque todo ello en Estados Unidos. También hay casos de hijos de reclusos, pues cerca de la escuela hay un penal. Estas condiciones marginan la escuela inclusive de los propios mexicanos.

Unidos,¹⁷⁵ no como una invitación al desánimo sino como un marco de seguridad para afianzar al docente en su función social.

Conclusiones (Hacia un intercambio auténtico)

Las consideraciones anteriores nos conducen a pensar que el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos es susceptible de mejora, si se atienden sus puntos débiles y se ofrecen mejores condiciones a los maestros participantes, para que éstos cumplan una verdadera misión de embajadores educativos de México en las aulas de Estados Unidos.

Como se ha dicho antes, los Estados Unidos son una nación que se fue conformando, a través de la inmigración, con la amalgama de poblaciones diversas que poseen, cada cual, lenguas y culturas propias.¹⁷⁶ Más aún: los primeros colonizadores de Norteamérica procedían no sólo de diferentes regiones geográficas de Europa (predominantemente de lo que fuera el reino de la Gran Bretaña), sino también de historias, religiones y cultura inclusive opuestas entre sí. Si a esto se agregan la inmigración forzada de los esclavos africanos; la introducción de familias provenientes de China, Polonia, Rusa, Hungría, Palestina, Israel, Vietnam y otros países; las etnias nativas de Norteamérica y la población hispanohablante originaria de territorios que antes formaron parte de México, el resultado es un abanico de diversidad lingüística y cultural que implica necesidades económicas, políticas y sociales susceptibles de satisfacerse sólo a través de un enfoque multicultural.

Cabe señalar que estas condiciones de multiculturalidad no son privativas de Estados Unidos, pues la migración se ha convertido en el sello característico de nuestra época en todo el mundo. Nuestro país, por ejemplo, se ha convertido en una segunda patria para españoles, argentinos, chilenos, uruguayos y

¹⁷⁵ Como un ejemplo, véase, por ejemplo, el artículo de *La jornada* “SRE y CONAPO proponen política de integración binacional. Niños mexicanos, con el peor desempeño en EU”, en *La Jornada*, domingo 6 de enero de 2002, p. 9.

¹⁷⁶ A. Moyano y E. Baez, *Op. cit.*

guatemaltecos, entre otros, que han tenido que dejar su tierra principalmente por motivos políticos. Hemos recibido también a grupos llegados de diferentes partes del mundo que han establecido colonias que en México son una tradición (como el barrio chino, la colonia judía y hasta las comunidades norteamericanas, que cuentan con sus propios centros de educación, salud y religión). Mas la diversidad lingüística como rasgo de nuestro país está presente sobre todo en sus raíces indígenas, en las más de sesenta lenguas que han logrado permanecer hasta la actualidad en distintas regiones de México.

La escuela actual, imagen a escala de la sociedad, requiere la construcción de un nuevo perfil del profesor bilingüe (trilingüe y hasta políglota), desde el conocimiento de lo intercultural y la enseñanza de la lengua. Requiere una educación intercultural que integre los saberes y establezca nexos entre dos o más culturas coexistentes. El maestro de hoy no sólo es testigo del nacimiento de nuevas culturas, sino que participa en ese nacimiento. Por ejemplo, en el ámbito del bilingüismo en la frontera norte, la cultura chicana y el spanglish, creados por los pueblos y no por las instituciones, son enlaces que requieren un nuevo tipo de maestro: el intercultural. Un maestro que comprenda el surgimiento de estos fenómenos como una especie de mestizaje social.

121

Si los participantes en el Programa de Intercambio tuvieran conocimiento, por lo menos en forma somera, de las condiciones reales que se viven en las escuelas de Estados Unidos, los resultados podrían ser mejores y los participantes que se reinscriben en el programa aumentarían, pues no se sentirían defraudados al ver la desvinculación entre el Seminario de Capacitación y su actividad como maestros asistentes.

En principio, habría que considerar como un requisito más la asistencia al Seminario, independientemente de que el participante fuera principiante o reincidente. Para que este Seminario no resultara falto de interés o poco atractivo, el programa de actividades podría tomar en cuenta puntos como los siguientes:

- ✓ La definición de *cultura* como una construcción social y no sólo como un concepto académico. Una definición que no se limite a manifestaciones folklóricas o gastronómicas, que son importantes pero que no tienen sentido si no se consideran los factores históricos, filosóficos, económicos, políticos, que están en la base de esas manifestaciones.
- ✓ El entendimiento de la *migración* como una expresión natural del ser humano y como una manifestación del ser social.
- ✓ La comprensión de la *diversidad cultural* de México como un puente para comprender la diversidad cultural que existe en Estados Unidos.
- ✓ La comprensión de la *lengua* como parte vital de la cultura, como creación de una comunidad para establecer lazos entre sus integrantes. La lengua vive; por lo tanto, cambia. Y tales cambios son validados por los hablantes, no por preceptos bíblicos.
- ✓ El refuerzo de conceptos pedagógicos como *enseñanza, aprendizaje, método, didáctico, pedagógico*, para no perder de vista que la función que los participantes desarrollarán es *educativa*.
- ✓ La reafirmación (o el conocimiento, en su caso) de los planes y programas vigentes de lengua en educación básica y del *enfoque comunicativo*.
- ✓ La definición de *bilingüismo* como la posibilidad de comunicarse en dos lenguas, la *educación bilingüe* como la oportunidad de aprender al mismo tiempo en la lengua materna y en una segunda lengua, y la *diglosia* como la educación bilingüe que se utiliza para hacer llegar a los alumnos hacia un monolingüismo en la lengua dominante, con el riesgo de la pérdida de la primera.
- ✓ La importancia del papel del maestro mexicano que se traslada a Estados Unidos para difundir *la cultura y la lengua de origen* con *niños mexicanos* que estudian en *escuelas bilingües*.

Existen múltiples procedimientos para tratar dichos puntos. Se podrían organizar conferencias magistrales, círculos de estudio, lectura de textos seleccionados para

debatir los temas en talleres, ponencias a cargo de los propios participantes. La transformación del curso en un auténtico seminario sería una ventaja adicional.

La primera condición que debería garantizarse al participante en el Programa de Intercambio es que, en efecto, **trabajaré con alumnos hispanohablantes**. Si bien es más que necesario tener un conocimiento básico del inglés, éste debería ser útil únicamente cuando el maestro mexicano requiera comunicarse con otras personas fuera del ámbito del aula. El cumplimiento de esta condición requiere que las escuelas participantes en el programa sean seleccionadas con la suficiente antelación, teniendo en cuenta su población escolar real; de otro modo da la impresión de que muchos profesores mexicanos van a enfrentarse con retos premeditados para enjuiciar su formación docente, o que los participantes –como en el caso de los trabajadores migrantes– cubren espacios que los maestros estadounidenses dejan vacantes en forma temporal.

Una segunda condición sería **que realmente existiera intercambio pedagógico** entre los profesores que visitan los planteles y los que dan clases regulares en ellos; que hubiera la oportunidad de hacer una clase compartida para discutir posteriormente procedimientos didácticos y formas de evaluación. En este sentido, los maestros asistentes aprenderían de los titulares y viceversa. Si en verdad se trata de mejorar el rendimiento académico de los niños mexicanos, la alternativa del intercambio sería la más idónea.

Por otra parte, el intercambio docente entre hablantes de distinta lengua podría enriquecer la educación bilingüe tanto en el sentido pedagógico como en el lingüístico. Habría entre los maestros la posibilidad de compartir la cosmovisión de los niños, lo que ayudaría en la planeación, la puesta en marcha y la evaluación de las clases. Al tiempo que se integran a la sociedad en la que viven, los niños migrantes conservan sus raíces.

Finalmente queda por considerar el concepto de **maestro asistente**. Las experiencias vividas en dos viajes que me llevaron a conocer cinco diferentes escuelas en Estados Unidos me hicieron identificar a los maestros titulares como los responsables directos de dar la clase y evaluar los aprendizajes de los niños. Los maestros asistentes, por el contrario, se limitan a colaborar con el titular en funciones como preparar y repartir el material didáctico, vigilar que haya orden durante la clase o cuidar a los pequeños en las horas de juego y recreo. Por lo que aprendí tanto directa como indirectamente, los profesores asignados a FES (que impartían sus clases de cultura mexicana y de lectura en español, en el caso de la maestra LML) y a HS (que daban lecciones de manualidades, cantos y juegos cada día en un grupo distinto) fueron la excepción que confirma la regla.

Es cierto que la formación docente en Estados Unidos es distinta de la que se da en México. En aquel país los profesores deben hacer estudios profesionales específicos para trabajar con un grado escolar, mientras que en México hay sólo tres niveles de especificidad: la Normal básica para los maestros de primaria, la Normal de Educadoras para las de preescolar y la Normal Superior para los de secundaria. Además, profesionistas de las diversas áreas pueden dar clases en secundarias oficiales o en primarias y secundarias particulares.

124

Es natural que el maestro mexicano que llega a desempeñar un papel de asistencia, ya sea por tiempo corto o prolongado, se sienta limitado en sus funciones y hasta innecesario. Por eso me parece importante que, por lo menos mientras permanece en la escuela como participante de un programa de carácter educativo, se le dé la responsabilidad de conducir y evaluar a un grupo, para verificar los resultados de aprendizaje con cierta efectividad y comprobar en qué medida el programa cumple con sus propósitos educativos de mejorar el rendimiento académico.

Un convenio entre la SEP y el PCME podría hacer que la participación en el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos fuera considerada

como un rubro con puntuación escalafonaria o como constancia de actualización magisterial. Ya que no se garantiza para los participantes una compensación económica –a veces ni de su propia entidad, como es el caso de los maestros de Guanajuato– este podría ser un estímulo importante.

El Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos contiene muchos aspectos que seguramente no llegué a conocer por las limitaciones de mi visión particular y de los descubrimientos y análisis de mi investigación. Es por ello que esta propuesta no pretende cambiar completamente el Programa de Intercambio, sostenido en fundamentos sólidos y guiado por objetivos viables. Sólo se trata de modificar algunos aspectos que, al menos desde el ángulo en que observé el programa, pueden mejorar. Ojalá esta modesta intervención sirva para que los nobles propósitos del Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior se cumplan cada vez mejor.

Una escuela plural sólo puede existir en una sociedad abierta que respete –e inclusive que celebre– la diversidad lingüística y cultural de sus miembros. En este contexto es valioso el trabajo que desempeña el Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior, que, en colaboración con la Secretaría de Educación Pública, los Consulados Generales de México en Estados Unidos, los encargados del Programa Binacional de Educación Migrante y los coordinadores de algunos distritos escolares, organiza el Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos. En este programa advertí algunos aspectos susceptibles de modificación a través de una propuesta que pongo a consideración de los lectores.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alatorre, Antonio, *Los 1001 años de la lengua española*, FCE, México, 1992.
- _____, “De cómo se alarman todos mientras yo me río”, en *Letras libres*, Mayo 2003, Año V, Núm. 53, pp. 28-31.
- Ávila, José Luis y Rodolfo Tuirán, “Resultados del Estudio Binacional México–Estados Unidos sobre Migración”, en *Migración México–Estados Unidos. Presente y futuro*, Consejo Nacional de Población, México, 2000.
- Ávila, Raúl, *Lengua y cultura*, Trillas, México, 1993.
- Baker, Colin, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Cátedra, Madrid, 1997.
- Bartra, Roger, “Fábula de la abeja migratoria”, en *Letras libres*, Octubre 2002, Año IV, No. 46, México, pp. 14-18.
- Bernal Enríquez, Ysaura, “La relación entre el español mexicano y el español chicano de nuevo México en la enseñanza del idioma”, en Wimer, J., *La lengua española en los Estados Unidos*, pp. 179-182.
- Biddle, Bruce J. y Donald S. Anderson, “Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza” en: Wittrock, Merlín C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Paidós Educador/ M. E. C., Barcelona, 1997, pp. 93-148.
- Bustamante, Jorge A., *Cruzar la línea. La migración de México a los Estados Unidos*, FCE, México, 1997.
- _____, “Migración indocumentada de México a Estados Unidos; el reto de desmitificar para poder razonar conjuntamente” en: Schumacher, Ma. Esther, *Mitos en las relaciones México–Estados Unidos*, Fondo de Cultura Económica (FCE)/ Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), México, 1994, pp. 279-306.
- Campuzano, Margarita, “La migración a Estados Unidos”, en *Letras libres*, Mayo 2000, Año II, Núm. 17, México, pp. 48-50.
- Cano, Arturo, “Hacia una geografía del otro México”, en *Masioisare*, suplemento dominical de *La Jornada*, Núm. 235, 23 de junio de 2002, pp. 3-4.

- Carretero, Mario (comp.) et alt., *Procesos de enseñanza y aprendizaje*, Aique, Psicología cognitiva y educación, Buenos Aires, 1ª. edición, 1998.
- Castillo, Manuel Ángel, Alfredo Lattes y Jorge Santibáñez, coords., *Migración y fronteras*, El Colegio de la Frontera Norte/ Asociación Latinoamericana de Sociología/ El Colegio de México, Tijuana, B. C, 1998.
- Ceballos Ramírez, Manuel, coord. (2001), *Encuentro en la frontera. Mexicanos y norteamericanos en un espacio común*, El Colegio de México/ El Colegio de la Frontera Norte/ Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Cerutti, Mario y Miguel A. González Quiroga, Comps., *Frontera e historia económica*, Antologías Universitarias, Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1993.
- Clark, Christopher M. y Peterson, Penelope L. (1986), “Procesos de pensamiento en los docentes”, en Wittrock, Merlin C. (comp.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Paidós Educador/ M. E. C., Barcelona, 1997.
- *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos* comentada, Colección Popular Ciudad de México, Serie Textos Jurídicos/ Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, 1990, p. 51.
- Durand, Jorge, “Adiós, California, *farewell*”, reportaje en el suplemento *Masiosare* del periódico *La Jornada*, domingo 22 de diciembre de 2002, p. 12.
- Durand Ponte, Víctor Manuel, *Etnia y cultura política. Los mexicanos en Estados Unidos*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM/ Porrúa, México, 2000.
- Erickson, Frederick, “Métodos cualitativos de observación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlin C., *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós Educador/ M. E. C., Barcelona, 1997, pp. 195-301.
- Fabra, Maria Lluisa y Miquel Doménech, *Hablar y escuchar. Relatos de [profesor@s](#) y [estudiant@s](#)*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Fernández, Rosa, “La lengua española en los Estados Unidos”, en Wimer, J., *La lengua española...*, pp. 23-26.

- Galeana, Patricia, “Orígenes históricos de la comunidad chicana”, en Wimer, J., *La lengua española...*, 27-30.
- García, Mario T., Cfr. “Inmigración mexicana a Estados Unidos e historia mexicana: mitos y realidades”, Ma. Esther Shumacher, (comp.), *Mitos en las relaciones México–Estados Unidos*, FCE/ SRE, México, 1994, pp. 313-325.
- García M. María Guadalupe, *Hacia la construcción del maestro intercultural. Maestros mexicanos en los Estados Unidos*, ponencia inédita, junio de 2002.
- _____, *El aprendizaje escolar según tres profesores*, trabajo para el seminario “Aprendizaje escolar”, coordinado por la Maestra Lucía Rodríguez Mc Keon, mayo de 2002.
- _____, *La lengua y los migrantes. El Programa de Intercambio de Maestros y la enseñanza del español en los Estados Unidos*, ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano Desarrollo de la Lectura y la Escritura, en la Ciudad de Puebla, el 18 de octubre de 2002.
- _____, *Maestros mexicanos en los Estados Unidos. Sus opiniones desde la expectativa al resultado*, trabajo para el Seminario “Teoría y práctica del quehacer docente”, coordinado por la Dra. Rosa María Torres Hernández, enero de 2002.
- Gastélum Gaxiola, Ma. de los Ángeles, *Migración de trabajadores mexicanos indocumentados a los Estados Unidos*, Coordinación General de Estudios de Posgrado, Facultad de Derecho, UNAM, México, 1991.
- Goetz, Judith y Margaret Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
- Gómez-Quiñones, Juan, “Inmigración y cambio cultural. La participación cívica, la sindicalización y la educación”, en Schumacher, Ma. Esther (comp.), *Mitos en las relaciones México–Estados Unidos*, FCE/ SRE, México, 1994, pp. 329-398.
- González Echeverría, Roberto, “Hablar spanglish es devaluar el español”, en *La brújula hispánica*, <http://users.hotlink.com.br/saulob/spanglish4.htm>.

- Guedea, Virginia y Jaime E. Rodríguez O., “De cómo se iniciaron las relaciones entre México y Estados Unidos”, en Schumacher, M. E., *Mitos en las relaciones México–Estados Unidos*, pp. 11-46.
- Jackson, Philip W. (1968), *La vida en las aulas*, Morata/ Fundación Paideia, 1ª edición, 4ª. reimpresión, Madrid, 1998.
- Jordán, J. Antonio, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Levine, Elaine, *Los nuevos pobres de Estados Unidos: los hispanos*, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM/ Centro de Estudios sobre América del Norte/ Porrúa, México, 2001.
- Lodaes, Juan Ramón, *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*, Taurus, Madrid, 2001.
- Lovelace, Marina, *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*, Editorial Escuela Española, Madrid, 1995.
- Maurais, Jacques, “Lengua de mayoría regional, planificación del lenguaje y derechos lingüísticos”, en *Alteridades* (“Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales”), Año 5, No. 10, UAM Iztapalapa, 1995, pp. 89-104.
- Maus, Teodoro, “La tercera cultura”, en Wimer, J., *La lengua española en los Estados Unidos*, pp. 189-191.
- Mayor, Federico, “La lengua española y sus culturas”, en Wimer, J. (comp.), *La lengua española en los Estados Unidos*, p 15.
- Montejano, David, *Anglos y mexicanos en la formación de Texas, 1836-1986*, CNCA/ Alianza Editorial, México, 1991.
- Morales, Patricia, *Indocumentados mexicanos. Causas y razones de la migración laboral*, Grijalbo, México, 1989.
- Moyano Pahissa, Ángela, *La pérdida de Texas*, Planeta, México, 1991.
- Moyano, Ángela y Estela Báez, *EUA: Una nación de naciones*, Instituto Mora, México, 1993.
- Paz Soldán, Edmundo y Alberto Fuguet, *Se habla español. Voces latinas en USA*, Alfaguara, México, 2000.

- Rossillon, Philippe, “Las lenguas romances y el español”, en J. Wimer (comp.), *La lengua española en los Estados Unidos*, p. 16.
- Sevilla, María Eugenia/ Mural, “Desafía con *El Quijote* a los puristas”, 1º. de julio de 2002, en: <http://www.mural.com/cultura/articulo/193934/>
- Smith, Robert, “Al este de Aztlán. La migración mexicana al este de Estados Unidos”, en *Letras libres*, octubre 2002, Año IV, Núm. 46, México, pp. 33-38.
- SRE, Educación. Informe general del Programa para las Comunidades Mexicanas en el Exterior, México, 2000, p. 2.
- SRE/ Comunidades mexicanas, *Manual de información. V Seminario de Capacitación. Programa de Intercambio de Maestros México–E. U. A.*, Pátzcuaro, Mich., 2001.
- Stavans, Ilán, “Preciosidades criollas”, en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, <http://www.cuadernos cervantes.com>.
- _____, “Translación” de *Don Quijote de la Mancha* al *spanglish*, en http://www.cuadernos cervantes.com/art_40_quixote.html.
- Stake, Robert E., *Investigación con estudio de casos*, Morata, 1ª. reimpresión, Madrid, 1999.
- Stenhouse, Lawrence, *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1998.
- Taylor, Steve J. y Robert Bodgan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1987.
- Tuirán, Rodolfo, coord., *Migración México–Estados Unidos: Continuidad y cambio*, Consejo Nacional de la Población (CONAPO), México, 2000.
- Tuirán, Rodolfo y José Gómez de León, “Patrones de continuidad y cambio de la migración hacia Estados Unidos”, en *Migración México–Estados Unidos. Presente y futuro*, CONAPO, México, 2000.
- Tusón, Jesús, *El lujo del lenguaje*, Paidós Comunicación, Barcelona, 1989.
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Los chicanos. Experiencias socioculturales y educativas de una minoría en los Estados Unidos*. Memoria de las Sesiones Académicas del Simposio Cultural Chicano. Noviembre de 1978.

- Valdés, Guadalupe M., “Bilingües y bilingüismo en los Estados Unidos: la política lingüística en una época antiinmigrante”, en *Alteridades...*, pp. 25-42.
- Velasco Márquez, Jesús y Thomas Benjamin, “La guerra entre México y Estados Unidos, 1846-1848” en Schumacher, Ma. Esther (comp.), *Mitos en las relaciones México–Estados Unidos*, pp. 99-154.
- Wimer, Javier, coord., *La lengua española en los Estados Unidos*, CNCA/ Talleres Gráficos de México/ Unión Latina/ FCE, México, 1999.
- Woods, Peter, *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Zentella, Ana Celia, “La hispanofobia del movimiento ‘Inglés oficial’ en los Estados Unidos por la oficialización del inglés”, en *Alteridades...*, pp. 55-65.

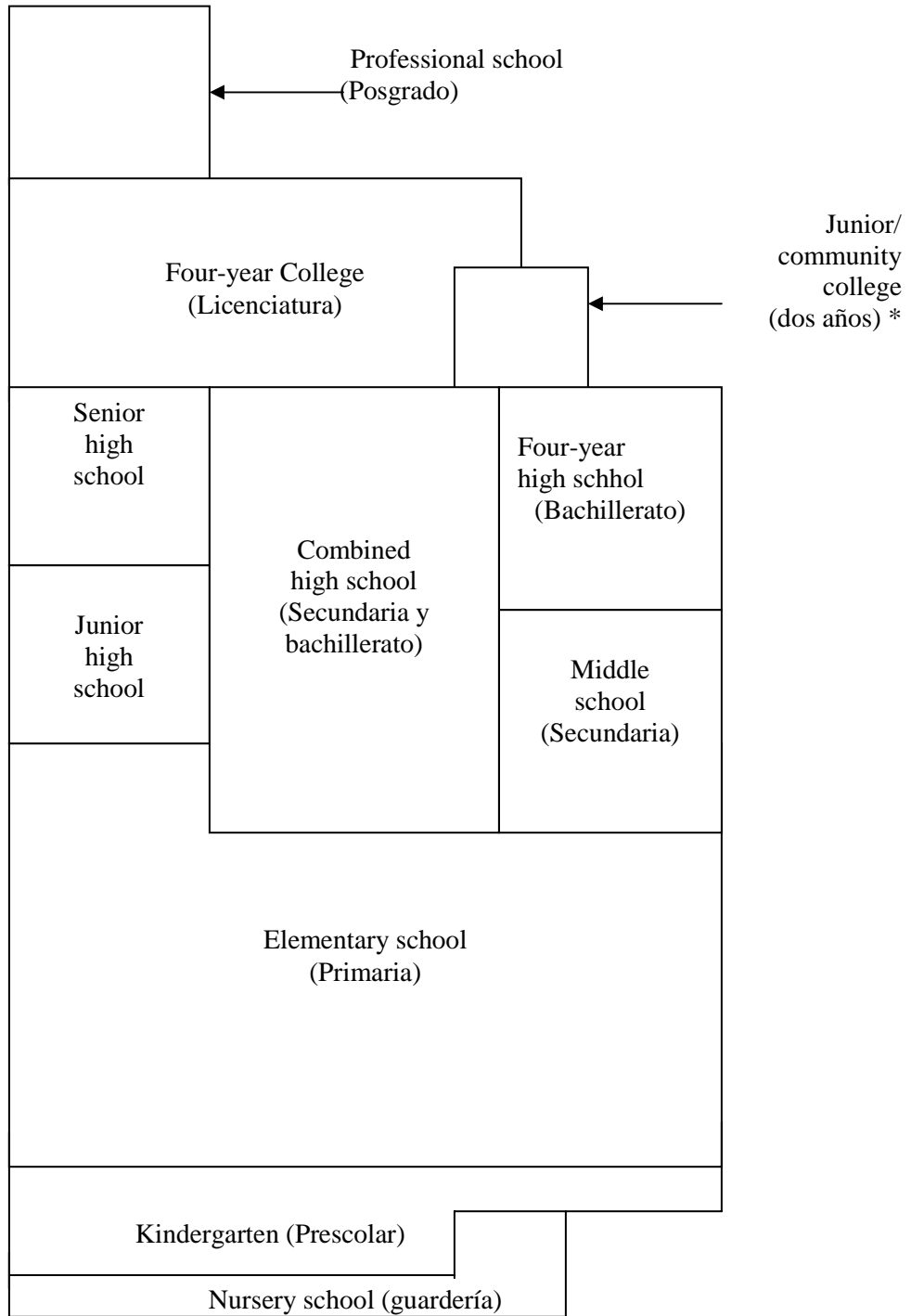
ANEXOS

- 1 Población total de las provincias de Nueva España 1790-1810 (mapa tomado de la revista *Tempus*).
- 2 A y 2 B Circuitos migratorios más comunes (tomados del suplemento *Masiosare*, del periódico *La Jornada*, domingo 23 de junio de 2002, pp. 6-7).
- 3 Los 10 estados con más mexicanos (imagen tomada del suplemento *Masiosare*, del periódico *La Jornada*, domingo 23 de junio de 2002, p. 1).
- 4 La migración a Estados Unidos (mapa tomado de la revista *Letras libres*, mayo 2000, Año II, Número 17).
- 5 Esquema del sistema educativo en los Estados Unidos (con sus equivalencias en el sistema educativo mexicano).
- 6 “Maestros mexicanos en los Estados Unidos. Seguimiento de experiencias docentes” (esquema de objetivos de investigación en el seguimiento).
- 7 “Maestros mexicanos en los Estados Unidos. Seguimiento de experiencias docentes” (esquema organizativo de la investigación).
- 8 Programa narrativo para investigar la trayectoria docente (Elementos de la trayectoria).
- 9 Programa narrativo para investigar la trayectoria docente (Preguntas de investigación).
- 10 Oferta y demanda 1999 del Programa de Intercambio de Maestros México–Estados Unidos.
- 11 “La enseñanza del español en el marco del bilingüismo” (formato de cuestionario/ entrevista estructurada).
- 12 “Guión de entrevista inicial” (entrevista a sujetos de investigación).
- 13 La foto para el recuerdo
- 14 *Between two languages/ Entre dos idiomas* (Poema bilingüe tomado de un cartel en FES).
- 15 “El torito, libros y manualidades” e “Insurgentes con naturaleza viva”
- 16 “Valoración de la práctica docente” (Guión de entrevista a profundidad)
- 17 “Datos de encuesta aplicada” (Registro de datos y gráficas de barras)

ANEXOS

Anexo 5

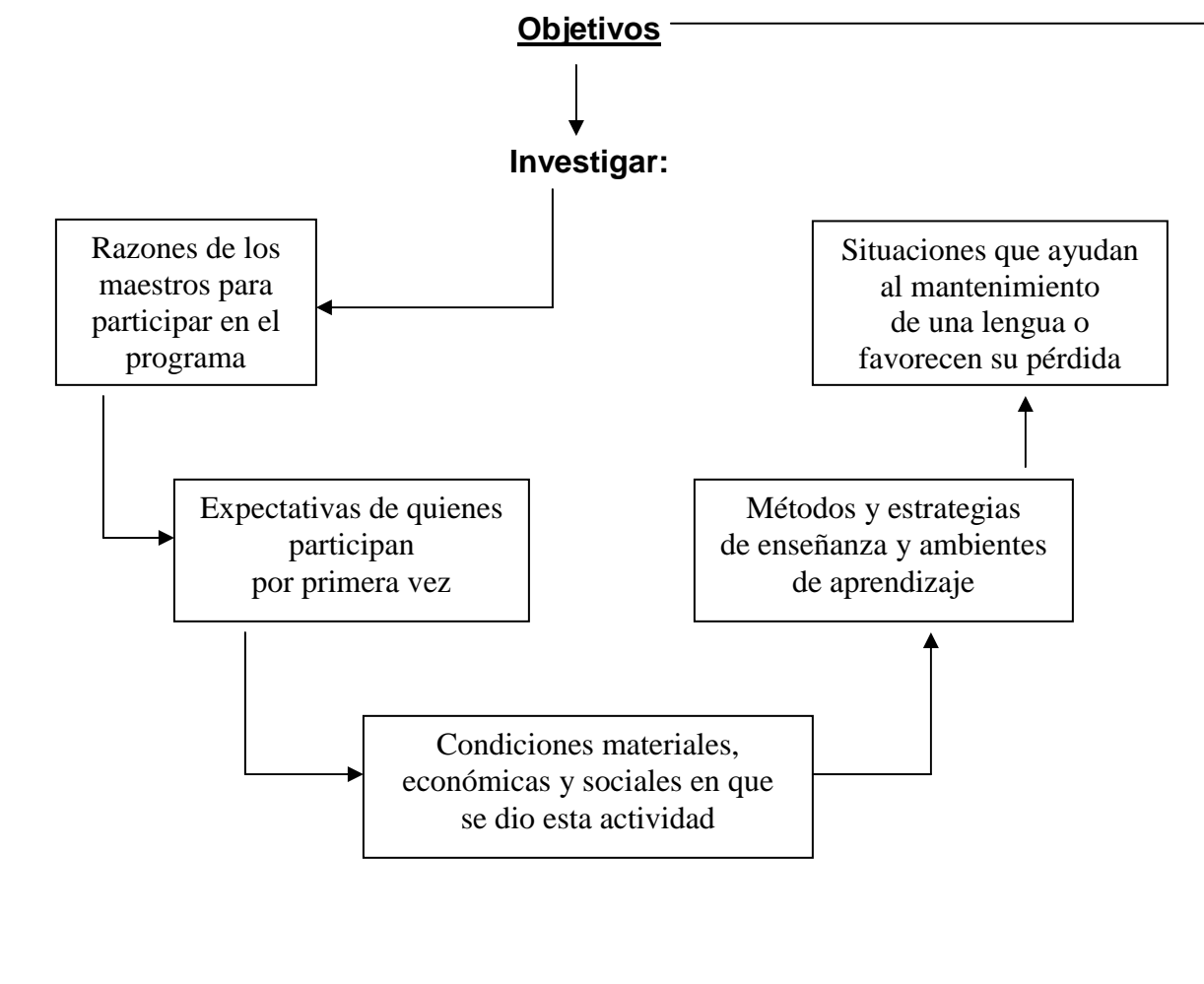
ESQUEMA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS ESTADOS UNIDOS



* Bachillerato de carácter terminal con preparación técnica

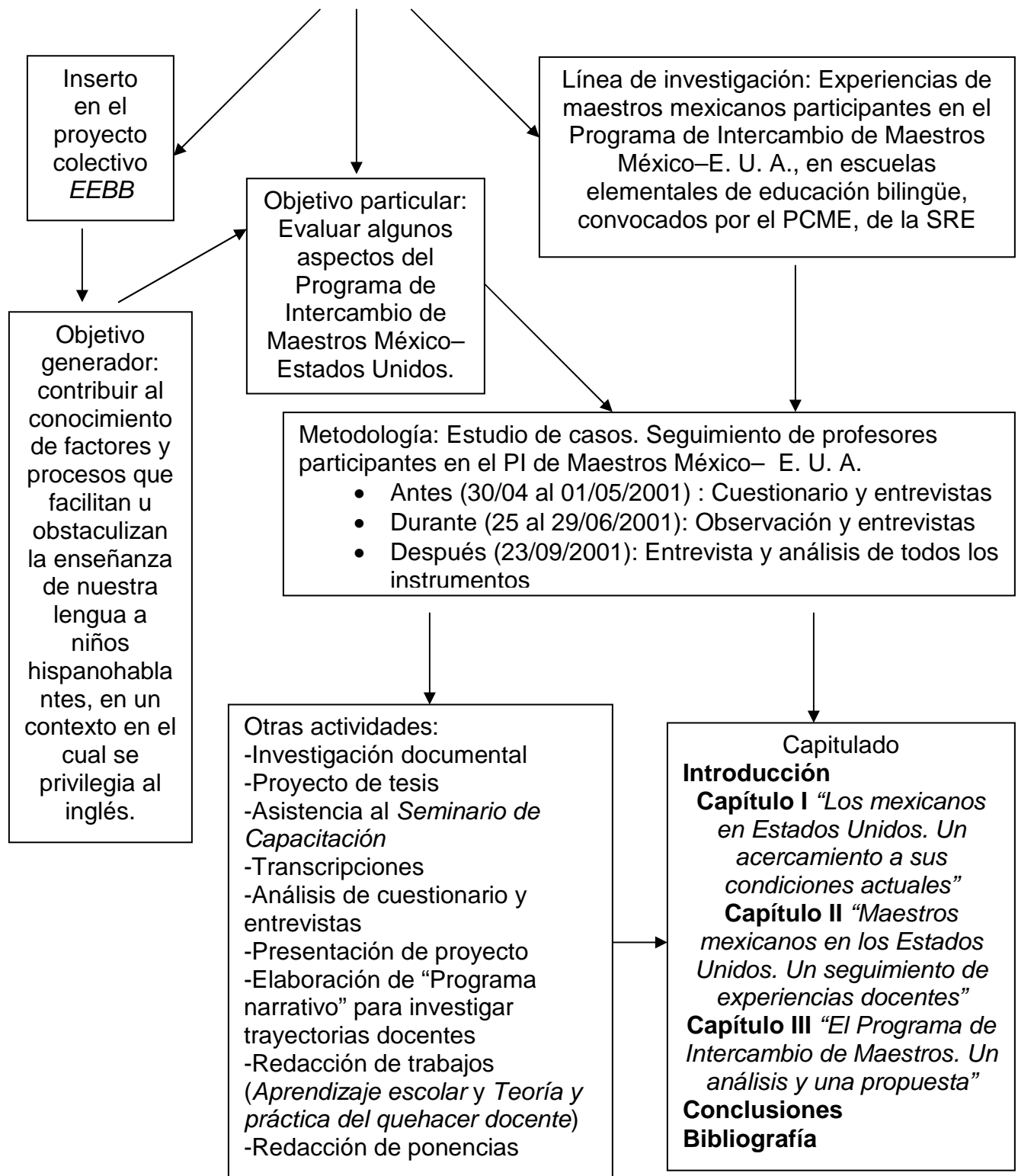
Anexo 6

Maestros mexicanos en los Estados Unidos. Seguimiento de experiencias docentes



- * **Valorar** los resultados del ejercicio docente de los maestros participantes en el Programa de Intercambio
- * **Establecer nexos** entre expectativas, condiciones de trabajo y resultados.
- * **Evaluar** el Programa de Intercambio en un contexto de migración, bilingüismo e interculturalidad.
- * **Proponer** algunas medidas de mejora para el Programa de Intercambio.

Anexo 7
Maestros mexicanos en los Estados Unidos.
Seguimiento de experiencias docentes



Anexo 8
Maestros mexicanos en los Estados Unidos.
Seguimiento de experiencias docentes
Programa narrativo para investigar la trayectoria docente



Fase inicial Cuestionario a manera de encuesta	Segunda fase Entrevista a profundidad (Selección de sujetos de investigación)	Tercera fase Observación y descripción de contextos	Fase final Entrevista a profundidad (Valoración)
<ul style="list-style-type: none"> • Razones personales y profesionales para inscribirse • Condiciones (económicas, escolares, culturales) en las que cree que realizará su trabajo • Expectativas en cuanto al aprendizaje de los niños hispanohablantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación del trabajo • Lenguas extranjeras que ha estudiado o aprendido • Autoevaluación de dicho aprendizaje • Aspectos más difíciles del aprendizaje de una lengua • Significado del aprendizaje de una lengua en contexto bilingüe • Papel del maestro en la enseñanza de una lengua • Estrategias didácticas que aplicará en el aula • Influencias (teóricas, profesionales, personales) más importantes en su manera de enfocar la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos de aprendizaje que enseña. • Actividades que realizan él y los niños • Métodos y estrategias que aplica en el aula. • Tipos de recursos que utiliza • Características de la interacción • Relación entre el hacer pedagógico y la planeación prevista • Causas de las modificaciones, en su caso 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del trabajo realizado. Recuento de aciertos y fallas • Evaluación de los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos • Coincidencia entre expectativas y resultados, tanto en el trabajo en el aula como en el Programa de Intercambio • Motivos para volver a participar en el PI, en su caso • Proyectos docentes inmediatos • Ideas y planes en cuanto a la necesidad de actualizarse

Anexo 9
Maestros mexicanos en los Estados Unidos.
Seguimiento de experiencias docentes
Programa narrativo para investigar la trayectoria docente

Fase inicial Cuestionario a manera de encuesta	Segunda fase Entrevista a profundidad (Selección de sujetos de investigación)	Tercera fase Observación y descripción de contextos	Fase final Entrevista a profundidad (Valoración)
<p>¿Por qué razones personales y profesionales se inscribió usted en este programa? ¿Cuáles son las condiciones (económicas, escolares, culturales) en las que cree usted que va a realizar su trabajo docente en estos cursos? ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al aprendizaje de los niños pertenecientes a las comunidades mexicanas con los cuales va a trabajar?</p>	<p>¿En qué forma ha planeado realizar su trabajo? ¿Qué lenguas extranjeras ha estudiado o aprendido? ¿Cómo evalúa usted su aprendizaje? ¿Cuáles son, a su juicio, los aspectos más difíciles del aprendizaje de una lengua? ¿Qué significa para usted el aprendizaje de una lengua en un contexto bilingüe? ¿Cuál es el papel del maestro en la enseñanza de una lengua? ¿Qué estrategias didácticas planea aplicar en el aula? ¿Cuáles han sido para usted las influencias (teóricas, profesionales, personales) más importantes en su manera de enfocar la enseñanza?</p>	<p>¿Qué contenidos de aprendizaje enseña?, ¿qué actividades realiza y cuáles hacen los niños? ¿Qué métodos y estrategias aplica en el aula?, ¿qué tipo de recursos utiliza? ¿Cómo es la interacción? ¿Coincide el hacer pedagógico con la planeación prevista? Si modifica uno o más rubros de la planeación inicial, ¿de qué depende esta modificación?</p>	<p>¿Cómo valora el trabajo realizado? ¿Cuáles fueron sus aciertos y sus fallas? ¿Cómo evalúa los resultados obtenidos en el aprendizaje de los alumnos? ¿Hasta qué punto coinciden sus expectativas con los resultados obtenidos, tanto en el trabajo en el aula como en el Programa de Intercambio de Maestros? ¿Volvería a participar en el programa?, ¿por qué? ¿Cuáles son sus proyectos docentes inmediatos, después de esta experiencia? ¿Cree que necesita actualizarse? Si es así, ¿en qué forma?</p>

Anexo 11

Cuestionario

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL MARCO DEL BILINGÜISMO

DATOS GENERALES

NOMBRE: _____

EDAD: _____

SEXO: _____

ESCOLARIDAD: _____

PROFESIÓN: _____

EXPERIENCIA DOCENTE. AÑOS: _____

NIVEL(ES) EDUCATIVO(S): _____

IDIOMAS Y GRADO DE DOMINIO: _____

LUGAR EN EL CUAL VA A TRABAJAR EN EL VERANO: _____

GRADO ESCOLAR QUE VA A ATENDER _____

A continuación se presentan una serie de preguntas concernientes al trabajo docente que usted va a realizar en los Estados Unidos. Le pedimos que desarrolle lo más ampliamente posible cada una de ellas.

PREGUNTAS

1. ¿Por qué razones personales y profesionales se inscribió usted en este programa?
2. ¿Había usted participado anteriormente en este programa u otro similar? ¿Cuál o cuáles? ¿Cuándo? ¿Qué resultados obtuvo?
3. ¿Cuenta usted con un programa de trabajo? ¿Usted lo elaboró? ¿Qué objetivos espera lograr con los estudiantes?
4. ¿Cree usted que es importante que los estudiantes con los cuales va a trabajar reciban la instrucción en su propia lengua? ¿Por qué?
5. ¿Qué asignatura o asignaturas va a enseñar?
6. Si va a enseñar Español, ¿cuál es el enfoque que piensa utilizar?

Anexo 12

GUIÓN DE ENTREVISTA INICIAL

Pátzcuaro, Mich., 29 de abril de 2001

DATOS GENERALES

Nombre:

Edad:

Sexo:

Escolaridad:

Profesión:

Experiencia docente. Años: ____ **Nivel (es) educativo (s):** _____

Idiomas y grado de dominio:

Lugar donde va a trabajar en el verano:

Experiencia personal y expectativas del docente

1. ¿Cuáles son las condiciones (económicas, escolares, culturales) en las cuales cree usted que va a realizar su labor docente en estos cursos?
2. ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto al aprendizaje de los niños pertenecientes a las comunidades mexicanas con quienes va a trabajar?
3. ¿Qué tan fácil o difícil fue su aprendizaje escolar de la lengua materna? ¿A qué lo atribuye?
4. ¿Qué lenguas extranjeras ha estudiado o aprendido? ¿Cómo evalúa usted su propio aprendizaje?
5. ¿Hasta qué punto sus experiencias como estudiante de idiomas han influido en sus creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza de lenguas?

Enseñanza de la lengua

1. ¿Qué piensa usted acerca de la enseñanza de una lengua? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo se aprende?
2. ¿Cuál es el papel del maestro en la enseñanza de la lengua? ¿Cuál es el papel del alumno?
3. ¿Cree usted que es mejor dar una enseñanza individual de la lengua o le parece que en forma grupal los alumnos aprenden más fácilmente? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles han sido para usted las influencias (teóricas, profesionales, personales) más importantes en su manera de enfocar la enseñanza?
5. ¿Cuáles son, a su juicio, los aspectos más difíciles del aprendizaje de una lengua?

Aprendizaje de la lengua en un contexto bilingüe

1. ¿Cree usted que el inglés es más difícil de aprender para un hispanohablante, que el español para un anglohablante? ¿Por qué?
2. ¿Qué significa para usted el aprendizaje de una lengua en un contexto bilingüe?
3. ¿Qué importancia tiene para usted el desarrollo de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua?
4. ¿Cuáles cree usted que puedan ser las razones que puede tener una familia anglohablante para inscribir a sus hijos en una escuela primaria donde se enseña español?

Trabajo con los niños mexicanos en Estados Unidos

1. ¿Cómo ha planeado usted realizar su trabajo con los estudiantes con los cuales va a trabajar?
2. ¿Qué estrategias didácticas planea aplicar en el aula? ¿De qué depende esta elección?

Anexo 16

Valoración de la práctica docente (Entrevista con AGM)

Guión de entrevista

Expectativas y experiencia docente

1. ¿Cómo se esteró usted del Programa de Intercambio de Maestros México–EUA?
2. ¿Qué razones personales y profesionales lo motivaron a inscribirse?
3. ¿Qué proceso tuvo usted que seguir para ser aceptado en el Programa?
4. ¿Cuáles fueron las condiciones (económicas, escolares, culturales) en que realizó usted su labor docente?, ¿en qué medida respondieron a sus expectativas?
5. ¿Cómo describiría su primer día de actividad en FES?
6. ¿Hubo alguna clase o lección que le parezca especialmente memorable?, ¿por qué?, ¿podría describir dicha clase?
7. ¿Cómo evaluaría el aprendizaje de los niños que le correspondió atender?, ¿a qué lo atribuye?

Enseñanza de la lengua

8. ¿Cree usted que es importante que los niños reciban la instrucción en su propia lengua?, ¿por qué?
9. ¿En qué clases o lecciones desarrolló usted algún contenido propio de la asignatura de español? ¿Qué enfoque utilizó?
10. ¿Qué tan importante fue para usted el que lo asignaran a una escuela con un gran porcentaje de alumnos hispanohablantes? ¿Cómo se relacionó usted con los niños anglohablantes?
11. En relación con las personas y familias migrantes, ¿qué piensa usted sobre el bilingüismo?, ¿cree usted que el aprendizaje del inglés sea un factor que determine la pérdida o la subvaloración de la lengua materna?

Planeación y valoración del Programa de Intercambio

12. ¿En qué forma planeó la realización de su trabajo?, ¿fue necesario modificar el plan inicial?, ¿por qué?
13. ¿Qué estrategias didácticas aplicó en el aula?, ¿obtuvo el resultado que esperaba?
14. ¿En qué medida lo apoyó su participación en el V Seminario de Capacitación del Programa de Intercambio?
15. Si lo invitaran a participar en la organización del VI Seminario de Capacitación del P. I. ¿Qué puntos o actividades modificaría, quitaría o agregaría?, ¿por qué?
16. ¿Volvería usted a participar en el Programa?, ¿por qué?

Domingo 23 de septiembre de 2001

Domicilio del entrevistado en Guadalupe, Zacatecas.

Tiempo: 8:15 a 9:30 A. M.

Anexo 17
Datos de encuesta aplicada

Pátzcuaro, Mich., 01/05/2001.

No.	Inic.	S	E	Escolaridad	Profesión	ED	Situación	Propósitos
1	MEG	F	45	N. básica	Profa. de Primaria	26	Primera vez	Viajar, tener nuevas experiencias
2	SSC	F	44	Maestría	Profa. de Secundaria	24	Reincidente	Difundir las tradiciones y el folklore
3	EMG	M	44	Licenciatura	Prof. Prim. y Secundaria	21	Reincidente	Mejorar economía, idioma, enseñanza
4	LCG	F	35	Maestría	Profa. Preescolar	15	Reincidente	Viajar, tener nuevas experiencias
5	SCG	F	35	Doble carrera	Educadora y abogada	16	Primera vez	Enriquecer y compartir experiencias
6	JLG	M	28	Maestría	Prof. de Sec./Bach./Lic.	10	Primera vez	Conocer la cultura binacional
7	TRB	F	38	Licenciatura	Profa. de inglés	4	Primera vez	Practicar inglés, conocer E. U.
8	RPL	F	49	Licenciatura	Profa. de Primaria	30	Primera vez	Superarse, difundir cultura mexicana
9	YFC	F	24	Licenciatura	Profa. de inglés	3	Primera vez	Transmitir cultura y valores mexicanos
10	AGR	M	50	Licenciatura	Prof. de Primaria	26	Reincidente	Viajar a E. U., practicar lo aprendido
11	MFP	M	49	Doble carrera	Prof. Sec./ C. Público	15	Reincidente	Ampliar experiencias anteriores
12	GC	F	34	Maestría	Psicóloga en Esc. Sec.	10	Primera vez	Enriquecer práctica profesional
13	JSO	F	35	N. Superior	Profa. de inglés	6	Reincidente	Difundir cultura y orgullo nacionales
14	ARR	M	55	Licenciatura	Quím./ Prof. Bach.	10	Primera vez	Compartir conocimientos en E. U.
15	RGU	F	32	Doble carrera	Profesora y abogada	2	Primera vez	Superarse, aprender, ayudar
16	RMC	M	34	Licenciatura	Prof. de Primaria	10	Primera vez	Reforzar lengua española e identidad
17	CRM	F	37	Maestría	Psicóloga Educ. Especial	7	Primera vez	Difundir historia y cultura mexicanas
18	AIM	M	39	N. Superior	Prof. Inglés Secundaria	15	Primera vez	Enriquecer y compartir experiencias
19	JSS	M	39	Licenciatura	Prof. Inglés Prim. y Sec.	14	Reincidente	Difundir la cultura, practicar el inglés
20	LAM	M	48	N. Superior	Prof. Prim./Sec./Normal	15	Primera vez	Superarse, ser mejor maestro mexicano
21	MGN	F	35	Licenciatura	Profa. Prim./Preescolar	17	Reincidente	Ayudar en la educación de migrantes
22	NGQ	F	39	Licenciatura	Profa. Prim./Bach.	18	Reincidente	Enriquecer experiencias
23	MTM	F	37	Maestría	Profa. Prim./Sec./Bach.	18	Reincidente	Conocer y ayudar a los connacionales
24	IGG	M	34	Licenciatura	Prof. Inglés Secundaria	7	Primera vez	Obtener nuevas experiencias
25	FMH	M	42	N. Superior	Prof. de Secundaria	21	Reincidente	Participar en el extranjero
26	ARM	M	33	Maestría	Prof. de Primaria	15	Primera vez	Conocer, aprender, ayudar
27	FOC	M	33	Licenciatura	Prof. de Primaria	15	Reincidente	Interactuar, rescatar cultura y costumbres
28	AMG	F	34	Maestría	Prof. de Primaria	10	Reincidente	Compartir experiencias, afirmar cultura
29	SMT	F	25	Licenciatura	Profa. Inglés Secundaria	3	Primera vez	Ampliar conocimientos, superarse
30	SCR	F	38	Doble carrera	Profa. /Lic. Adm. Emp.	5	Primera vez	Mejorar docencia e idioma inglés
31	JAC	F	37	Maestría	Profa. Prim. y Preesc.	18	Primera vez	Ayudar, servir a la educación
32	JGP	M	29	Licenciatura	Prof. Prim y Educ. Esp.	7	Primera vez	Adquirir experiencias, aprender inglés
33	DCA	M	34	Maestría	Prof. de Primaria	15	Reincidente	Mejorar calidad docente, colaborar
34	SCE	F	47	Licenciatura	Profa. de Secundaria	24	Reincidente	Asumir retos, superarse profesionalmente
35	MCD	M	48	Maestría	Prof. Prim./Sec./Normal	13	Primera vez	Ampliar y compartir experiencias
36	MOS	F	35	Maestría	Profesora	10	Primera vez	Conocer los procesos de migración
37	VML	F	45	Doble carrera	C.P./Profa. Prim. y Sec.	22	Primera vez	Conservar identidad y cultura nacionales
38	RLC	F	38	Licenciatura	Profa. de Primaria	20	Reincidente	Adquirir y compartir experiencias
39	AMV	F	30	Licenciatura	Profa./ Lic. Adm. E.	2	Primera vez	Enriquecerse profesionalmente
40	MEE	F	58	Maestría	Profa. de Primaria	38	Primera vez	Incrementar y compartir experiencias
41	MSD	F	45	N. Sup y C. P.	Profa. Prim. y Sec.	22	Primera vez	Servir, experimentar profesionalmente
42	TJP	F	35	Licenciatura	Profa. Inglés en Sec.	4	Primera vez	Ayudar, crecer personal y profesionalmente
43	ANA	M	38	N. Superior	Prof. de Secundaria	20	Primera vez	Practicar el inglés
44	MLV	F	35	Licenciatura	Profa. de Inglés, Prim.	8	Primera vez	Experimentar con niños en E. U.
45	LER	M	41	Ing. Ind.Mec.	Prof. de Ing., Sec/Bach.	7	Primera vez	Practicar inglés, adquirir experiencias
46	MAT	F	35	Maestría	Profa. de Ing., Preesc.	5	Primera vez	Difundir cultura e identidad mexicanas
47	HCZ	M	56	N. Superior	Prof. de Prim. y Sec.	30	Primera vez	Adquirir experiencias en Educ. bilingüe
48	MMC	M	43	Licenciatura	Prof. de Primaria	23	Primera vez	Mejorar preparación profesional

49	SRR	F	26	Maestría	Profa. de Prim. y Sec.	18	Primera vez	Conocer E. U., compartir experiencias
50	GSM	F	33	Maestría	QFB/Prof. Sec. y Bach.	6	Reincidente	Adquirir y compartir experiencias
51	VGC	F	44	Licenciatura	Profa. de Primaria	22	Reincidente	Convivir con mexicanos en E. U.
52	JFM	M	48	Licenciatura	Prof. Inglés, Sec./ Bach.	18	Primera vez	Conocer, trabajar más adelante en E. U.
53	EMR	M	35	Maestría	Prof. Primaria y Superior	15	Reincidente	Intercambiar experiencias
54	AGC	F	57	Maestría	Profa. Prim. y directora	41	Primera vez	Servir, experimentar profesionalmente
55	RMB	M	42	Maestría	Prof. Prim. y secundaria	24	Primera vez	Conocer E. U., adquirir experiencias
56	DBV	F	45	Maestría	Profa. de secundaria	15	Primera vez	Adquirir experiencias, difundir cultura
57	BSP	M	38	N. básica	Prof. de Primaria	18	Primera vez	Adquirir experiencias, conocer E. U.
58	JUM	M	39	N. Superior	Prof. de Inglés	19	Primera vez	Convivir con mexicanos en E. U.
59	CRD	M	42	Doble carrera	Prof. Inglés, secundaria	22	Reincidente	Servir a mi país en el extranjero

Gráficas que indican las edades de los participantes que contestaron el cuestionario de encuesta

