

CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE LOS SISTEMAS ESCOLARES DE MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS

PROGRAMAS EN PACHUCA, HIDALGO, Y LAS CRUCES, NUEVO MÉXICO

*Susan Rippberger**

“Simplemente no entendía nada, sólo escuchaba un ‘cuac, cuac, cuac’, cuando la maestra hablaba el inglés. Como no comprendía las clases, me dijeron que tenía problemas de aprendizaje”.

Director de una escuela primaria
de educación bilingüe de doble vía
en el suroeste de Estados Unidos

La situación mencionada es una de las muchas que todavía enfrentan los inmigrantes mexicanos: lecciones ininteligibles en el aula y un sistema que les atribuye discapacidades de aprendizaje simplemente con base en el idioma (Gavois y Rosenfield, 2006). Este artículo examina cómo los educadores y los que formulan las políticas en Estados Unidos podrían ser más sensibles a las poblaciones de inmigrantes mexicanos, creando un ambiente educativo, en el que estos niños y sus maestros estadounidenses puedan tener más logros. Si bien muchos programas bilingües ayudan a los estudiantes mexicanos a adaptarse a los sistemas educativos en Estados Unidos, el presente estudio ofrece a los educadores un medio para crear un currículo y una instrucción culturalmente más compatibles, mejorando el aprendizaje tanto para los niños inmigrantes como para todos los demás alumnos. Como los *latinos* son el grupo étnico de crecimiento más rápido en Estados Unidos y como los mexicoamericanos son la mayoría en este grupo (Medina y Luna, 2004), es pertinente que los maestros y los funcionarios que trabajan en la educación adapten la pedagogía y el plan de estudios, de modo que incluyan de mejor manera al creciente sector estudiantil.

Las fronteras, en todas sus formas, naturales y metafóricas,¹ incluyendo las diásporas de productos mexicanos en el mercado, están bien documentadas.² Las fron-

* Profesora asociada del Departamento de Educational Leadership and Foundations, University of Texas, El Paso, y directora del programa de doctorado en Liderazgo Educativo. Correo electrónico: <susanripp@yahoo.com>.

¹ Las fronteras pueden ser tan tradicionales como la línea política custodiada militarmente entre ambos países o tan singulares como lo es el vuelo comercial diario entre El Paso y la ciudad de México, o el viaje de toda la noche de un camión cargado de barbacoa desde Oaxaca hasta Louisiana para la celebración de un bautizo. En cada caso, la frontera se define por una línea directa (política, aérea o de transporte) entre los dos países.

² Para obtener información que describa la complejidad de la frontera véase, por ejemplo, Ewing, 2005; Rippberger y Staudt, 2003; Levine, ed., 2004; Díaz de Cossío, 2004; Palafox, 2001.

teras son aún más significativas en la medida en que la globalización transforma los mercados de trabajo y genera una mayor necesidad de trabajadores inmigrantes. Las economías mexicana y estadounidense están íntimamente ligadas —México es el tercer socio comercial de Estados Unidos y las remesas enviadas por los trabajadores inmigrantes son la segunda fuente de divisas de México— (Ewing, 2005; Levine, ed., 2004).³ Al compartir 3 141 kilómetros de frontera y un rico contexto histórico de cruces transfronterizos que tienen como propósito la búsqueda de empleo en Estados Unidos, ambos países han estado unidos en muchos frentes. En la medida en que cada vez más familias viajan entre ambos, se hace esencial que la instrucción sea adecuada para sus hijos.

La educación en Estados Unidos debe cambiar para dar espacio a maestros que trabajen eficazmente con la diversidad. En todo el país, las escuelas tienen sólo cerca del 10 por ciento de maestros de color, en comparación con aproximadamente el 35 por ciento de estudiantes de color.⁴ Esta divergencia es mucho mayor en las escuelas urbanas y en el suroeste, donde los alumnos de color pueden alcanzar porcentajes de entre 90 y 100 (Clark Rojas y Bustos Flores, 2002; Medina y Luna, 2004). A pesar del aumento en la población, los niños de origen mexicano siguen teniendo una de las más altas tasas de fracaso en la educación (Falbo, 1996). Contar con maestros, funcionarios de la educación y programas culturalmente compatibles es extremadamente importante para evitar que los estudiantes se alejen del sistema educativo.

Para llegar adecuadamente a los estudiantes inmigrantes, nuestro sistema educativo debe flexibilizarse y tener un enfoque internacional. Los alumnos necesitan prepararse para participar en la ciudadanía global (Lapayese, 2003), en la que ser bilingüe, por ejemplo, debería verse como una ventaja y en la que los viajes binacionales debieran comprenderse como algo que promueve el conocimiento. Con el aumento de niños que requieren de una educación bilingüe y la escasez de maestros capacitados para manejar un español académico, la necesidad es mayor aún. Ambos países deben desempeñar papeles importantes respecto de la población que comparten, sobre todo en la medida en que los lazos entre las comunidades expuloras y receptoras se fortalecen.⁵ Los dos programas que se describen en este artículo ofrecen ejemplos de esfuerzos binacionales como modelos para el cambio en las políticas y en las prácticas.

El propósito de mi investigación es ayudar a los educadores estadounidenses a darse cuenta de las capacidades y destrezas que los niños inmigrantes mexicanos

³ El estado de Zacatecas tiene una gran población inmigrante, altamente organizada, que vive en Los Ángeles, California, que envía aproximadamente 1.75 millones de dólares diarios a sus familias en México (Lozano, ed., 2002).

⁴ Para mayor información sobre este tema, véase Howard (1999).

⁵ Para saber sobre los esfuerzos de colaboración en este campo, véanse los procedimientos del Panel Estados Unidos-México, "Migración México-Estados Unidos: una responsabilidad compartida", convocado en 2001 por el Carnegie Endowment for International Peace (International Migration Policy Program) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México. En este documento, se buscan formas de conceptualizar la migración y las fronteras y de establecer la colaboración como una sociedad entre ambos países.

traen consigo a su nuevo entorno escolar, así como las frustraciones que enfrentan. Los educadores estadounidenses pueden aumentar sus logros y su satisfacción cuando enseñan, a la vez que aprenden a aceptar más completamente la diversidad. Los investigadores y quienes formulan las políticas deben plantearse nuevas interrogantes y observar desde nuevas perspectivas para romper el círculo de fracaso de los escolares latinos. Con conocimiento, entendimiento y empatía, los maestros pueden ayudar a los alumnos inmigrantes a sentirse aceptados y cómodos, mientras se ajustan a su nuevo clima cultural, convirtiéndose, por tanto, en embajadores binacionales, con respeto para y compromiso con la educación en Estados Unidos.

En este artículo comparto mis experiencias de trabajo en dos programas diseñados para tener mayor comprensión y aportar tanto equidad como oportunidades a estudiantes de ascendencia mexicana que asisten a las escuelas estadounidenses. El primero, en Pachuca, Hidalgo, en México, brinda orientación a educadores mexicanos plenamente certificados y calificados que desean trabajar en escuelas bilingües en Estados Unidos. El segundo, impartido en la Universidad Estatal de Nuevo México, en Las Cruces, es una maestría excepcional que prepara a los administradores de la educación para trabajar en contextos bilingües y abogar por todos los niños, incluyendo a los estudiantes binacionales.

Significado y contexto

Los inmigrantes que llegan a Estados Unidos siempre han traído su rico patrimonio cultural y lingüístico. Así, la creciente población latina enriquece a Estados Unidos con su diversidad en la cultura, el idioma y los puntos de vista, incluyendo a los medios de difusión masiva (por ejemplo, la programación televisiva, las revistas y los periódicos en español).⁶ Dicho impacto indica una impresionante presencia económica y política de los mexicoamericanos, así como de la población mexicana inmigrante, y señala la urgente necesidad de proveer una educación más adecuada para reducir las tasas de reprobación y preparar a los líderes del futuro. Las prácticas escolares, como el seguimiento, los *high stakes testing*,* los exámenes de egreso para la obtención de diplomas de segunda enseñanza, las bajas expectativas de los educadores y el hecho de retener a los estudiantes en el mismo grado, son las que provocan el fracaso y las altas tasas de deserción de los estudiantes latinos. Aunque es

⁶ Sin mencionar otros bienes culturales como la comida, la música y el baile populares, que han generado un enorme grupo de seguidores y un gran mercado en Estados Unidos, tanto dentro como fuera de la comunidad latina.

* En distintas fuentes se traduce *high stakes testing* de diversas formas, pero según Henry A. Giroux en <www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/anuarios/descargaranuarios/Anuario8/nuevoordenmundial.pdf>, como evaluación de estándares requeridos. Este término se refiere a la práctica de aplicar pruebas estandarizadas anualmente y el uso de éstas para comparar grupos, escuelas y regiones a nivel nacional. Además, sirve como base para la asignación o el retiro de financiamiento escolar. Su uso para este último fin es abusivo y ha llevado a administradores y profesores a sustituir el aprendizaje auténtico por la enseñanza de estrategias para responder estas pruebas.

fácil culpar a los padres, la cultura y los estudiantes, el sistema debe responsabilizarse de la discriminación estructural que pone en riesgo a muchos alumnos latinos y, en algún momento, los impulsa a salir (Falbo, 1996; Altshuler y Schmutz, 2006; Valenzuela, ed., 2005).

Los dos programas con los que trabajé establecieron lazos entre ambos países, tomando en consideración la necesidad de contar con maestros bilingües y administradores innovadores. A través de conexiones transnacionales y de la solidaridad entre investigadores y educadores en ambos países, nuestros estudiantes y maestros pueden tener más éxito. Los maestros necesitan saber que tienen opciones; que pueden construir sobre la diversidad cultural y rechazar la tradicional educación de asimilación que margina a los estudiantes inmigrantes.

Marco teórico

Este trabajo examina maneras fructíferas de conceptualizar la educación desde una perspectiva binacional. Su objetivo es ayudar a los educadores y a los formuladores de políticas a entender e incorporar bases culturales binacionales para la educación y, por tanto, a ser capaces de trabajar más eficazmente con los estudiantes inmigrantes de ascendencia mexicana. Más allá de facilitar la aculturación de los inmigrantes en los sistemas educativos estadounidenses, este artículo abre avenidas para que el sistema prevaleciente pueda beneficiarse de la teoría de la educación multicultural y binacional.

Mi marco se centra en la teoría de la educación internacional,⁷ en los puntos en que coincide con la educación multicultural, la teoría racial crítica, el activismo social y la reforma que respeta e incluye la diversidad. Este marco plantea alternativas al modelo educativo de asimilación basado únicamente en cánones de pensamiento europeos y estadounidenses.

Definición de una teoría de la educación internacional

La teoría de la educación internacional, con un enfoque anteriormente más tradicional y conservador, se ha movido hacia un modelo más postestructuralista que valora epistemologías alternas, conjuntando no sólo la teoría y la práctica, sino también a los teóricos y a los profesionales (Arnove, 2001). Esta perspectiva más fenomenológica de la teoría de la educación internacional subraya las múltiples voces, afirma las destrezas a nivel local y rechaza los modelos tradicionales que apoyan el statu quo y la inequidad (Husserl, 1970). En este marco, los educadores están en una posición inigualable para generar un cambio social a través de una enseñanza más incluyente que reconozca y construya directamente sobre la diversidad. Ello per-

⁷ Para una discusión más amplia y variaciones sobre la teoría de la educación internacional, véase Paulston (1996), Masemann (2000), Thomas (1999).

mite que el aula sea un lugar radical donde el cambio se basa en una teoría crítica que se vive y en la pasión por la justicia. En esta conjunción de teoría, práctica y reforma, hay posibilidades para mejorar la educación local y globalmente, y un tiempo para crear alianzas y honestidad en la teoría de la educación internacional. Torres (1998), siguiendo el trabajo de Paulo Freire, preconiza una educación construida sobre la diversidad y la equidad para mejorar la condición humana.

Conexión con la globalización

Íntimamente conectado con la teoría de la educación internacional está el concepto de globalización, a menudo definido como una integración del mundo dirigida por la economía y la tecnología, que crea “aldeas globales” para algunos, pero deja al margen a casi todos los demás (Mittelman, 2004). Armove (2001: 481) coloca a la teoría de la educación internacional en una perspectiva de cambio: “los puntos de enfoque sistemáticos, multidisciplinarios, multinacionales y multiculturales que caracterizan mucho de nuestro trabajo son ideales para iluminar la interacción entre las fuerzas contextuales globales y el potencial de la educación para llevar a cabo el cambio social”.

Carlos Alberto Torres describe la construcción prevaleciente de la globalización, en la que la exclusión, más que la inclusión, había sido la base para la instrucción y el aprendizaje:

Las teorías sobre la ciudadanía —en la tradición de la teoría política occidental— han sido propuestas por varones blancos heterosexuales que identifican una ciudadanía homogénea a través de un proceso de exclusión sistemática más que de inclusión en la esfera pública; es decir, que la mujeres, los grupos sociales identificables (por ejemplo, los judíos, los gitanos), las personas de clase trabajadora, los miembros de determinados grupos étnicos o raciales —en pocas palabras, la gente de color— y los individuos carentes de ciertos atributos o habilidades (por ejemplo, alfabetización o destrezas numéricas) son en principio excluidos de la definición de ciudadanos en numerosas sociedades (Torres, 1998: 422-423).

Definiciones alternas de la globalización reconocen la diversidad tanto social como cultural. Con base en la teoría feminista y la teoría racial crítica, muestran cómo la educación no debe repetir el rechazo social hacia los grupos subalternos, incluyendo a las personas de color y las mujeres, sino que puede incluir lo que son y lo que saben para enriquecer el proceso educativo. La educación en este contexto deriva naturalmente en una enseñanza para el entendimiento y la paz (Noddings, ed., 2005).

Para este estudio es fundamental el trabajo de incontables investigadores que han examinado las necesidades educativas de los latinos, como la educación bilingüe (Valdés, 1998), la marginación que existe para los de ascendencia mexicana en las escuelas estadounidenses (Darder, ed., 1995), las inequidades en los exámenes (Gates

y Lichtenberg, 2005), la retención de estudiantes en un grado inferior porque no son buenos en el manejo del inglés, el aislamiento que experimentan los inmigrantes (Tafoya, 2004) y la sobrerrepresentación de alumnos predominantemente hispanohablantes en las clases de educación especial (Falbo, 1996). Siguiendo los trabajos de estos investigadores, y muchos otros que promueven la equidad y la calidad en la educación, mi estudio agrega una dimensión internacional, basada en una asociación entre los estudiantes internacionales y los educadores.

Otros trabajos han sido pioneros en esta área,⁸ particularmente desde que la Ley de Educación Bilingüe (Bilingual American Education Act) de 1968 y el fallo de 1974 de la Suprema Corte —*Lau vs. Nichols*—, subrayaron la necesidad de que los estudiantes tuviesen acceso al currículo escolar en un idioma que pudiesen comprender. Han surgido programas de intercambio binacional entre México y Estados Unidos para ayudar a capacitar a los maestros estadounidenses en un mejor manejo del español y para hacerlos más sensibles a las necesidades de los niños inmigrantes hispanohablantes.

Este trabajo explora las posibilidades para la colaboración binacional⁹ en torno a las teorías de la educación internacional y el beneficio mutuo del aprendizaje basado en la diversidad cultural. Los estudiantes que viajan entre Estados Unidos y México viven una conexión binacional y se adaptan a ambos sistemas educativos. En Estados Unidos, requerimos preparar maestros que incluyan esta realidad en sus lecciones en el aula.¹⁰

Se puede motivar a educadores y estudiantes para “desafiar las ideologías dominantes, desmontar las jerarquías de poder y cuestionar los planes de estudio y la pedagogía” (Lapayese, 2003: 500) basados en mantener un lugar privilegiado para los estudiantes que pertenecen al grupo dominante. Al formular programas educativos enfocados en la inclusión y la equidad, los programas descritos en este artículo proponen formas para que los educadores y las familias migrantes puedan elegir programas educativos más progresistas y basados en la globalización (Daisaku, 2005).

Metodología

Este trabajo se funda en métodos de investigación cualitativa,¹¹ y documenta conceptos de la binacionalidad desde la perspectiva de los participantes en dos programas educativos diferentes. Permanecí varios meses con cada grupo como etnógrafa y participante. En ambas experiencias, me reuní diariamente con los participantes en el salón de clases y, en ambientes sociales, hasta cinco o seis veces a

⁸ Para conocer un programa binacional similar, véase el trabajo de T. Hamann (2003) o *Education in the New Latino Diaspora: Policy and the Politics of Identity*, de 2002.

⁹ Véase el trabajo de Raúl Rosas Pineda sobre las alianzas binacionales y el involucramiento político que establece lazos entre México y Estados Unidos en la revista que dirige, *MX Sin Fronteras*. Todos los números ilustran este trabajo de Ross Pineda para vincular a México con Estados Unidos.

¹⁰ Una muestra de planes de clase en esta área se encuentra en Bigelow (2006).

¹¹ Véase Harry Wolcott, 1994, para una descripción de la etnografía en la instrucción.

la semana, entablando conversaciones sobre temas educativos que les afectaban personalmente. La camaradería y la confianza me ayudaron a profundizar mi comprensión de las redes sociales globales entre ambos países. Viviendo en Pachuca para coordinar un curso de orientación de dos meses y estando frente al grupo entre cuatro y cinco horas al día, tuve la posibilidad de pasar tiempo con ellos antes y después de las clases, como maestra, colega e investigadora. En el caso de Nuevo México, asistí diariamente a Las Cruces¹² durante varios meses, para interactuar con los participantes y entrevistarlos.

Planteé diversas preguntas abiertas similares a ambos grupos, con el fin de detectar las diferencias culturales en las expectativas educativas de maestros y alumnos. Pedí a cada participante que describiera a un buen maestro, con la intención de que las respuestas pudieran revelarme las expectativas culturales subyacentes a la instrucción y sus variaciones, por comparación. También pregunté qué debían saber o hacer los niños inmigrantes y sus familias para tener mayor éxito en las escuelas estadounidenses y qué debían saber los maestros estadounidenses que trabajasen con niños inmigrantes y sus familias.

Los dos programas en los que trabajé eran ejemplos de cooperación binacional que incluían participantes que habían vivido y seguirían viviendo en ambos mundos.¹³ Cada uno de estos modelos eran programas piloto financiados con fondos públicos y privados, y cada uno había elegido cuidadosamente a los maestros participantes. Ambos se centraban en el éxito de los estudiantes de ascendencia mexicana en las escuelas de Estados Unidos. Cada programa modelo se encuentra actualmente en expansión, en un esfuerzo por asegurar que la visión de los estudiantes globales exitosos pase a formar parte de las normas para la instrucción pública.

Los maestros mexicanos y estadounidenses adquieren una preparación universitaria de cuatro años muy similar, lo que hace más equivalentes las comparaciones y los intercambios. Los maestros en Estados Unidos tienden a recibir una educación general más amplia, en artes liberales, en los dos primeros años. Los maestros mexicanos tienen una capacitación considerablemente más profesional en educación desde el principio y dedican mucho más tiempo, antes de ejercer la profesión, a prácticas de enseñanza (González, 1999).

Hallazgos

El programa de Nuevo México aporta a los administradores el conocimiento y la compasión para abogar por todos los estudiantes; el programa de Hidalgo proporciona maestros mexicanos exitosos y experimentados para trabajar en programas

¹² Las Cruces está a 45 minutos por carretera de la Universidad de El Paso, Texas, donde trabajaba entonces.

¹³ Considero que mi enfoque es binacional, puesto que he pasado los últimos cuarenta años entre Estados Unidos y México investigando, asistiendo a simposios y enseñando sobre educación y familia, así como en universidades en ambos países (además tengo familia en este país).

bilingües de doble vía, ahí donde existe una enorme necesidad de una instrucción en español que sea tanto académicamente exacta como apropiada para cada edad. Ambos programas, como modelos, proveen experiencias de prácticas educativas binacionales exitosas.

El programa de Hidalgo

El Programa Piloto de Capacitación para la Atención Educativa de Niños Mexicanos en Ambientes Bilingües, Biculturales (español-inglés) (Pilot Teaching Program for the Educational Needs of Mexican Origin Children in a Bilingual, Bicultural Environment Spanish-English) tuvo lugar en 2005. Con el propósito de ser un modelo en el campo de la colaboración binacional para la capacitación de maestros, promueve el éxito entre los estudiantes de origen mexicano al colaborar con sistemas que ya se desarrollan en las escuelas públicas de Estados Unidos y al apoyar los esfuerzos de reforma educativa en ambos países.

El programa se llevó a cabo gracias a la visión de la Fundación Solidaridad Mexicoamericana (Mexican American Solidarity Foundation, FSMA), una organización no lucrativa que promueve las relaciones cercanas y un mejor entendimiento entre los mexicanos que viven en el país y las personas de ascendencia mexicana en Estados Unidos. El grupo coordina e impulsa programas binacionales de colaboración en los campos académico, cultural y de negocios. La FSMA recibió apoyo y colaboración de una serie de organizaciones en ambos países: el Sistema de Educación Pública del estado de Hidalgo, la Coordinación General de Apoyo al Hidalguense en el Estado y en el Extranjero —que es la oficina que apoya a los nacidos en ese estado y en el extranjero—, el Centro de Servicios Educativos de Texas, Región 19 (Texas Region 19 Educational Service Center), y la Universidad de Texas en El Paso, generando así lazos y progreso entre los mexicanos y los mexicoamericanos que viven en Estados Unidos.

El objetivo del programa de Hidalgo es producir maestros bilingües completamente certificados para atender a la población hispanohablante de Estados Unidos. El programa responde a la escasez de educadores, particularmente en el área de la instrucción bilingüe, en la que hay una evidente necesidad de mentores plenamente titulados y experimentados con un buen nivel del idioma español, el cual hayan logrado tener gracias a estudios de nivel universitario. Más que apoyarse en suplentes de largo plazo, con frecuencia no certificados, los distritos escolares en Estados Unidos podrían dirigirse a un cuerpo de maestros mexicanos con capacitación específica en los requerimientos educativos estadounidenses y con amplia experiencia en trabajo en el aula.

Este programa se ocupa específicamente de necesidades binacionales; en primer lugar, la escasez en Estados Unidos de maestros bilingües y, en segundo, la necesidad de los maestros hidalguenses titulados de encontrar un empleo apropiado. Actualmente, en México, muchos profesionales universitarios no pueden conseguir trabajo de tiempo completo en su campo. Con el creciente número de viajes entre

México y Estados Unidos, miles de estudiantes de origen mexicano son atendidos por el sistema educativo estadounidense. Aunque mucho se ha hecho para responder a los requerimientos educativos de esta población —a través de programas bilingües, de migrantes y educativos—, los latinos todavía enfrentan muchos obstáculos y altas tasas de deserción. La barrera del idioma, la escasez de maestros, la carencia de conocimiento de la cultura y de familiaridad con los estudiantes, el racismo, las políticas de usar solamente el inglés en las aulas y eliminar o prohibir cualquier forma de instrucción en otra lengua o instrucción bilingüe, y las bajas expectativas inhiben el desempeño para educadores y alumnos. De ahí el objetivo de un programa binacional de maestros que reconozca la creciente diversidad en Estados Unidos y refuerce su cuerpo de mentores.

La convocatoria al programa se anunció en el periódico local de Pachuca, *El Sol del Mezquital* (2004: 5). De 115 solicitudes presentadas, se eligió a 32 personas con grado universitario. Su preparación cubría desde el preescolar hasta el bachillerato, con un rango de experiencia que iba de uno a 22 años de servicio; las dos terceras partes eran mujeres.

Los maestros hidalgüenses participantes comenzaron con un curso intensivo de inglés de nueve semanas de duración que se enfocaba en la terminología pedagógica y las prácticas en el aula, utilizando el examen TOEFL como evaluación previa y posterior para mostrar el desarrollo de esta habilidad. La segunda etapa fue un seminario de seis semanas sobre el sistema educativo en Estados Unidos, centrado en el bilingüismo y en la población mexicoamericana.

En virtud de que yo había trabajado con la FSMA por varios años y tengo experiencia en el campo de la educación comparativa binacional (Rippberger y Staudt, 2007: 210; Rippberger, 1993), fui invitada a coordinar este segmento de la capacitación. Invité a conferencistas de la ciudad de México y de distintas zonas del sudoeste de Estados Unidos para ofrecer a los maestros de Hidalgo información específica sobre los sistemas educativos en Estados Unidos. Cada semana, a lo largo del curso, un orador diferente pasaba uno o dos días en Pachuca con los alumnos. Todos, tanto los de la ciudad de México como los de Estados Unidos, eran de origen mexicano y todos, excepto uno, habían sido maestros en escuelas públicas en algún momento de sus carreras. De entre siete mexicoamericanos, seis habían migrado a Estados Unidos y asistido ahí a la escuela. Mi papel, además de coordinar a los conferencistas, fue dar instrucción diaria sobre la historia, el financiamiento y los fundamentos sociales de la educación, así como realizar una investigación.

Dos de los oradores estadounidenses eran directores de escuelas primarias con programas bilingües de doble vía; otro era un especialista en tecnología y educación. Hablaron sobre los programas bilingües de doble vía, los planes y programas de estudio, así como de la atención a las necesidades de los estudiantes inmigrantes y bilingües. Fue uno de estos directores el que comenzó su conferencia a los maestros de Hidalgo con la cita que abre este trabajo: “Simplemente no entendía nada...”. Igual que los demás, deseaba combatir las injusticias que había experimentado lo que lo llevó a ese punto de su carrera. Dos profesores, uno de la Fundación Ford y otro de la Universidad Nacional Autónoma de México, hablaron sobre las tendencias del sis-

tema educativo estadounidense respecto de la migración, desde un punto de vista mexicano. Estos dos oradores son ciudadanos mexicanos de ascendencia angloamericana.

Una directora de educación bilingüe del Centro de Servicios Educativos Región 19 expuso la educación básica bilingüe y los estándares en su estado. Ella es inmigrante mexicana en Estados Unidos y tuvo que luchar contra el nada amigable sistema educativo estadounidense; por ello, se comprometió profundamente con una instrucción más equitativa para este sector. Una participante del programa Teach for America, de nivel secundaria, relató su experiencia en el replanteamiento del estudiante “regular” y lo que eso significa cuando la mayoría ya no es blanca, sino hispana y de clase media. También compartió información sobre el involucramiento comunitario y los programas extracurriculares que se comprometen y afirman la participación de los inmigrantes en la educación. Esta maestra, también de ascendencia mixta (mexicana y angloamericana) expresó la profunda necesidad de una reforma y de justicia en la educación de Estados Unidos. El coordinador del Centro de Investigación para la Reforma Educativa (Center for Research on Educational Reform) de la Universidad de Texas, El Paso, comentó la aculturación en el sistema educativo de Estados Unidos. El último conferenciante, un educador y artista, habló sobre la enseñanza del arte, la alfabetización basada en el arte y las habilidades del pensamiento crítico.

Los maestros de Pachuca

Los estudiantes del programa reflexionaron profundamente sobre cómo ayudar a los migrantes mexicanos, a quienes se referían como *paisanos*, a mejorar su suerte en el sistema educativo estadounidense. Muchos comentaron las deplorables condiciones (incluyendo la inseguridad, la pobreza y el racismo) que enfrentan muchos inmigrantes, por haberlas conocido personalmente en anteriores viajes a Estados Unidos. Los maestros pachuqueños manifestaron un sentido de misión en lo que respecta a ayudar a sus compatriotas, muchos de los cuales habían migrado previamente y regresado. Sentían una enorme empatía y un profundo deseo de ayudar a los estudiantes de ascendencia mexicana, queriendo ser parte de su éxito. Todos señalaron el desánimo que los alumnos experimentan al ser desarraigados y llevados a una nueva cultura, un nuevo hogar donde, además del choque cultural, con frecuencia deben padecer racismo y discriminación.

Cuando hablábamos sobre su propósito de ir a Estados Unidos, el concepto de solidaridad humana surgió con claridad. Uno de ellos me dijo: “compartir es uno de los principales objetivos de los seres humanos, eso *es* educación”. Una maestra de nivel primario me comentó que no quería que los inmigrantes se sintieran aislados: “que sepan que, aun cuando estén lejos, no los hemos olvidado”. Otra, orgullosa de su trabajo, explicó al describir su deseo de ayudar: “somos maestros mexicanos con gran preparación y ganas de apoyar esta causa”.

Los participantes de este programa piloto eran especialmente sensibles a los requerimientos educativos de los inmigrantes y los estudiantes latinos, así como a

sus necesidades como estudiantes con limitación en el inglés.* Los maestros y los patrocinadores del programa veían su trabajo como un servicio binacional, no sólo a los estudiantes de ascendencia mexicana o latina, sino también a todos los alumnos estadounidenses —para ampliar sus horizontes, reforzar sus destrezas académicas y enriquecer sus capacidades verbales tanto en inglés como en español—. Cuando escribía este trabajo, 19 de los 22 maestros habían sido contratados en escuelas públicas en Estados Unidos y, dada su educación formal, certificación como maestros y dedicación, muchos otros han sido solicitados por los distritos escolares en el país. Se han hecho planes para extender este programa de capacitación a varios estados del norte de México.

La necesidad está clara y los estados han comenzado a mirar hacia México como fuente de maestros bilingües bien preparados. Programas como éste apenas comienzan y continuarán fortaleciéndose para combatir las consecuencias negativas de ser latino en una cultura predominantemente anglohablante, donde los sistemas de evaluación, como las evaluaciones de estándares requeridos, aíslan y castigan a los estudiantes por ser cultural y lingüísticamente distintos. Programas como el de Hidalgo generan una educación basada en la lengua materna del estudiante, su conocimiento cultural de base y en las expectativas que le ayudarán a tener éxito (Altshuler y Schmutz, 2006).

Perspectiva de los maestros de Pachuca

Trabajando diariamente con los maestros, pude comentar con ellos las aspiraciones que tenían para su propia vida y para sus futuros alumnos. Algunas veces las discusiones en clase se hacían tan apasionadas e intensas que yo me escurría hasta el fondo, escuchaba y tomaba notas de lo dicho por ellos sobre los temas que surgían. También los entrevisté formalmente para este estudio y les pregunté cómo les había ayudado el programa a prepararse para trabajar en Estados Unidos.

El seminario de orientación les dio mucho que pensar al comparar los sistemas educativos y al reflexionar sobre la mejor manera de marcar una diferencia en las vidas de los estudiantes. Los participantes de Hidalgo expresaron la necesidad de apreciar no sólo lo que son como mexicanos, sino también la nueva cultura que aprenderían en Estados Unidos. Explicaron que el seminario había abierto sus ojos a las diferencias en los métodos de enseñanza, a las normas legislativas sobre la educación y a los estándares estatales y nacionales. Se impresionaron con las enormes diferencias en los recursos materiales; por ejemplo, en las escuelas de Estados Uni-

* Estudiantes con limitación en el inglés (*English Language Learners*, ELL) se traduce así de acuerdo con la *Guía de términos educativos* del Parent Advocacy Center, disponible en <www.cpacinc.org>. Sin embargo, el significado de la frase en inglés tiene que ver con mostrar que los estudiantes inmigrantes no tienen deficiencias en el lenguaje, puesto que están en proceso de adquirir una segunda lengua. También enfatiza el aspecto del aprendizaje, puesto que todos los alumnos (los que hablan inglés como primera lengua y los ELL están desarrollando sus habilidades en inglés solamente a diferentes niveles).

dos, casi cada aula tiene tecnología y equipos electrónicos como computadoras y reproductoras de video. En las escuelas públicas mexicanas, esto sucede raramente —puede ser que tengan una videocasetera por cada escuela y, a veces, una computadora en la oficina del director—. Se sorprendieron gratamente al ver lo similares que son el currículo y la pedagogía en ambos países, comentando que la teoría educativa es, en cierto modo, más progresista en México. Todos mencionaron lo importante que es el pensamiento crítico, ser reflexivo y perseverar en la misión.

Un buen maestro

Al pedir a los participantes que definieran a un buen maestro, esperaba entender lo que el grupo valoraba. Sus comentarios cubrieron dos áreas básicas, la entrega y el profesionalismo. En cuanto al primero, me dijeron que los buenos maestros son humanos, es decir, abiertos a las necesidades del estudiante: que escuchan, apoyan y respetan a sus alumnos. Su empatía con los escolares se demostró en los señalamientos de que un maestro no debe avergonzar o regañar al estudiante frente al grupo, sino estimularlo a trabajar mejor.

El profesionalismo fue descrito como la capacidad de detectar las necesidades especiales de los niños; ser un guía y dar a los alumnos capacidades para triunfar en la vida. Incluyeron la puntualidad, el respeto, la organización, la creatividad y la colaboración. Una lo expresó sucintamente como “ser entregada al trabajo”. Un maestro debe seguir aprendiendo. Esto no sorprende tratándose de un grupo de profesores experimentados que encuentran más significado en las recompensas intrínsecas del trabajo que en las magras recompensas extrínsecas. Describieron una enseñanza enfocada en las personas. Ser dedicado y profesional son categorías singulares que se mezclan en la idea de entregarse al trabajo.

Consejos a los estudiantes inmigrantes y sus familias

Después de que se orientó a los maestros de Pachuca respecto al sistema educativo y cultural estadounidense, hablamos sobre las formas en que los escolares inmigrantes y sus familias podrían encajar y estar mejor en las escuelas de Estados Unidos y específicamente sobre qué consejo les darían. Sus primeros pensamientos estuvieron en las cuestiones prácticas de mudarse a un nuevo país, sin duda importantes para ellos al considerar sus propios viajes a Estados Unidos. En segundo lugar, pero con la misma importancia, aconsejarían a los padres conocer el sistema legal, sus derechos y obligaciones. Esperaban que, con este conocimiento, las familias fuesen menos vulnerables.

Deseaban que los padres supieran que la escuela en Estados Unidos es gratuita, laica y obligatoria, como en México, pero que a los padres se les considera responsables e incluso se les puede multar por las ausencias injustificadas de sus hijos; en México, las ausencias no se castigan. Allá los padres pagan las cuotas de inscripción

y compran muchos de los materiales de trabajo. Por razones prácticas, comentarían a los padres que guardarán todos los documentos de diagnóstico que pudieran encontrar, como los expedientes educativos y de salud, de modo que sus hijos pudieran ser ubicados en el programa adecuado tan pronto llegaran.

Encontrar la escuela correcta fue en general el tema sobresaliente. Los maestros pachuqueños aconsejarían a los padres que se informen sobre los muchos tipos de programas bilingües, concluyendo que los de doble vía podrían ser los más benéficos. En ellos, los niños serían comprendidos y estimulados, y seguirían aprendiendo académicamente como si estuviesen tomando instrucción formal en inglés. Y aunque las escuelas pueden tener clases bilingües, los padres mexicanos deberían saber que la cultura estadounidense es bastante diferente. Sugerirían que los padres aprendan bien las costumbres de Estados Unidos —pero sin olvidar jamás de dónde vinieron—. Apremiarían a los padres a involucrarse en la educación de sus hijos y a comprender que en Estados Unidos ésta es tan buena como en México y tiene muchos programas similares, el currículo y la pedagogía.

Los maestros motivarían a los niños a solicitar ayuda, a aprender a estudiar independientemente y a compartir su cultura. Los exhortarían a “aprender de todo lo que ven”, a realizar su mejor esfuerzo y a leer cada día. Uno de ellos aconsejó: “que explote al máximo su ingenio; que mantenga viva su cultura, que no la olvide”. Sugieren a los niños ser pacientes, puntuales, responsables y respetuosos y tener una actitud positiva. Y, finalmente, los maestros de Pachuca desearían que los niños supieran que van a enfrentar dificultades, pero sin desanimarse, de modo que puedan ayudar a hacer de Estados Unidos un lugar mejor para otros mexicanos.

Para los niños que van a emigrar, abrumadoramente aconsejaron que aprendan bien el inglés, pero que no abandonen su lengua materna ni su cultura “si vas a ir a Estados Unidos, recuerda siempre que eres mexicano”, dijo un profesor. Otro apuntó: “no cambies, no te apenes de tu cultura mexicana; cree en ti”. Sus consejos eran muy afectuosos y paternales, desde la perspectiva de quienes pronto enfrentarán por sí mismos una cultura y un sistema educativo nuevos. Desearon que los estudiantes inmigrantes logren el éxito. El amor de estos maestros por su país era obvio, aunque esperaban ansiosamente una nueva experiencia en Estados Unidos.

Consejos a los maestros estadounidenses

Pregunté a los mentores de Pachuca sobre lo que los profesores en Estados Unidos podrían necesitar saber sobre los estudiantes inmigrantes mexicanos, particularmente los maestros anglohablantes u otros que podrían no tener un conocimiento completo o no sentirse cómodos con la diversidad. Son estos maestros los que podrían no saber cómo llegar a sus estudiantes y, en la frustración, hacerse eco de los mitos sobre los alumnos inmigrantes y el descuido de sus padres. Los profesores de Hidalgo aconsejan a los estadounidenses recordar que los escolares inmigrantes son sólo niños y que el cambio a Estados Unidos es enorme. Les piden que se pongan en el lugar de sus alumnos y ser amorosos y pacientes. Les imploran

que reconozcan que el solo hecho de que los estudiantes no hablen inglés no les convierte en discapacitados para el conocimiento. Finalmente, les solicitan que ayuden a los alumnos inmigrantes a demostrar lo que saben y han aprendido; tener un interés activo en estos escolares para averiguar lo que hacen bien.

Todos los participantes de Pachuca estuvieron de acuerdo en que los maestros necesitan comprender a los niños que asisten a sus clases. Piden a los profesores estadounidenses que conozcan a sus alumnos, su situación económica, su lengua y su país, México. Los maestros en Estados Unidos, dicen, requieren darse cuenta de que los niños vienen con sus padres para tener una vida mejor; que han dejado su hogar, todo lo que para ellos es familiar, incluyendo sus amigos y parientes, por un nuevo modo de vida. Esta separación se acompaña con frecuencia con un choque cultural inicial y una tristeza que los niños no esperaban y que no saben manejar. Además, pueden enfrentar racismo y discriminación, lo que aumenta su decepción y su desánimo.

Los maestros de Pachuca también quisieran que los estadounidenses sepan que podemos aprender unos de otros y que, debido a que los niños mexicanos son parte del futuro de ambos países, necesitamos ayudarlos a desarrollar confianza en sí mismos y proveerles una sensación de seguridad y calidez. Los profesores me recordaron que detrás de cada niño hay dos padres que ven a su hijo como un tesoro. Uno de ellos explicó: "aunque vienen de una condición económica pobre, son niños pensantes y abiertos al conocimiento". Desean que los maestros en Estados Unidos reduzcan el racismo y la discriminación para asegurarse de que los niños inmigrantes permanecerán en la escuela. Una y otra vez pidieron a los mentores ser pacientes, dijeron que los niños mexicanos están bien preparados académicamente y que merecen una oportunidad para tener éxito.

Según su definición de un buen profesor, urgieron a los maestros estadounidenses a utilizar sus habilidades de pensamiento crítico para motivar a los niños y enseñarlos a aprender a lo largo de sus vidas. Quisieran que estuviesen abiertos a las diferencias y dieran a los estudiantes tiempo para aprender. Sobre todo, desearían que los maestros estadounidenses crean en ellos y les ayuden a aprender tanto la nueva cultura como el idioma. Esto parece sentido común, sin embargo, no es tan obvio para quienes no entienden la diversidad y la democracia en el aula. Hay muchos buenos programas en Estados Unidos que ayudan a los maestros que no se han graduado a comprender la diversidad, incluyendo programas bilingües o una capacitación universitaria en idiomas y diversidad cultural. El programa de Hidalgo es un intento de encontrar en la educación estadounidense un mercado para maestros que ya entienden este asunto.

El programa de Nuevo México

La Universidad Estatal de Nuevo México (New Mexico State University, NMSU) tiene un innovador programa de maestría dedicado a generar administradores escolares que tomen en serio la diversidad. El programa Liderazgo en Áreas Rurales

Fronterizas (Leadership in a Border Rural Areas, LIBRA) prepara a los maestros para ser administradores con conocimientos y competencias para apoyar la diversidad, particularmente entre los estudiantes con limitaciones en el inglés (ELL) en la frontera. En este programa, los estudiantes leen y comentan ideas sobre la diversidad y la frontera. Mi trabajo ahí se desarrolló en 2004. Estuve entre varios autores, incluyendo a Angela Valenzuela y a James Scheurich, invitados a hablar en el marco de nuestra investigación sobre instrucción y equidad.¹⁴ Comenté con ellos algunas diferencias en los sistemas escolares de El Paso y Ciudad Juárez, y cómo podrían trabajar más cercanamente con las familias de inmigrantes en la frontera. Tras la conversación, visité a este grupo algunas veces por semana, durante y después de clases, para celebraciones en clase y entrevistas individuales y de grupos de enfoque.

El programa LIBRA se basa en la visión de los administradores y los profesores universitarios que desean servir mejor a los estudiantes ELL, quienes en esta zona suelen ser inmigrantes mexicanos. Muchas de las similitudes entre este grupo y el de Pachuca se fundan en la herencia étnica y en su perspectiva de la educación y los estudiantes. Además de querer ayudar a los inmigrantes mexicanos a tener éxito escolar, ambos programas tienen otras características parecidas: cada uno eligió a sus participantes entre la población general de maestros, prefiriendo a aquellos en ejercicio y con experiencia y potencial de liderazgo. El proyecto de Pachuca fue financiado por organizaciones no lucrativas; LIBRA, por el donativo otorgado por un profesor; ambos comparten la visión de varias mujeres profesionales que trabajan para generar mayor equidad en la educación binacional y bicultural para los latinos en Estados Unidos.

LIBRA combina la preparación y capacitación para candidatos a directores con un grado de maestría en Administración Educativa. Los cursos del programa incluyen el aprendizaje basado en problemas, actividades de simulación de los deberes de un director, seminarios semanales para atender temas de la práctica, diarios de reflexión y visitas a escuelas en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos. Las clases ayudaron a los maestros a centrarse en la investigación científica, el liderazgo comunitario y el involucramiento de los padres. Como en el programa de Pachuca, los participantes en el programa LIBRA se apoyaban unos a otros, comentando sobre el sentido de su misión para crear una comunidad donde pudieran seguir apoyándose unos a otros tras terminar el programa. Ellos también, como el grupo de Hidalgo, comprendieron algunas de las arraigadas creencias tradicionales sobre la educación que perpetúan el racismo y vieron la gran necesidad de apoyar a todos los estudiantes, no sólo a quienes pertenecen al grupo dominante. Uno, que era inmigrante mexicano, me dijo: “me veo como un agente de cambio; quiero marcar una diferencia para todos los niños”.

¹⁴ Angela Valenzuela, *Subtractive Schooling: Issues of Caring in Education of U. S.-Mexican Youth*, 1999; James Scheurich, *Leadership for Equity and Excellence: Creating High-Achievement Classrooms, Schools and Districts*, 2003; y Susan Rippberger y Kathleen Staudt, *Pledging Allegiance: Learning Nationalism at the El Paso-Juarez Border*, 2003.

El programa de liderazgo colaborativo de Nuevo México prepara a los candidatos a directores y a los actuales directores para ser líderes de las escuelas y para que promuevan el mejoramiento académico de largo plazo para todos los estudiantes, con un enfoque en aquellos con limitaciones en el inglés. Cada una de las once asignaturas (entre éstas, finanzas escolares, derecho educativo, educación especial y liderazgo) atendía temas de pobreza, etnicidad y diversidad lingüística. Éstas incluían un análisis de las prácticas de instrucción en el aula y los logros de los alumnos, principios financieros más equitativos, toma de decisiones con base en datos y pensamiento crítico, así como una revisión de los sistemas de evaluación.

Entrevisté a diecinueve de los sesenta estudiantes del programa de la NMSU. Cinco eran inmigrantes; seis, mexicanoamericanos; ocho, euroamericanos; y dieciséis, mujeres. Les planteé preguntas similares a las de Pachuca para establecer las diferencias en las expectativas culturales. Muchos compartían experiencias personales al inmigrar a Estados Unidos. Uno de ellos, un mexicano, recordó haberse metido en problemas siendo niño por hablar español en la escuela. Otro se describió como estudiante con limitación en el inglés que no recibía clases bilingües, a quien se le asignó un compañero para que le tradujese. Otra me contó cómo comenzó la escuela como hispanohablante, preguntándose qué era lo que decían; recuerda que pensaba: “mi mamá no habla así”. Varios recordaron haber repetido el año por no saber inglés.

Todos en este grupo se graduaron del programa y, actualmente, la mayoría está en posiciones de liderazgo, promoviendo una educación más equitativa para los estudiantes de la frontera. La NMSU ha creado un nuevo centro para perpetuar los ideales de LIBRA —el Centro de Liderazgo Educativo para la Frontera y los Indígenas (Center for Border and Indigenous Educational Leadership, CEBIEL, por sus siglas en inglés)—, haciendo de éstos guías permanentes de su Departamento de Administración Educativa.

Perspectivas del grupo LIBRA

Muchos de los participantes en el programa LIBRA comprendían las necesidades de los niños inmigrantes, dado que ellos mismos habían vivido esa experiencia. Los maestros vieron claramente cómo los requerimientos de los estudiantes con limitación en el inglés son con frecuencia relegados. Una maestra inmigrante que cuando niña sólo hablaba español comentó sobre su primer año en Estados Unidos, que se sintió sorprendida de que a nadie le importara que ella estuviera social y lingüísticamente aislada. “En México —me dijo— como persona yo importaba mucho”. Otro profesor afirmó: “los niños llegan aquí creyendo que estarán mejor, pero no es así, por lo menos socialmente”. Explicando el conflicto potencial y la frustración al tratar de aprender dos culturas, uno de ellos apuntó: “los niños comienzan a asimilarse y después de un tiempo no saben quién demonios son y se preguntan a sí mismos qué está bien y qué está mal. ¿Lo hago como dicen en las escuelas o como lo hace mi familia?”. Los maestros de LIBRA, como los de Pachuca, transmitieron un sentido de misión y dedicación para mejorar la educación de los estudiantes latinos.

Un buen maestro

En respuesta a mi pregunta sobre una buena maestra (o un buen maestro), primero se describió a alguien que facilita el aprendizaje, empodera a los estudiantes y les da herramientas para que puedan aprender independientemente. Varios explicaron que lo que aprendieron en el programa LIBRA había cambiado su concepto de lo que es una buena enseñanza y les había dado una perspectiva más amplia. “Con frecuencia, los maestros no pueden hacer lo que quieren —dijo uno de ellos— porque están atados a los planes de estudio y a los exámenes prescritos”. En la discusión en este grupo se subrayaron las nociones de *bueno* como efectivo y compasivo.

Los maestros anglohablantes varones con los que conversé fueron los que más cambiaron su perspectiva de la buena enseñanza. Inicialmente veían su trabajo como la impartición de conocimientos, pero gracias al programa LIBRA lograron verlo de forma distinta. Me comentaron que se habían vuelto más pacientes y escuchaban y aconsejaban más. Un maestro blanco se refirió a la visión más progresista que había obtenido del programa: “ahora acepto a las personas por sí mismas, aprendí a no juzgar ni a exigir que se haga todo exactamente como yo digo”. El cambio de actitud representa un salto significativo al pasar de una enseñanza centrada en el profesor a otra centrada en el alumno.

Los mentores mexicanoamericanos (tanto hombres como mujeres) a menudo describieron su trabajo como algo más abarcante, por ejemplo, servir de modelo, enseñar valores, seguridad y respeto. Un varón mexicanoamericano me dijo: “hay que ser mamá, papá, amigo, hermano, consejero y disciplinario”. Otro, que había migrado a Estados Unidos, hizo notar que los buenos maestros deben inspirar a los estudiantes y darles un sentido de su propio valor. Otros mencionaron que los profesores necesitan producir mejores ciudadanos: “es quien eres, más que lo que haces”, me dijo uno de ellos. Este grupo mostró una visión más holística de la enseñanza, no sólo en cuanto al conocimiento, las destrezas y los exámenes, sino en cuanto a desarrollar a toda la persona para su autorrealización y un aprendizaje de toda la vida.

Si bien las discusiones sobre los buenos maestros fueron similares de muchas maneras (por ejemplo, los maestros como guías, modelos, motivadores del respeto y de la autovaloración), los participantes de LIBRA tendieron a mencionar más resultados como facilitar el aprendizaje, proveer herramientas para aprender independientemente, empoderar a los estudiantes. Los maestros de Pachuca se centraron más en los propios alumnos y sus necesidades: ser humanos, abiertos a los requerimientos de los escolares, detectar las necesidades de aprendizaje específicas y ser creativos, colaboradores y dar apoyo. Estas tres últimas características, la creatividad, la colaboración y dar apoyo, son muy importantes para los maestros hidalgüenses y reflejan la cultura educativa mexicana en la que los estudiantes aprenden muy tempranamente a trabajar juntos en equipo.

Consejos a las familias inmigrantes

Cuando se preguntó a los participantes de LIBRA lo que aconsejarían a los niños inmigrantes o a sus padres, encontré que sus respuestas eran similares a las de los maestros de Pachuca. Sugirieron a las familias tener paciencia y prepararse porque hay muchas diferencias. “Aprender inglés —dijeron— y encontrar un amigo que les ayude y oriente”. “Sólo inténtenlo”. La mayoría aconsejaba encontrar un programa bilingüe de doble vía en el cual los niños pudieran ser más aceptados y exitosos.

Consejos a los maestros estadounidenses

Las recomendaciones de los participantes de LIBRA a los maestros o administradores en Estados Unidos también fueron muy parecidas a las de Pachuca. Solicitaban a los profesores comprender las cuestiones que afectan a los estudiantes con limitación en el inglés, conocer a sus familias y su ambiente. Esperan que los maestros ayuden a estos alumnos a superar la barrera del idioma, de modo que se sientan más cómodos, más conectados. Si los mentores estadounidenses pueden averiguar lo que saben los estudiantes inmigrantes, pueden trabajar a partir de ese punto.

Un reto interesante es que los maestros de Hidalgo constantemente aconsejen a los inmigrantes y sus familias conservar su “mexicanidad”, es decir, su cultura y su idioma, mientras que las escuelas en Estados Unidos recompensan ampliamente la asimilación a través del currículo, los materiales y los exámenes, todo lo cual aísla, margina y castiga a quienes no adoptan la cultura prevaeciente tan pronto como sea posible. Irónicamente, los profesores y administradores estadounidenses notan que los mexicanos transmiten un enorme patriotismo, amor por su país, su cultura y conocimiento de la historia de México y lamentan que las escuelas estadounidenses no inculquen igual de bien este amor por el país, el origen y la historia (Rippberger y Staudt, 2003). Una participante latina en el programa de Nuevo México comentó sobre las falsas percepciones: “quisiera que las personas comprendieran por qué están aquí: no para robar o causar problemas sino para tener una vida mejor. Desearía que la gente los aceptara más”. Ellos, al igual que los maestros de Pachuca, fundaron sus consejos en el conocimiento de primera mano de las necesidades de las familias inmigrantes.

Los niños necesitan prepararse para pensar en términos de una sociedad global, aprendiendo habilidades básicas aplicables en otros contextos nacionales. Me parece interesante que los dos programas generaran respuestas tan similares. Ofrecieron consejos sencillos fundados en lo que ambos grupos consideraron buenas prácticas de enseñanza. Sin embargo, incorporar estas creencias a los sistemas educativos tradicionales, cargados con el currículo tradicional, los programas de evaluación de estándares requeridos y otras normas nacionales, puede ser complicado. Con todo, es exactamente lo que intentan los programas de Hidalgo y Nuevo México.

Conclusiones y recomendaciones

Programas educativos como el de Hidalgo y LIBRA pueden ayudar a los estudiantes mexicanos inmigrantes a ajustarse a su nuevo contexto cultural y a mantener el entusiasmo por aprender, de modo que permanezcan en la escuela. Aceptar la diversidad y crear un entendimiento binacional para una educación más exitosa, a través de programas como estos dos, es un comienzo. El marco más amplio incluye el fortalecimiento de las conexiones entre los gobiernos de México y de Estados Unidos para apoyar la educación binacional. Ello podría incluir una colaboración más activa en la educación, una ley migratoria más consistente, el apoyo para compartir los expedientes educativos entre ambos países y un uso más extendido de los sistemas de información de los perfiles de los estudiantes. Los maestros mexicanos son importantes para el impacto de largo plazo en las escuelas estadounidenses al modelar buenas prácticas con los alumnos inmigrantes que podrían modificar la forma en que actualmente atienden a esta población. Se requiere abrir en Estados Unidos más programas de administración educativa, para satisfacer las necesidades de este sector estudiantil crecientemente diverso.

Estos dos programas, aunque no son los primeros ni los únicos en su categoría, son intentos conscientes de generar una mejor educación para los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, a través de lazos con México. Forman parte de un movimiento de largo plazo para asegurarse de que los estudiantes latinos en Estados Unidos reciban una educación equitativa a través de diferentes tipos de educación bilingüe. Ambos programas están avanzando a una segunda fase, más permanente, en la cual la capacitación a los maestros y administradores se expanda para cubrir los requerimientos de una economía y una cultura estadounidenses tan cambiantes. La Secretaría de Educación Pública ha iniciado programas para capacitar maestros bilingües en ambos países, así como para promover la educación secundaria en Estados Unidos. El consulado mexicano está trabajando en las versiones electrónicas de los perfiles de los estudiantes, que abarquen la información académica con muestras del trabajo de los alumnos y los expedientes de salud, de manera que los inmigrantes puedan ser colocados en el nivel que les corresponde con más exactitud y mayor rapidez.

Programas de intercambio, como el descrito en este estudio, establecen la posibilidad de asociarse a largo plazo con universidades, distritos escolares y educadores mexicanos para generar proyectos innovadores, significativos lingüísticamente, para nuestros futuros líderes. Éstos aportan múltiples beneficios a las universidades, representan un esfuerzo de colaboración que abre los canales a proyectos de investigación e intercambio binacionales e internacionales, y dan a los departamentos de administración educativa más sensibilidad para atender una creciente población estudiantil latina.

Es posible ligar nuestro destino común, creando escuelas y estudiantes que tengan un punto de vista internacional, sin abandonar su cultura o nacionalidad. Al ser más sensibles culturalmente y usar la experiencia que podemos obtener de la educación mexicana, podremos estimular a quienes trabajan con los estudiantes

binacionales para que sean más tolerantes, aprecien la diversidad y desarrollen la conexión binacional.

Presento las siguientes recomendaciones para mantener y fortalecer las conexiones entre los sistemas educativos estadounidense y mexicano:

1. Establecer mayor colaboración entre los organismos educativos de México y Estados Unidos para apoyar a los estudiantes inmigrantes, incluyendo acuerdos formales de cooperación en educación binacional y bilingüe.
2. Reconocer, por parte de ambos gobiernos, nuestro destino común y la necesidad de ser generosos y abiertos (más que protegidos y cerrados) al relacionarse uno con otro.
3. Colaborar en el nivel de los organismos educativos para preparar documentos formales y estandarizados que acompañen a los escolares inmigrantes durante su tránsito de un país al otro.
4. Contar con distritos escolares abiertos a la diversidad y al aprendizaje sobre los orígenes de sus alumnos inmigrantes.
5. Contar con distritos escolares abiertos a contratar maestros de México y a trabajar con otras formas de intercambio de profesores entre Estados Unidos y México.
6. Contar con estudiantes preparados para pensar en términos de una sociedad global y para aprender capacidades adecuadas para ambos países.

Fuentes

- ALTSHULER, SANDRA J. y TERESA SCHMAUTZ
 2006 “No Hispanic Student Left Behind: The Consequences of High Stakes Testing”, *Children and Schools* 28, no. 1: 5-14.
- ARNOVE, ROBERT F.
 2001 “Comparative and International Education Society (CIES) Facing the Twenty First Century: Challenges and Contributions”, *Comparative Education Review* 45, no. 4: 477-503.
- BIGELOW, BILL
 2006 *The Line Between Us: Teaching about the Border and Mexican Immigration*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE
 2001 “Mexico-U.S. Migration: A Shared Responsibility”. Washington, D. C.: International Migration Policy Program, Carnegie Endowment for International Peace-Facultad de Relaciones Internacionales, Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- CLARK ROJAS, ELLEN y BELINDA BUSTOS FLORES
 2002 “Narrowing the Pipeline for Ethnic Minority Teachers: Standards and High Stakes Testing”, *Multicultural Perspectives* 4, no. 2: 15-20.
- DAISAKU, IKEDA
 2005 “Forward”, en Nell Noddings, ed., *Educating Citizens for Global Awareness*. Nueva York: Teachers College Press.
- DARDER, ANTONIA, ed.
 1995 *Culture and Differences: Critical Perspectives on the Bicultural Experience in the United States*. Connecticut: Bergin and Garvey.
- DÍAZ DE COSSÍO, ROGER
 2004 *Los mexicanos de aquí y de allá: ¿perspectivas comunes?: Memoria del Primer Foro de Reflexión Binacional*. México: Fundación Solidaridad Mexicano Americana-Senado de la República.
- EWING, WALTER A.
 2005 “From Denial to Acceptance: Effectively Regulating Immigration to the United States”, *Immigration Policy: In Focus* 3, no. 5 (noviembre): 1-13.
- FALBO, TONI
 1996 “Latino Youth and High School Graduation”. ED 401353.

FREIRE, PAULO

1994 *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of Oppressed*. Nueva York: Continuum.

GATES, GORDON S. y KRISTI LICHTENBERG

2005 "Accountability Data and Decision Making in Texas Bilingual Education Programs", *Journal of Latinos and Education* 4, no. 4: 271-282.

GAVOIS, TODD A. y SYLVIA A. ROSENFELD

2006 "Impact of Instructional Consultation Teams on the Disproportionate Referral and Placement of Minority Students in Special Education", *Remedial and Special Education* 1, no. 1: 42-52.

GONZÁLEZ, JOSUÉ, ed.

1999 *Mexican Normalista Teachers as a Resource for Bilingual Education in the United States: Connecting Two Models of Teacher Preparation*. Universidad Estatal de Arizona: Center for Bilingual Education and Research.

HAMANN, EDMUND T.

2003 *The Educational Welcome of Latinos in the New South*. Connecticut: Praeger.

HAMPTON, ELAINE, OLGA LIGUORI y SUSAN RIPPBERGER

2003 "Binational Border Collaboration for Teacher Educators", *Multicultural Education* 11, no. 1: 2-10.

HOWARD, GARY R.

1999 *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools*. Nueva York: Teachers College Press.

HUSSERL, EDMUND

1970 *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*, trad. e introd. de David Carr. Evanston: Northwestern University Press.

LAPAYESSE, YVETTE V.

2003 "Toward a Global Citizenship Education", *Comparative Education Review* 47, no. 4: 493-501.

LEVINE, ELAINE, ed.

2004 *Inserción laboral de migrantes mexicanos y latinos en Estados Unidos*. México: CISAN-UNAM.

LOZANO, MIMI, ed.

2002 "Somos primos", Society of Hispanic Historic and Ancestral Research, en <www.somosprimos.com>.

MASEMANN, VANDRA LEA

2000 "Significance of Place: Critical Ethnography in the Study of Comparative Education", *Anthropology and Education Quarterly* 31, no. 4: 493.

MEDINA, CATHERINE y GAYE LUNA

2004 "Learning at the Margins", *Rural Special Education Quarterly* 23, no. 4: 10-16.

MITTELMAN, JAMES H.

2004 *Whiter Globalization? The Vortex of Knowledge and Ideology*. Nueva York: Routledge.

NODDINGS, NELL, ed.

2005 *Educating Citizens for Global Awareness*. Nueva York: Teachers College Press.

PALAFIX, JOSÉ

2001 "Gatekeeper's State: Immigration and Boundary Policing in an Era of Globalization", *Journal of Social Justice* 28, no. 2.

PAULSTON, ROLLAND

1996 "Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change", *Garland Reference Library of Social Science* 1024 (Reference Books in International Education, vol. 36).

RIPPBERGER, SUSAN

1993 "Ideological Shifts in Bilingual Education: Mexico and the United States", *Comparative Education Review* 37, no. 1: 50-61.

2007 "Teaching Citizenship and Values on the U.S.-Mexico Border", *Aztlán: A Journal of Chicano Studies* 32, no. 1: 87-112.

RIPPBERGER, SUSAN y KATHLEEN STAUDT

2003 *Pledging Allegiance: Learning Nationalism in School at El Paso-Juarez Border*. Nueva York: Routledge-Falmer Press.

ROSS PINEDA, RAÚL y GONZALO BALDILLO

2004 "Mexicanos en el exterior. ¿El Congreso les dará el voto?", en <<http://www.jornada.unam.mx/2004/03/21/mas-raul>>, 21 de marzo.

SÁENZ, MARIO

2002 *Latin American Perspectives on Globalization: Ethics, Politics, and Alternative Visions*. Nueva York: Roman and Litterfield.

SCHEURICH, JAMES y LINDA SKIRLA

2003 *Leadership for Equity and Excellence: Creating High-Achievement Classrooms, Schools, and Districts*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

SCOTT, DAVID y HELEN LAWSON, eds.

2002 *Citizenship Education and the Curriculum*. Westport, Conn.: Ablex.

TAFOYA, SONIA

2004 "Shades of Belonging". Washington, D.C.: Pew Hispanic Center.

TAYLOR, GAIL SINGLETON, ed.

2004 *The Impact of High-Stakes Testing on the Academic Futures of Non-Mainstream Students*. Nueva York: El Mellen Press.

THOMAS, R. MURRAY

1999 *Human Development Theories: Windows on Culture*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

TORRES, CARLOS ALBERTO

1998 "Democracy, Education, and Multiculturalism: Dilemmas of Citizenship in a Global World", *Comparative Education Review* 42, no. 4: 421-447.

VALDÉS, GUADALUPE

1998 "The Outside and Inside Schools: Language and Immigrant Children", *Educational Researcher* 27, no. 6: 4-18.

VALENZUELA, ÁNGELA, ed.

2005 *Leaving Children Behind: How "Texas-Style" Accountability Fails Latino Youth*. Albany, N. Y.: State University of New York Press.

WOLCOTT, HARRY, F.

1994 *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

ZÚÑIGA, VÍCTOR, coord.

1998 *Voces de frontera: Estudios sobre la dispersión cultural en la frontera México-Estados Unidos*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Agradecimientos

Me gustaría reconocer y agradecer tanto a las organizaciones como a las personas que se enlistan a continuación, por aportar fondos y ánimos a este trabajo. Su cálida bienvenida y abierta colaboración fueron fundamentales para poder observar a los grupos y hablar con los participantes. Este trabajo representa mis puntos de vista e interpretaciones sobre la investigación y me responsabilizo plenamente de ellos.

- A México-Norte Red de Investigación y Educación, A. C., Estudios de Transnacionalismo.
- A LIBRA y al Centro de Liderazgo Educativo para la Frontera y los Indígenas del Programa de Administración y Desarrollo Educativos en la Universidad Estatal de Nuevo México, a María Luisa González y Elsie Suttmiller.
- A la Fundación Solidaridad Mexicoamericana, a Roger Díaz de Cossío, Graciela Orozco y Dolores González Casanova, así como a los organismos oficiales de educación y de migración de Hidalgo.
- A la oficina del decano, Facultad de Educación, Universidad de Texas en El Paso, a Josefina Tinajero.
- A la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial al Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN), seminario “Los latinos en Estados Unidos, quiénes son, dónde están y a qué desafíos se enfrentan”. IN308205, proyecto del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT), a Elaine Levine.

