



MIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y TLCAN: LOS DESAFÍOS AL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA ESTADOUNIDENSE. EL CASO DEL PROGRAMA MIGRANTE DEL DISTRITO ESCOLAR SALEM-KEIZER, SALEM, OR. EE UU.

Ramón Gómez Zamudio¹

La educación del estudiante migrante en el contexto de la migración internacional

Trabajar se convierte en imperativo bajo la premisa de una vida mejor. Es la constante motivacional del migrante. La posibilidad del ahorro y del esfuerzo en el empleo asegura buena comida y techo, pero ello no es suficiente. La educación es altamente valorada por la familia, pues mediante ella, las probabilidades de empleo mejor remunerado y de mejores condiciones de trabajo se incrementan notablemente. Descritas en abstracto, esta serie de ecuaciones que igualan trabajo y educación, por un lado, y promoción social, por el otro, sin embargo, no logran sostenerse en las condiciones concretas de vida de la población migrante de origen latino en los Estados Unidos.

En lo que sigue, presentamos una serie de reflexiones orientadas a explicar el fenómeno migratorio México-Estados Unidos en términos de los acuerdos de integración económica firmados por los países en cuestión. Procuramos articular la discusión referente a la razón que da cuenta del movimiento de grandes flujos de migrantes con el propósito de explicar los actuales perfiles de desempeño escolar de la población estudiantil latina que asiste a las escuelas públicas de los Estados Unidos. Con el Programa Migrante, actualmente en vigencia en prácticamente todos los estados estadounidenses, ilustramos tanto la problemática que se observa en las escuelas y en los estudiantes, como una de las soluciones que pueden ayudar a revertir las actuales tendencias de fracaso escolar de la población estudiantil migrante. Detallamos la experiencia de su puesta en marcha en el verano del 2009 en el Distrito Salem-Keizer. Terminamos sugiriendo las posibilidades que abre el Programa Binacional México-Estados Unidos para la atención a los estudiantes latinos² que asisten al sistema

¹ Mtro. Ramón Gómez Zamudio. Profesor-investigador del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara. CE: rzamudio40@yahoo.com.mx

² En lo que sigue, optamos por el término “Latino” frente al de “Hispano”, pues sentimos que el último, en el contexto de la sociedad norteamericana, homogeniza la diversidad étnica, nacional, cultural de que se conforma la población migrante de origen latinoamericano. Además, “Hispano”, en tanto construcción racial cargada de valores de exclusión, está más alineada a la percepción social que discrimina y



educativo estadounidense.

Los más de 1000³ ingresos diarios de migrantes no documentados que se registran durante los últimos años a lo largo de la frontera de México con Estados Unidos no lo hacen en función del binomio que pretende explicar únicamente este flujo mediante los factores de “expulsión” y los de “atracción”; ni mediante las deficiencias en el crecimiento económico de un país frente a los logros y éxitos del otro; ni, menos aún, mediante las decisiones de carácter personal que asumirían individuos arriesgados y emprendedores. Si bien es cierto que, bajo un esquema de análisis esquemático, a México le resulta cierto jugar un papel de economía de pobre desempeño (“periférica”, “subdesarrollada”, “en vías de desarrollo”, “emergente” y demás eufemismos adscritos), de administración pública deficiente y corrupta y, por ende, con empleos insuficientes y mal remunerados; que, por ello, se constituye en polo de expulsión de mano de obra no empleada o empleada precariamente. Si, bajo este esquema, consideramos que a los Estados Unidos les corresponda el papel de economía moderna, sólida, con capacidad para la generación de empleos suficientes y bien pagados; y que, por ello, se constituya en polo de atracción de la población laboralmente no atendida por países económicamente atrasados, también lo es el hecho de que habría más factores a considerar para poder explicar de manera comprehensiva este fenómeno, factores que trascienden el ámbito de lo local y de lo nacional (Bustamante 1994; Portes 2005).

Nos referimos, en concreto, a estrategias de política económica (y laboral) y de modelos de desarrollo orientados a crear condiciones para la conformación de mercados transnacionales (Cornelius 1994; Heyman 2005; Delgado 2007). De este modo, los mercados de trabajo también adquieren dimensiones que responden a dinámicas de oferta y demanda a nivel transnacional; oferta y demanda que, no obstante la retórica de la libertad con la que una y otra se auto-regulan, están directa e indirectamente controladas por mecanismos de poder políticos y económicos. Acentuando el carácter asimétrico que define dichos controles, Valdés señala que “...en cuanto al mercado internacional de la fuerza de trabajo, los (trabajadores migrantes) son sólo una de las manifestaciones sociales de un fenómeno de concentración regional de capital y por tanto, de trabajo, que al mismo tiempo que inhibe el crecimiento económico y cierra fuentes de trabajo en un grupo determinado de países, tiende a sostener el crecimiento

considera inferiores a quienes así se les designa y clasifica [véase Aníbal Quijano (2000)]

³ Passel (2002) ha estimado que durante la segunda parte de la década de los noventa, el incremento anual promedio de inmigrantes indocumentados en los Estados Unidos fue de 700,000



económico y a crear nuevas fuentes de trabajo en los países beneficiarios de dicha concentración de capital”. En este sentido, la voluntad personal de emigrar a donde se prevean mejores ingresos y/o condiciones de vida, teniendo en efecto el sustrato cognitivo-afectivo concomitante la necesidad y la miseria, tiene, sin embargo, su explicación primera y última en un marco de referencia más amplio: los grandes acuerdos comerciales de alcance transnacional, macro-regional, diseñados al compás de la globalización de la producción y del consumo.

Toda historia de finales del Siglo XX tendrá necesariamente que comenzar con el asentamiento del liberalismo económico –“Neoliberalismo”, dada la revitalización de los preceptos Smithsonianos que ya habían cobrado vigencia a finales del Siglo XIX- como modelo dominante y rector de las relaciones político-económicas de prácticamente todo el mundo (Breton 1999; Delgado 2007; Portes 1997).

Aunque los antecedentes datan de principios de los 80s, podemos considerar el año de 1994 como el que formaliza una relación de producción, de distribución y de consumo de mercancías y de servicios de carácter geoeconómico y geopolítico de alcance macroregional. El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN, en lo sucesivo) prescribe una serie de medidas que obligan a los países firmantes del acuerdo a agilizar sus respectivos comercios mediante la gradual reducción de aranceles a la importación y mediante acuerdos relativos a la aplicación de diversas normas fitosanitarias. Los pormenores referentes a qué productos y qué sectores serán objeto de su gradual introducción a los mercados respectivos, ocupan textos de más de mil páginas en los idiomas de los países firmantes. Los detalles que previenen de los tiempos, de las formas y de las eventuales controversias resultantes de la complejidad de un acuerdo de magnitud que comprende a la población de medio continente no se dejaron al arbitrio⁴ (Cornelius 2002; Durand & Massey 2003; Delgado 2007). Como tampoco puede ser considerada arbitraria la decisión de no haber incluido en TLCAN un tratamiento de la migración México-Estados Unidos, México-Canadá equiparable al tratamiento y atención que le merecieron todos los otros rubros.

Una hipótesis plausible tendiente a explicar tal “olvido”, podría plantear como deliberada tal omisión en aras de una integración regional beneficiosa al socio mayor de

⁴ Resulta curioso, por demás, que un acuerdo para liberar el comercio requiera de tantas consideraciones por escrito, si, como afirmara un experto en comercio mundial “!lo que se pretende es comprar y vender sin mayores trabas ni intervención *estatal!* En todo caso”, continuaba, “...lo que se observa es la imposición de un país a otro de las condiciones que *debe* de asumir, a partir de ahora, la relación comercial”



tal acuerdo. ¿Es rentable imaginar un TLCAN en el que el crecimiento de las economías implicadas eventualmente iguale salarios? Siendo el trabajo, la mano de obra, la fuerza laboral, una mercancía, ¿por qué se le dejó al mercado no regulado, vulnerable y riesgoso, acosado por igual por las autoridades migratorias de los tres países que por los traficantes de personas? De nuevo, la respuesta apunta al perverso juego de la oferta y la demanda, en la que la ambas son manejadas bajo condiciones ventajosas de una de las partes: La demanda emanada de un mercado laboral poderoso al que le conviene abaratar un segmento importante de la fuerza de trabajo. Abaratamiento que, no obstante el notorio beneficio que se observa al migrar a los Estados Unidos, sigue siendo de franca desventaja frente a la población ya establecida y de abismales diferencias respecto a las condiciones de vida que se sufren en los países de origen. Ya lo ha señalado Valdés al destacar que “En los países de origen, el castigo al salario de los trabajadores se realiza a través de una férrea política de contención salarial, en aras del ajuste estructural y de la salud de las variables macroeconómicas. En los países de destino... el castigo extraordinario al salario de los trabajadores internacionales se logra mediante la decisión arbitraria de los gobiernos de éstos, de negarles sistemáticamente todo permiso de carácter migratorio y laboral, ubicándolos, de hecho, en situación de irregularidad o de ilegalidad, precisamente como condición para su sobreexplotación laboral” (Valdés, 2004).

El modelo de un mercado regional laboral, de alcance transnacional que, bajo el rubro de la globalización, articula la oferta y la demanda de trabajo a niveles mucho más amplios que los observados al interior de las economías locales, estatales y nacionales, pues, nos permite explicar los procesos migratorios no sólo como inevitables, sino como propiciados en el marco del diseño de las relaciones y de los tratados comerciales internacionales. En este sentido, la migración puede ser vista como un comportamiento dado por la demanda de mano de obra que se genera en el sector de la agricultura y de los servicios en la economía estadounidense; demanda que se beneficia del bajo costo de la mano de obra migrante y que le es necesaria para poder competir en los mercados nacionales e internacionales, pero que, al mismo tiempo, obliga a la economía mexicana a constituirse en complementaria de la estadounidense: suministrar fuerza laboral constante y de bajo costo⁵. Como señala Portes: “Debido a su subordinación económica

⁵ Se trata de una relación laboral, que se establece en el mercado internacional de la fuerza de trabajo, que se realiza en un marco general de condiciones de asimetría de poder entre economías, gobiernos, instituciones e individuos de los países involucrados, y que revela las asimetrías de una globalización que



en el sistema mundial, América Latina se ha vuelto exportadora no sólo de materias primas, productos alimenticios y productos ensamblados, sino también de personas” (2004: 27). Exportación que, en el caso mexicano, comenzó formalmente en calidad de acuerdo, en los años 40s.

Como punta de lanza, en efecto, el Programa Bracero formalizó un esquema de complementariedad que, no obstante los fuertes proteccionismos a las economías nacionales característicos de la época, permitía un desplazamiento de trabajadores que, de México a los Estados Unidos, ya anticipaba la eventual consolidación de un mercado laboral transnacional. Terminado el Programa a finales de los 60s, pero con una red laboral, cultural y económica que articulaba firmemente a los dos países, se asienta otro tipo de migración que opera bajo el mismo esquema de extracción de plusvalía: la migración de las empresas a países donde el trabajo es abundante, barato y, además, frecuentemente, tienen facilidades fiscales y de laxo cumplimiento de las leyes que gobiernan su funcionamiento.

El Programa Maquiladora, instaurado por el gobierno mexicano en la década de los años 70s, presagiaba lo que la mano de obra mexicana le representaría a un acuerdo comercial como el TLCAN. Diseñado como estrategia para dar empleo a quienes se asentaban a lo largo de las precarias colonizaciones urbanas del lado mexicano de la frontera con Estados Unidos, el Programa Maquiladora tenía como verdadero propósito hacer uso de una fuerza laboral de bajo costo, permanente y de crecimiento sostenido. La diferencia salarial, en promedio 10 veces más barata en México que en Estados Unidos, induce al cálculo racional capitalista a desplazar las empresas a donde su operación genere índices de ganancia más altos. Con un flujo permanente de trabajadores migrando a la frontera norte con el objetivo de llegar a Estados Unidos, el ejército de brazos disponibles que se establecen de manera temporal o permanente es prácticamente inagotable. De este modo, a casi 40 años de instaurado, las más de dos mil empresas transnacionales instaladas en el lado mexicano de la frontera, en efecto, proporcionan empleo a alrededor de medio millón de trabajadores y trabajadoras. Lo que el Programa Maquiladora no ha logrado, habida cuenta de una contaminación terrible de los suelos, de las aguas y de los aires de la región fronteriza, no obstante la fuente de empleo que representa, es igualar los salarios entre los que las empresas extranjeras pagan a sus trabajadores en sus países de origen y los ofrecidos al trabajador

incluye individuos, poblaciones, países y regiones, al mismo tiempo que excluye a otros tantos (Castells, 1999).



en territorio mexicano. Va contra su lógica.

El Programa Maquiladora, como el TLCAN posteriormente, no sólo no podría detener la migración México-Estados Unidos: la propiciarían como, de hecho, está ocurriendo a 40 años de instaurado el primero, y a casi 20 del segundo.

Con 45 millones de latinos residiendo en los Estados Unidos, y con índices de crecimiento que harán de esta población la cuarta parte del total dentro de poco más de 20 años, la migración es hoy realidad palpable en cada estado, en cada ciudad y en cada área rural norteamericana. Una mirada de amplio espectro no hace sino confirmar que, bajo las actuales condiciones y los acuerdos formalmente sancionados y bajo operación en TLCAN, la migración de latinoamericanos y de mexicanos a los países del norte será, pues, una constante; una constante que proporciona ventajas al mercado laboral estadounidense; una constante que representa esperanzas de vida mejor a los migrantes; y una constante que aumentará la población de estudiantes de origen latino en las escuelas públicas norteamericanas. Constantes, todas ellas, enmarcadas en los discursos de su regulación, de su control y de su eventual –aunque falaz- contención⁶ (Portes 2004; Durand y Arias 2005; Bustamante 1994).

La educación del estudiante migrante

Cerrándose el ciclo de migración estacional que por mucho tiempo caracterizó el movimiento de ida y de vuelta de muchos trabajadores mexicanos, los actuales migrantes parecen dispuestos a quedarse en territorio estadounidense por más tiempo e, incluso, a asentarse de manera definitiva con sus familias. “Los principales rasgos de estos nuevos patrones de migración México-Estados Unidos pueden resumirse de la siguiente manera”, señala Sañudo:

- Disminución de los mecanismos de circularidad (temporal) de la migración y tendencia al aumento del tiempo de permanencia en Estados Unidos
- Incremento en la magnitud y la intensidad de los flujos y de la cantidad de migrantes permanentes, tanto documentados como indocumentados.
- Ampliación de las regiones de origen y de destino, con tendencia a la

⁶ If current trends continue, the population of the United States will rise to 438 million in 2050, from 296 million in 2005, and 82% of the increase will be due to immigrants arriving from 2005 to 2050 and their U.S.-born descendants... Of the 117 million people added to the population during this period due to the effect of new immigration, 67 million will be the immigrants themselves and 50 million will be their U.S.-born children or grandchildren (Passel and Cohn, 2008)



configuración de un patrón migratorio de carácter nacional y no meramente regional.

- Mayor heterogeneidad del perfil de los migrantes (mayor proporción de migrantes de origen urbano, creciente presencia femenina, mayor escolaridad) y considerable diversificación ocupacional y sectorial (Sañudo 2007:108-109).

Esto no sólo está cambiando de manera drástica el mosaico social de las ciudades estadounidenses, sino que también está impactando el perfil demográfico de los distritos escolares del sistema de educación pública (Passel and Cohn 2008). En efecto, el crecimiento de la población latina en las escuelas públicas estadounidenses ha observado un crecimiento sostenido de los años 90s a la fecha (US Population Census 2010). En algunos casos, el aumento de la población estudiantil de origen latino está llegando a representar proporciones de ocho a dos frente a la población estudiantil no latina, v.g. anglosajona y de otras “minorías” étnicas. Woodburn, Oregon, “Little Mexico”, como también es conocido, es hoy el asentamiento de una población de migrantes de origen mexicano cuya cantidad ronda el 50 por ciento de la población; su Distrito Escolar, el 80 por ciento de la población estudiantil total (Frazier 2006). Salem, ciudad vecina, ha registrado un crecimiento de la población estudiantil migrante diversa en sus escuelas públicas que, a mediados de los 90s, constituían menos del 10 por ciento; hoy, son más del 50 por ciento, entre los cuales la población latina alcanza casi el 40 por ciento del total del estudiantado. Ciudades como Los Ángeles, Houston, Chicago, por citar algunas de las paradigmáticas en términos de su composición latina, observan crecimientos igualmente espectaculares en sus sistemas de educación pública (Guzmán 2001).

Espectaculares, sin embargo, también lo son los pobrísimos resultados de aprovechamiento escolar cuando se desglosan en criterios tales como estancia, desempeño y eficiencia terminal, v.g. graduación de un ciclo escolar al siguiente. La deserción escolar de estudiantes a nivel de primaria es del (NTRZacatecaz 2009) por ciento a nivel nacional. A niveles de las middle school y high school son aun más altos, tomando en cuenta de que la proporción de los que ingresa es de sólo el 40 por ciento (Bravo 2009).

Ahora bien, más allá del deprimente nivel descriptivo que estas cifras representan, ¿Qué explica el resultado consistentemente desventajoso de la población estudiantil latina en las escuelas públicas norteamericanas? ¿Cómo dar cuenta del desempeño escolar de los estudiantes migrantes latinos, sin recurrir a ellos ni a sus familias como



los elementos “causantes” del fracaso observado? La segunda respuesta sugiere el nivel de análisis al que deberemos dirigir nuestra indagación: el del sistema escolar mismo y el del contexto social en el que se inscribe. Sin embargo, si partimos de una premisa que establece que al estudiante recién llegado se le ofrecen facilidades para estudiar que en su país de origen serían impensables, y de que, por ello, el éxito debería ser cuestión de empeño personal y del involucramiento de la familia en los procesos educativos, ¿Qué nos queda, entonces, para explicar su pobre rendimiento frente al que logran sus condiscípulos no latinos?

La respuesta apunta al examen de los antecedentes sociales y económicos de los que proceden las familias migrantes de origen latino; al del contexto social en el que se asientan, en especial el referente a la condición de “ilegales” en el que se enmarca su nueva vida; al tipo de inserción laboral y a la percepción política y cultural que los define en la nueva sociedad.

Excluidos de los sistemas de protección social y de educación formal, los migrantes portan consigo las desventajas que les han hecho abandonar sus lugares de origen: la reproducción inter-generacional de la pobreza, con el agravante del nuevo estatus político que les define como criminales-ilegales. No obstante las ventajas de las redes sociales que les acercan a la promesa de mejores condiciones de vida en un país que desconocen, el idioma se constituye en la primera gran barrera a superar. Analfabetos funcionales y con poca y deficiente educación formal, los migrantes carecen del capital social, del instrumental educativo práctico y conceptual que les permita establecer ambientes y tradiciones promotoras de educación al interior de la familia. Habiéndoseles negado el acceso y la estancia educativa en los países de que proceden, los migrantes difícilmente pueden constituirse en nichos en los que la educación tenga prominencia sobre otras actividades (especialmente la referente al trabajo), exceptuando la formulación abstracta de la intención de enviar a los hijos a la escuela.

De este modo, la voz y la representatividad en los asuntos educativos y públicos está severamente limitada, pues con un promedio de escolaridad de 8 años en su población mayor de 15, México y Latinoamérica se están especializando en la “exportación” de migrantes cuya educación formal está marcada por graves deficiencias; deficiencias que anticipan un futuro de alto riesgo del estudiante migrante en el sistema educativo estadounidense. El ingreso económico, precario, inestable o inexistente en el presente del futuro migrante, se conforma en elemento predictivo fatal de lo que sus hijos e hijas podrán lograr en la escuela. La escala laboral en la que se inserta el migrante y su



familia, si bien puede generar ingresos superiores a los percibidos en el país paterno, en el nuevo ambiente generalmente no serán suficientes para cubrir las necesidades que el nuevo hogar demanda. Por ello, se reproduce el patrón de trabajo que da lugar a que la familia *como unidad* colabore en la generación de ingresos, colaboración que, generalmente, cobrará importancia a costa de los deberes académicos. De ahí la presencia de niños y de adolescentes en los campos agrícolas; de adolescentes y jóvenes en las tiendas, en las fábricas, en las bodegas y en los restaurantes, presencia que les excluye del tiempo y de la atención necesaria para el cumplimiento deseable del estudio dentro y fuera de la escuela.

Aunado al problema del idioma, la percepción social que estigmatiza al migrante junto a lo que la sociedad estadounidense peyorativamente designa como “white trash⁷”, no hace sino vulnerabilizar su de por sí ya precaria situación legal. Aunque el sentido de exclusión no sea nuevo en el migrante -éste ya lo ha sufrido “en casa”- los estragos de la discriminación étnica y social pronto se dejan sentir dentro y fuera de la escuela, ya mediante actitudes y conductas abiertamente hostiles, ya mediante sutiles alusiones al carácter “inferior” que representan.

Los migrantes de los estados de Oaxaca, de Veracruz, de Tabasco, de Guerrero, del Centro y del Suroeste de México, han venido a sumarse a los flujos de los llamados estados tradicionalmente expulsores de migrantes (Escobar y Machuca; CONAPO 2005). Población mayoritariamente indígena, los nuevos migrantes suman a sus desventajas socio-económicas, las del desconocimiento del idioma español⁸. Al migrar a los Estados Unidos, se ven, entonces, ante la necesidad de tener que aprender tanto el inglés como el español, pues muy probablemente el ambiente escolar y de trabajo que los acoja tendrá como trasfondo el uso de uno y/u otro idioma.

⁷ Al ser inexistente la noción de “black trash” o de “brown trash”, el pensamiento de estratificación norteamericano que categoriza a los grupos según el color de la piel se ve paralizado para ubicar racialmente al anglosajón indigente y/o de bajos ingresos: al no ser ni asiático, hispano ni negro, debe ser, entonces, de categoría propia, pero equivalente a lo que no sirve: basura. Privilegiando el éxito económico como fundamental en la valoración social de la persona, el anglosajón que no lo alcanza se constituye en congénere incómodo al que, a falta de explicación fácil que de cuenta de su fracaso, se le relega al fondo de lo que se desecha, de lo que, siendo igual, carece de valor: primero basura; segundo, blanca para enfatizar el desprecio y la vergüenza por quienes siendo de la propia taza, no les representan “dignamente”.

⁸ En las zonas rurales, en cambio, la deserción ocurre casi totalmente o con mucha mayor frecuencia durante el ciclo primario, y en algunos de los Estados un porcentaje muy bajo de los niños logra completar dicho ciclo (Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela). Sólo en Chile, Colombia, México, Panamá y Perú –países en los que una fracción relativamente más alta de los niños de zonas rurales logra acceder a la educación secundaria– entre un 20% y un 40% de ellos abandona la escuela en el transcurso de ese ciclo. Consultado en <http://www.xornalgalicia.com/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=36857>



En la escuela, en tanto, las circunstancias sean aun peores, pues muchos de ellos apenas sabrán leer y escribir a los niveles equivalentes a los primeros años de la educación primaria. Una cantidad importante de estudiantes adolescentes y jóvenes mayores de 15 años, serán considerados analfabetos funcionales; es decir, podrán deletrear palabras sencillas y entender su significado para propósitos prácticos. No mucho más. Al ubicárseles en los grados correspondientes a su edad, la evidencia de sus carencias generará un círculo de asistencia irregular a clases, pobre aprovechamiento académico, repetición de ciclos escolares, más y prolongadas ausencias que suelen terminar en el abandono definitivo de la escuela⁹. El color de su piel, el reducido bagaje escolar, y el escaso capital social sitúan al estudiante en altísimo riesgo no sólo de que deserte de sus estudios, sino de que se incorpore a actividades de pobre generación de ingresos; peor aún, a que se sume a las actividades ilícitas en el seno de las pandillas y de las bandas criminales. La auto segregación aparece así, como cuestión de decisión personal, cuando, en realidad, se estructura desde las políticas económicas nacionales que favorecen la reproducción de una clase no educada, clase de trabajadores que seguirán alimentando las empresas, las agroindustrias y el sector de los servicios.

Mana, paco y galo: retos a la docencia, retos al sistema

En lo que sigue, destaco tres personalidades, tres figuras que retratan muchas de las características de los estudiantes que asisten a las High School del sistema de educación pública norteamericano. Mana, Paco y Galo representan los verdaderos retos al profesorado y al sistema de educación escolarizado vigente. El carácter de “problemáticos” al que se asocia su figura, no hace sino desafiar nuestras actitudes cómodamente asentadas en la costumbre¹⁰. Culparles de su fracaso escolar, remite a nuestra incapacidad para idear nuevos modos y nuevos acercamientos a los contextos que representan los nuevos tiempos. La descripción que sigue, pues, tiene sentido de reto, de obligarnos a todos -docentes, administrativos y funcionarios educativos- a

⁹ Según un nuevo informe de derechos civiles publicado por la Universidad Los Ángeles de California (UCLA), el 44% de las escuelas del país son "de color" y las minorías están emergiendo rápidamente como mayoría de estudiantes en las escuelas públicas del país. Los latinos y los negros, los dos grupos minoritarios "de color" más grandes, asisten a escuelas más segregadas hoy que durante el movimiento por los derechos civiles de hace más de 40 años... Para los latinos, el aumento en la segregación refleja un "apartheid" cada vez mayor.

¹⁰ Y que nos hacen olvidar fácilmente sobre los antecedentes de los que provienen nuestros alumnos: más de 33 millones de estudiantes en México no logran terminar la primaria, la secundaria o, peor aún, son analfabetos.



reinventar estructuras y dinámicas de educación no excluyentes ni discriminatorias. Sobre todo, a no depositar en ellos la culpa de su fracaso.

Mana

--¡¡Abre los ojos!! ¿No te has dado cuenta que estamos en el Programa Migrante?

Respondió desenfadadamente Mana al reto que le representó mi pregunta: “¿Por qué no habrías de poderte graduar el siguiente año de la high school”?

--“Presta atención a *quienes* estamos en este Programa”, replicó de nuevo.

El acento en “*quienes*” tenía un significado especial para Mana, como se verá más adelante. Mana dejaba pasar las horas sentada frente al computador. El cuaderno de trabajo a un lado, la computadora al otro, los audífonos en sus oídos escuchando música proveniente de su iPod, Mana hacía gala de verdaderas aptitudes “multitasking” a la hora de sentarse a trabajar. Los profesores que este año atendíamos a los estudiantes del Programa Migrante, habíamos acordado manejar amplios márgenes de tolerancia y de aceptación de las conductas de los estudiantes. Buscábamos crear un ambiente no restrictivo, libre de reglas formales y rígidas, y que propiciara estados de ánimo de bienestar y de gusto por asistir al Programa Migrante de verano. Dado que el trabajo de los paquetes PASS facilitan el trabajo independiente, a ritmos propios y en tiempos dispuestos por las responsabilidades de cada alumno, un ambiente de reglas flexibles -razonábamos los profesores- haría que los estudiantes vieran esta ocasión como la mejor oportunidad para avanzar en la obtención de su certificado de terminación de estudios. Mana, estudiante agradable, sociable, rozando los 18 años de edad, saludaba alegremente a compañeros y a profesores con la naturalidad propia de una juventud optimista y confiada. Mana se había “apropiado” del escritorio del profesor, lugar en el que se encontraba la computadora, sitio de consulta obligado por Mana todas las mañanas al iniciar la primer sesión del Programa Migrante. Al transcurrir la primera hora, correspondiente a la primer sesión de las dos que el Programa contemplaba, Mana escasamente había avanzado unas pocas líneas en su cuaderno de trabajo. Su simpatía se impuso a ella misma, y la falta de atención al trabajo académico se convirtió en constante.

Al paso de los días, Mana corría en paralelo por dos caminos que no lograron encontrarse productivamente: al tiempo que se perfilaba como una de las estudiantes más amigables, populares y solicitadas entre sus compañeros, se perfilaba, también,



como una de las más atrasadas en su trabajo en los cuadernos y paquetes PASS. Fácil a la distracción, la conversación fluía de su persona con frescura y a caudales tales que, en instantes, el trabajo quedaba relegado “para después”. Como con casi todos los estudiantes que este año asistían al Programa Migrante, Mana tenía que trabajar. Las ventas y el comercio parecían ajustarse a una personalidad agradable y confiada. Habida cuenta de su vulnerable situación legal, el trabajo, sin embargo, no llegaba a Mana únicamente por su desconocimiento del idioma inglés. Articulado con dificultades, éste apenas resultaba aceptable para la realización de tareas sencillas, tales como obedecer órdenes y ponerlas en ejecución; y, para ello, una educación sofisticada no es primordial ni, como veremos, necesariamente deseada. ¿Qué pasaba, entonces, con Mana que no lograba articular una personalidad abierta y deseosa de trabajar con el estudio sostenido y regular de un material académico relativamente fácil? ¿Era Mana inclinada “a la plática” en detrimento de un eventual progreso académico? La frase con la que Mana respondió a mi pregunta referente a su graduación con un “¡No te has dado cuenta que estamos en el Programa Migrante!”, parecía un reclamo a mi ceguera; ceguera que, según sus propias apreciaciones, debía dejarme ver que quienes se inscriben en el Programa Migrante son, por definición, una especie de estudiantes intrínsecamente retrasados. Mana hacía propia la percepción de un sector de la sociedad estadounidense, para el cual el “hispano” o latino tiene *su lugar* educativo y laboral en la escala más elemental de un ascenso social que, de ocurrir, se da a contracorriente. Mana veía su futuro como empleada. Mana se veía a sí misma vendiendo para otro, empleada en una tienda, en un hotel, en una fábrica. Más lejos veía y más se achicaba el horizonte educativo y laboral en su futuro. Dominar el idioma inglés se supeditaba a utilizarlo para beneficio de otro. Por ello, su conocimiento pasaba únicamente por el necesario para sobrevivir en el mundo del servicio y del sometimiento.

Paco

El rostro de Paco se enrojeció levemente, al tiempo que bajaba su mirada al suelo al sentirse descubierto: no sabía leer. Procuró ocultar su desconocimiento con una sonrisa de indiferencia que aparentaba desinterés intencionado de una actividad que ya debía de dominar. Abiertamente, desdeñaba la escuela por considerarla poca cosa frente a un futuro del que no hablaba mucho. Cada día, a las 3 de la mañana comenzaba su jornada de trabajo en el campo. Recoger fresa de los inmensos zurcos que se alineaban con



geométrica precisión a lo largo de interminables longitudes, se constituía en rutina de trabajo que encallecía sus manos, encorvaba su espalda y marcaba poco a poco su destino. Antes de cumplir la mayoría de edad, ya prefiguraba en las estadísticas de los que viven por debajo de la línea de pobreza en los Estados Unidos. A sus 16 años, la escuela era ya una confusa mezcla de amenazas, de ilusiones en erosión, de peligrosa socialización con jóvenes de su edad y marginados del “mainstream” académico. “¿Y pa’ qué?” respondía entrecerrando sus ojos de manera desafiante al instársele a aprovechar la ventaja que representaba el Programa Migrante en la obtención de créditos necesarios para graduarse.

Era ésta la segunda ocasión consecutiva en que intentaba recuperar tiempo, acreditar una o dos materias y mantener viva una frágil esperanza en poderse graduar de la High School. De relativa facilidad para el promedio de los estudiantes regulares, el trabajo constantemente pospuesto de los cuadernos PASS se convertía para Paco en un vacío que dejaba transcurrir las horas inútilmente aprovechadas. Fácil a ser considerado un estudiante “flojo”, Paco no reparaba en la pérdida de tiempo que representaba sentarse interminablemente a conversar. Bajo ciertos parámetros, tal consideración podía resultar acertada, sin embargo, ¿cómo considerar flojo a alguien que trabaja de 8 a 10 horas diarias en tareas que exigen esfuerzo, constancia y conocimiento? ¿Cómo conciliar la imagen de Paco, trabajador confiable y productivo en el campo, con la del estudiante que asistía al Programa Migrante a hacer “nada”?

La paciencia con la que me aproximaba a Paco comenzó a generar la suficiente confianza, ahora, a la tercera semana de iniciado el Programa Migrante, para sentarme con él y leer –literalmente- a su lado, con el dedo puesto a lo largo de cada línea de su cuaderno de trabajo. Relajado por la ausencia de amenaza que representaba mi figura, como las de mis compañeros profesores, ahora Paco podía tartamudear las palabras dispuestas bajo su mirada. La inseguridad con la que deletreaba cada palabra, hacía pensar en un niño de 7 u 8 años de edad.

Hasta antes de esa mañana, Paco eludía la ocasión para trabajar y prometía “para mañana” un trabajo que se perdía conforme avanzaban los días. Una mirada fácil, diagnosticaba a Paco como alumno con problemas de “disciplina”, pues su indumentaria, su lenguaje, sus gestos y su actitud medio agresiva, medio defensiva, le hacía refugiarse con un grupo de 3 o 4 de sus compañeros, de características similares a las suyas. La agresividad y la actitud de constante desafío a lo que representara autoridad, procuraban esconder enormes carencias en su formación académica; enormes



vacíos de conocimiento enmarcados en conductas fáciles a la violencia. *Drop Out* en potencia, una parte de Paco quería permanecer en la escuela. Su asistencia regular al Programa Migrante obedecía a más que “pasar el tiempo con los cuates”. Iniciado su día muy de madrugada, le hubiera resultado fácil permanecer en casa, dormir, deambular, matar el tiempo, mirar TV y, quizás, consolidarse como miembro activo de una pandilla durante las horas en que se compartía la droga, el alcohol y la desesperanza disfrazada de éxito fácil.

A medio dormir, con ropas limpias, el gesto adusto y hosco, Paco aparecía poco antes de la media hora en que se iniciaban las actividades de trabajo académico del Programa Migrante. Fue durante esos minutos de las primeras dos semanas que Paco se fue acercando, que fue perdiendo temor al rechazo y ampliando su margen de intimidad personal. Durante los ratos que compartimos mesa y bostezos, Paco fue dejando al descubierto el niño de cuarto año de primaria que, atemorizado, veía cómo se le imponían tareas al hombre en formación que sus 16 años le exigían. Se asomaba el estudiante que, frustrado por los trabajos que ya se constituían en obligación familiar, simplemente no podía estar a la altura que le representaban las responsabilidades de la High School. El niño se protegía tras Paco. Paco se protegía de la escuela, y se protegía refugiándose con quienes, como él, hacían de la agresión y del desdén un caparazón, una máscara.

Las siguientes tres horas de trabajo, eran para Paco un vaivén entre el gusto rapero almacenado en su teléfono celular, la conversación fugaz, vigilada, entrecortada con sus compañeros de clase, la inactividad frente a la lectura, y la instancia de nosotros, sus profesores, al trabajo. Frustrado, yo me preguntaba ¿Qué hago para que este jovencito, estudiante de cuarto año de primaria, esté a la altura de lo que queremos para él y eventualmente se gradúe de la High School? ¿De qué modo podemos apresurar mis compañeros profesores y yo un avance académico que le permita a Paco solventar años de estancamiento en su crecimiento cognoscitivo? ¿Cómo abrir el escudo de recelo que Paco tiene hacia todo lo que represente autoridad académica y nos permita camino hacia las tareas escolares?

Galo

Galo presume saber de lo que tiene que saber: armas, calibres, municiones. Su mundo, musicalmente bilingüe, celebra, por un lado el corrido en el que se ensalza la hazaña del



narcotraficante frente a la autoridad; la música de banda que adula al oído con ritmos monótonos y ruidosos; la canción en la que el auto ostentoso, el dinero, las joyas y las mujeres se convierten en misógino trofeo de quien porta costosas botas y tejanas, y gasta dólares generosamente con “los amigos”; del otro lado, el rap con sus historias de asesinatos contadas a ritmo que hacen de la gesticulación corporal una mima grotesca de desafío a la Ley y a todo lo que represente autoridad. El rap que se establece como condición de pertenencia a la pandilla. Lo que hoy algunos denominan “la cultura de la muerte” hacen de todos los días el único, acaso el último; por ello, el respeto se gana imponiendo miedo, inspirando terror: la amenaza como relación con el otro. Galo consume alcohol y conduce su propio auto “tuneado, para subir a las mamis”, según lo reitera orgullosamente. A sus 17 años de edad, Galo no conoce límites. Entra y sale del salón de clases sin mayores restricciones que las auto-impuestas. Presta mediana atención a la charla con el profesor, en tanto éste no le esté “picando para que estudie”, según afirma. Sus escasos momentos de tranquilidad en el pupitre, sentado frente al cuaderno de trabajo, lo son más por la música que escucha proveniente de su celular que por la atención prestada al texto. Irrumpen dos de sus amigos, y Galo sale a los pasillos, al corredor de la escuela, a festejar el tono pesado de un abroma jugada a algún compañero. Las advertencias e invitaciones al silencio, al trabajo y a respetar el ambiente de lectura de los compañeros son escuchadas con actitud de fastidio. En más de una ocasión, se regresó con semblante amenazante a algunos de nosotros, los profesores. El gesto agresivo tenía más la intención de provocar miedo que de concretarse en una acción de violencia física; de todos modos, el tono de relación con profesores denotaba independencia, altanería y presunta superioridad.

Ninguno de los profesores del Programa Migrante mostró miedo expreso frente a Galo ni frente al grupo que varias veces secundó sus comportamientos de agresión. Galo se mantuvo fiel a sí mismo a lo largo de las 5 semanas que duró el Programa; es decir, no trabajó de manera dedicada en los cuadernos del paquete PASS. Sin embargo, no dejó de asistir ni un solo día “a clases”. Parecía disfrutar del ambiente, si no de trabajo, al menos de compañía y de atención por parte de compañeros y de profesores. Y fue precisamente la atención que le dispensamos mis compañeros profesores y yo lo que, eventualmente, habría de generar un acercamiento desprovisto de actitudes de superioridad y de dominio; y que terminó por explicarnos tanto el fracaso de Galo en la escuela como sus razones para desatenderse de ella y de lo que ésta representa.

Galo no se sentía menor que nadie; no se sentía tonto ni retrasado; se sabía inteligente



y de presencia agradable. No compartía con Mana el sentimiento de ser estudiante “de segunda” por estar asistiendo al Programa Migrante. Su historial escolar era medianamente regular, por lo que tampoco podía hablarse de huecos o serias deficiencias en su formación. Sabía y podía leer y concentrarse en algunas tareas, si se lo proponía. ¿Qué compartían, entonces, Paco, Mana y Galo que, no obstante sus diferencias personales e historiales académicos diversos, les hacía concurrir en el Programa Migrante? ¿Qué antecedentes escolares marcaban líneas de separación entre ellos y los estudiantes académicamente regulares? ¿Qué aspectos *compartían*, que los podían agrupar bajo un rubro común? Más importante aún, ¿cómo trabajar con ellos de una manera tal que se pudiera asegurar un presente y un futuro académicamente productivo y, presumiblemente, económicamente redituable? Las respuestas a estas interrogantes hay que buscarlas en un contexto que trasciende el ámbito de la educación; contexto que hace necesario el análisis económico y político de los acontecimientos nacionales e internacionales entre los Estados Unidos y México (y el resto de Latinoamérica, para propósitos de generalización).

¿Que hacer?

En lo que sigue proponemos algunas medidas de carácter práctico; es decir, factibles en su implementación a corto y a mediano plazo. Ilustramos una de ellas en forma del Programa Migrante que se puso en marcha en el verano del 2009 por el Distrito Salem-Keizer. Programa que, a nuestro juicio, debiera de institucionalizarse con carácter de permanente, enriquecido y apoyado en recursos económicos y humanos más consistentes y comprometidos con las filosofías expresas de los Distritos Escolares de todo el país. Señalamos luego las bondades que presenta el Programa Binacional México-Estados Unidos para terminar con algunas recomendaciones referentes al trabajo que los profesores pueden poner en práctica en su quehacer diario frente a y con el alumno migrante.

El Programa Migrante que organiza el Distrito Escolar Salem-Keizer tiene como sede la Escuela Preparatoria “McKay”. McKay está situada muy cerca del corazón de la comunidad latina –prácticamente toda ella de origen mexicano. Implementado a mediados de la década de los 60s, el Programa Migrante implementa programas de educación bilingües, principalmente inglés-español. Cada estado y Distrito escolar



diseña y pone en operación el Programa, el cual proporciona servicios de salud, de orientación y asesoría educativa y, durante los veranos, cursos de actualización y de regularización para los estudiantes migrantes (hijos e hijas de trabajadores de la agricultura, indistintamente de su condición migratoria)¹¹. Con un total de más de 12 mil estudiantes de origen latino en el Distrito Escolar Salem-Keizer, apenas un 6 por ciento de ellos logra acceder a lo que en México denominamos “Educación Media Superior”; es decir, poco más de 600 estudiantes ingresan a la “high school”. De esta cantidad, sólo una fracción logra graduarse. Estas cifras, por cierto, no son muy diferentes de las que se observan a lo largo y a lo ancho de los Estados Unidos. Los índices de asistencia a la escuela, de deserción de ella y, por tanto, de los bajísimos niveles de graduación de la high school (por no mencionar los niveles de graduación del college o de la universidad) son de los más bajos a nivel nacional (Bravo 2009; Galindo 2009; González y Szecsy 2002))

Educación

Los números, como puede apreciarse, no proyectan optimismo respecto a la educación de los latinos en los Estados Unidos. Sin embargo, el aspecto cualitativo, el referente a las historias exitosas de quienes logran avanzar hasta ingresar a la universidad, nos proyecta esperanzas y nos enseña valiosas lecciones de firmeza, de valor, de tenacidad que queremos destacar en esta sección.

De los alumnos con quienes trabajé¹², 19 en total, derivé una imagen ambivalente en mi primer contacto con ellos. Lunes 22 de junio a las 8 de la mañana. La cafetería de la escuela McKay comenzaba a recibir caras morenas, predominantemente jóvenes de alrededor de 16-18 años de edad. Calladas, sentadas de modo indiferente unas de otras, y de éstas hacia los futuros profesores, los treinta y tantos alumnos que contó el reloj al marcar las 8:15 parecían asistir al Programa Migrante de modo forzado.

Los profesores, en tanto, ya habíamos dedicado alrededor de 30 minutos a las presentaciones entre nosotros mismos. El grupo de compañeros profesores con quienes compartiría la responsabilidad de trabajo con los alumnos del Programa Migrante, francamente me inspiró mucha confianza desde el primer contacto: Jason Ritter, Benjamin Dalgus, Cipriano Mañón, Carlos Ruiz y Juan Carlos Deloya se movían entre los estudiantes con tanta naturalidad, confianza y seguridad de lo que estaban por hacer, que no pude sino sentirme “cobijado” desde un principio. Por ello, cuando comenzó

¹¹ El Programa Migrante adquirió existencia formal, luego de ser aprobada la Enmienda al Título Primero de la Ley de Educación Elemental y Secundaria, en 1966.

¹² Prof. Ramón Gómez participó como asesor-instructor, en tanto que el Prof. José D. Bautista fue el responsable del Programa desde la Dirección de Instructional Services.



formalmente el Programa, mi interacción con los alumnos y las alumnas (tal y como ellos comenzaron a hacerlo) desde la cafetería misma, me dio cierto dominio de mí mismo y, por ende, confianza en lo que estaba por hacer. Ya desde ese primer día, pude entablar conversación con Sol y saber que, como ejemplo recurrente en muchos casos, ella nada más había terminado hasta el cuarto año de educación primaria en México. Con 16 años a cuestas, sin hablar inglés, con una historia familiar muy difícil, Sol se aventuraba a un ambiente por completo novedoso, un tanto hostil y desconocido: en su nuevo ambiente educativo, ella ya estaba cursando el equivalente a lo que en México sería la preparatoria; es decir, la high school. Sol, como luego aprendería, no estaba sola, pues al igual que ella, el grueso de los estudiantes migrantes se integraban a la escuela –primaria, middle school y high school, bajo condiciones socio-económicas y educativas muy similares.

Ya desde el primer día de trabajo, compartiendo actividades de asesoría a los alumnos que se nos habían asignado a “Mr. Mañón”, como se le conocía a Cipriano, y a mí las historias de Víctoriano, de Mariela, de Romuel, de Many, de Miguel Ángel, de Lolo y de muchos de ellos lograron impactarme de manera profunda. Al paso de las semanas, el Programa Migrante se constituía en parte integral de las vidas de todos nosotros; parte de la cual procuraré describir lo más relevante en los siguientes apartados.

Pass

Portable Assisted Study Sequence, es el nombre con el que se conoce el conjunto de cuadernos-libros de estudio con el que trabajan los estudiantes inscritos al Programa Migrante del Distrito Escolar Salem-Keizer. Los cuadernos de trabajo, agrupados en paquetes de 4-5 por nivel, guían al alumno en el estudio de una asignatura de modo gradual y progresivo. Conforme se leen los contenidos de los cuadernos, se formulan preguntas escalonadas, de modo tal que sus respuestas son fáciles, relativamente a la mano y de rápida consulta a la hora de presentar examen. Diseñados para que los estudiantes puedan trabajar de manera independiente, sin embargo, el Programa Migrante del Distrito ha decidido que el trabajo de los paquetes PASS ocurra en un ambiente de grupo, en contexto de escuela, en un ambiente libre de presiones y con la compañía de un profesor-asesor que esté al tanto de eventuales dificultades que el estudiante pueda tener. En este tenor, de los 37 estudiantes que se inscribieron en el programa, a mí se me asignó trabajar con 19 de ellos.



Estudiantes

Mexicanos todos ellos, en este año no hubo estudiantes inscritos de otras nacionalidades, exceptuando un salvadoreño que acudió a último momento a solicitar unos cuadernos de estudio para ponerse al corriente de lo que no había terminado el año pasado, y una estudiante originaria de Costa Rica asistió de manera regular al Programa. Económica y culturalmente, sin embargo, ambos compartían con muchos de sus compañeros prácticamente la misma historia de pobreza, de marginación, de migración y de asentamiento indocumentado en los Estados Unidos.

Considerados bajo el prejuicio de ser “problemáticos”, “flojos”, “sin capacidad”, “poco aptos para la escuela”, etc., prácticamente todos los alumnos inscritos en el programa, participaban en él bajo la premisa de no rezagarse académicamente; es decir, de avanzar y de actualizar el número de créditos requeridos para poderse graduar y, en el mejor de los casos, poder acceder al college y a la universidad.

Estereotipados bajo la sombra excluyente por ser latinos, las experiencias de discriminación –abierta y sutil, bien intencionada, inconsciente, mal intencionada y expresamente humillante- marcan el gesto de desconfianza, de recelo y a veces de franco rechazo a todo formalismo, escolar o de otra índole. Adolescentes todos ellos, jóvenes que en México serían considerados políticamente como ciudadanos, el total de los casi cuarenta estudiantes que se sumaron al programa, rondaba entre los 15 y los 18 años de edad. Cerca del 70 por ciento de ellos eran mujeres. Casi el 100 por ciento de ellos combinaban las responsabilidades del estudio con las de contribuir económicamente al sostenimiento de sus hogares. Provenientes de distintas preparatorias de la ciudad de Salem, muchos de ellos eran considerados como retrasados académicamente; otros eran recién llegados. El prejuicio asumido por muchos establecía que los alumnos “normales”, los académicamente regulares no requerían del Programa Migrante. Falacia difundida socialmente, la idea de participar en el Programa Migrante, establecía como “verdad” que éste estaba diseñado para los estudiantes que no podían con las responsabilidades del año académico regular; verdad que muchos de los propios alumnos, asumían como hecho irrefutable, al margen de los atenuantes que podían dar cuenta del retraso: combinación de trabajo y estudio, desconocimiento del idioma, falta de solidez académica antes de ingresar a la high school, etc.

Sin embargo, había parte de verdad en esta percepción, pues, en efecto, algunos



estudiantes asistían de manera irregular a clases; algunos otros no lograban terminar el año académico; otros, eran expulsados de una escuela, para intentar su admisión en otra, para luego ser expulsados de ésta y así continuar en espirales de estancamiento académico. Algunas estudiantes se embarazaban aun siendo adolescentes. Los problemas de disciplina y de delincuencia caracterizaban a algunos de nuestros estudiantes. Muchos de ellos, una mayoría creciente, eran recién llegados, migrantes sin experiencia previa del sistema educativo norteamericano y sin el conocimiento del idioma inglés. Todo esto era verdad. Los perfiles de poco aprovechamiento y de rendimiento escolar, asentados en las boletas de progreso académico, no daban lugar a dudas. Sin embargo, reacios al estereotipo que los calificaba como estudiantes de segunda clase, algunos de ellos demostraron que su estancia en el Programa Migrante obedecía a razones distintas a las puramente escolares. Llamaban nuestra atención a aspectos a atender; aspectos extraescolares que concurrían de manera directa en su estancia y en su desempeño.

Por fuera de la escuela, la línea que separa los buenos estudiantes de los malos es clara. Para eso está el sistema administrativo. Minuciosas cuantificaciones, miden a diario la estatura académica de quienes se sitúan por arriba (y por abajo) de lo establecido como mínimo aprobatorio. Por dentro, las historias se entrecruzan, las líneas divisorias se mueven con flexibilidad, se alimentan en los dos sentidos. La estudiante prematuramente embarazada, expulsada de dos escuelas y con un historial de calificaciones muy bajo, logra, al nacimiento de su hijo, un sentido de responsabilidad que le hace sobresalir en el Programa Migrante: es puntual, no falta ni un solo día, participa, estudia, presenta exámenes y los aprueba. El estudiante de 17 años tiene un historial de indisciplina, de pertenencia a pandillas (y de las conductas asociadas a ellas) y de fracaso escolar. Fallece el padre, se constituye en el sostén económico de su familia. Ingresa al Programa considerando que va a “perder el tiempo”, pues ya está pasado de edad (según él lo considera); además, previsiblemente faltará a muchas clases, pues trabaja de 4 a 8 de la mañana en el campo. Motivado por su madre, acogido por sus maestros, nuestro alumno se incorpora poco a poco al estudio. Al principio, lo hace con dificultad, solicita ayuda frecuentemente, falta ocasionalmente. Al final, logra acumular crédito y medio, y su auto-percepción es radicalmente distinta de la que le configuraba el rostro huraño del primer día de clases.



Un día de trabajo

4 horas de trabajo diario marcaron el ritmo en el Programa Migrante. De las 8 de la mañana a las 8:30, la mayoría de los estudiantes se reunía en la cafetería para llevar algo al estómago e iniciar actividades sin molestias derivadas del ayuno: jugo, barras de cereal, leche, fruta, etc. Al tiempo que digerían su desayuno, algunos de nosotros nos sentábamos con algunos de ellos, en pequeños grupos o de manera individual. Las conversaciones variaban según el estado de ánimo y podían llegar a ser muy personales. Casi siempre algún profesor lideraba alguna actividad grupal. El juego de “100 mexicanos dijeron”, por ejemplo, se convirtió en uno de los favoritos. De 8:45 a 10 de la mañana, los muchachos se dirigían a sus salones.

Cada uno de los profesores tenía asignado un número determinado de estudiantes para esta primer sesión, 9 en mi caso. De 10 a 11 de la mañana, teníamos un receso que generalmente contemplaba una actividad extra-aula. Nos encaminábamos al patio de la escuela y los juegos estructuraban las actividades de profesores y de estudiantes de manera variada. Actividades para propiciar actitudes de colaboración y de apoyo mutuo, actividades de solución de problemas de modo colectivo y, alguna vez, de mero esparcimiento y recreación, fueron las constantes en este segmento de trabajo. De 11 a las 12 del día, los estudiantes cambiaban de aula y de profesor e iniciaban su estudio con un paquete de asignaturas distinto al comenzado en la primera sesión.

Mi segunda sesión tenía 10 estudiantes. Al paso de la segunda semana, todas las aulas comenzaron a tener menos estudiantes, tanto de la primera como de la segunda sesión: el aula de cómputo aumentaba de manera gradual el número de alumnos que presentaba examen. En efecto, una vez que el estudiante terminaba un cuaderno completo, podía entonces presentar el examen correspondiente a la asignatura respectiva. El examen se presentaba en línea, bajo la plataforma educativa “Plato”, propia del Distrito Escolar.

Hacia la tercera semana, el aula de cómputo hizo necesaria la presencia de hasta tres profesores para que éstos pudieran ayudar y orientar a los estudiantes en las respuestas a las preguntas de los exámenes. Por ello, el número de mis estudiantes en ambas sesiones, aumentaba y decrecía, según algunos de ellos se alistaban para presentar examen. En más de una ocasión, alguno de mis compañeros profesores solicitó juntar sus estudiantes de grupo con los de otro profesor para poder estar presente en los exámenes de sus estudiantes, quienes habían terminado una de las unidades de los paquetes PASS.



El cierre del programa, luego de transcurridas 5 semanas de trabajo, fue también la ocasión para el reconocimiento al trabajo de todos nuestros estudiantes. Amenizado por las canciones de Paco Padilla, y con emotivas oratorias de cada uno de nosotros, el Programa Migrante concluyó el 23 de julio de 2009. Todos los estudiantes recibieron su constancia de participación; todos obtuvieron créditos, en cantidad variable, acumulables al total necesario para su graduación. “Si así fuera la escuela regular, nunca faltaría”; “Yo pensé que no iba a poder”, “Aquí nos vemos el año que entra” fueron algunas de las expresiones entre los muchachos. Las fotografías grupales, de algunos de ellos con alguno de los profesores, de los profesores entre ellos mismos y otras combinaciones fueron la constante durante la última hora, la que concluyó el Programa.

El programa binacional México-Estados Unidos

En ruta hoy como el mecanismo para que los profesores y profesoras mexicanas participen en las actividades de verano de las escuelas públicas norteamericanas, el Programa Binacional (PROBEM, en lo sucesivo) se presenta como la mejor opción para atender a un sector de los estudiantes migrantes de diferentes distritos escolares en los Estados Unidos. En efecto, cada verano cientos de profesores de los niveles primaria y secundaria del sistema educativo mexicano se integran al verano académico que algunos distritos implementan en sus escuelas. Generalmente, el Programa Migrante ampara las actividades que realizaran, o las que los profesores ofrecen en calidad de aportación durante su estadía. Las estancias, de duración variable que oscila entre 3 y 5 semanas, proporcionan a los profesores mexicanos y a los estadounidenses la oportunidad de aprender mutuamente técnicas de enseñanza, dinámicas de trabajo, y de compartir apreciaciones derivadas de sus respectivas culturas y contextos de trabajo. Seleccionados cuidadosamente y entrenados durante talleres teórico-prácticos en las peculiaridades de la sociedad y en el sistema educativo estadounidense, los profesores que participan en el PROBEM suelen representar dignamente su papel.

Ahora bien, aunque el tipo de actividades a que los exponen suelen variar en cantidad y en calidad –desde considerarles como meros visitantes y observadores de lo que se hace en los distritos, hasta incorporarles como profesores frente a grupo y como participantes de talleres de trabajo con profesores estadounidenses- el PROBEM representa una oportunidad única para reclutar y para, eventualmente, contratar



profesores que pueden fortalecer la planta docente de los distritos escolares. En efecto, las apreciaciones estadísticas aludidas en este trabajo, reflejan clara y contundentemente la presencia creciente de estudiantes latinos, ya sean de primera o segunda generación o migrantes recién llegados. El profesorado no anglosajón en los niveles K-12 apenas llega al 15 por ciento a nivel nacional, con grandes disparidades a nivel estatal y aun dentro de los estados. Por ello, la contratación de profesores latinos y de procedencia latinoamericana debe ser una prioridad al momento de diseñar y de implementar programas que tengan como meta atender a la población de estudiantes latinos. Dado, además, que cerca de la mitad de los estados en Estados Unidos han adoptado políticas de apertura a la educación bilingüe, no debiera desaprovecharse el canal que estas políticas representan para incorporar a profesores latinos a los programas de enseñanza en marcha en esos estados. La contratación de profesores latinos deberá apegarse a las leyes pertinentes tanto como a las políticas y valores de los distritos escolares, por una parte, y a los lineamientos propios del sistema educativo y de las leyes mexicanas, por otra. Aprovechando las variadas modalidades de programas bilingües ya en operación en muchos distritos escolares a lo largo del país, hay que insistir y ser más agresivos en este aspecto. Los beneficios derivados del intercambio de experiencias docentes entre los profesores latinos y los profesores anglosajones deben ser evidentes para los administradores y funcionarios educativos.

Simultáneamente, el gobierno federal y el de los estados deben de procurar fondos a los distritos para que capaciten a sus profesores anglosajones en el aprendizaje de otro idioma, les sensibilicen en programas de aculturización y les instrumenten con las habilidades que necesitarán para trabajar con poblaciones migrantes cada vez más numerosas y diversas. La demanda probablemente sea hoy poca, pero al ofertarse y al hacerse disponible a todo el profesorado, es previsible que el interés y el involucramiento de maestras y maestros estadounidenses en programas, viajes y talleres biculturales crecerá de manera acorde a la demanda que hoy representan los estudiantes migrantes en el sistema educativo estadounidense¹³.

¹³ la Oficina del Censo proyecta que los habitantes latinos en edad escolar registrarán un incremento de 166% para el año 2050, mientras que la población no latina en edad escolar registrará un crecimiento de apenas 4% en el mismo período.



Bibliografía

Bravo, Laura

2009 Cómo evitar la deserción escolar. 40% de los hispanos deja la escuela. Disponible en <http://www.univision.com/content/content.jhtml?chid=2&schid=150&secid=3039&cid=843260&pagenum=1>

Bravo, Rafael

2009 Los Latinos en Estados Unidos. Disponible en <http://debatenacionalpublicados.blogspot.com/2009/10/los-latinos-en-los-estados-unidos.html>

Bretón, Víctor; García, Francisco y Albert Roca (eds.)

1999 Los límites del desarrollo. Modelos "rotos" y modelos "por construir" en América Latina y África. Barcelona: Icaria Editorial.

Bustamante, Jorge A.

1994 Migración de México a Estados Unidos: Un enfoque sociológico. El Colegio de la Frontera Norte y el Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos (Coeditores). México: Secretaría de Relaciones Exteriores.

Castells, Manuel

1999 La era de la información: economía, sociedad y cultura. Siglo XXI Editores, México,

CONAPO

2005 Examen de las tendencias, políticas y programas en material de población. Comisión de Población del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, México, www.Conapo.gob.mx

Cornelius, Wayne,



2002 “Impacts of NAFTA on Mexico-U.S. Migration”, en Edward Chambers y Peter H. Smith (eds.), NAFTA in the New Millenium, La Jolla, University of California, San Diego, Center for U.S.-Mexican Studies & University of Alberta Press,

Cornelius, Wayne, Philip Martin y James Hollifield

1994 “Introduction: the ambivalent quest for immigration control” en W. Cornelius, P. Martin y J. Hollifield (eds.), Controlling Immigration: A Global Perspective, Standford University Press, Standford, California.

Delgado, Paula, Ignacio Medina y Ramón Gómez

2007 América Latina, democracia y procesos electorales. México: Universidad de Guadalajara.

Delgado Wise, Raul

2006 Migration and Imperialism. The Mexican Workforce in the Context of NAFTA. Latin American Perspectives, Issue 147, Vol. 33 No. 2: 33-45

Durand, Jorge y Douglas Massey,

2003 Clandestinos: migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI, México, Miguel Ángel Porrúa-Universidad Autónoma de Zacatecas

Durand, Jorge y Patricia Arias.

2005 La Vida en el Norte: Historia e Iconografía de la migración México-Estados Unidos. San Luis Potosí y Jalisco: El Colegio de San Luis y la Universidad de Guadalajara.

Escobar Latapí, Agustín y Myrna Machuca

Migración, libre comercio y desarrollo: notas para un cambio de estrategia. Disponible en www.conapo.gob.mx/micros/reunion/Presentaciones/14.ppt

Espínola, Ernesto y Arturo León

2002 La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda



regional. Revista Iberoamericana de Educación, OEA, Sept-Dic

Frazier, Joseph B.
2006 Crece la cantidad de indígenas mexicanos que emigran a EEUU. Disponible en <http://www.radiolaprimerisima.com/noticias/3752>

Galindo, Erick
2009 Estudio importante indica que universitarios hispanos y negros se atrasan más todavía. Disponible en <http://www.pontealdia.com/columnistas/estudio-importante-indica-que-universitarios-hispanos-y-negros-se-atrasan-mas-todavia.html>

González, Josué M. y Elsie M. Szecsy
2002 La condición de la educación de los hispanos en Arizona, 2002. Southwest Center for Education Equity and Language Diversity. College of Education. Arizona State University, Tempe, Arizona

Guzmán, Betsy
2001 La Población Hispana. Disponible en <http://www.census.gov/prod/2001pubs/c2kbr3sp.pdf>

Heyman, Josiah
2005 What do we know about the U.S.-Mexico Border and Migration? University of Texas at El Paso.

Huges, Dick
2009 Salem-Keizer schools need your support. *Opinion* in Statesman Journal, October 18.

NTRZacatecas
2009 Hispanos encabezan deserción escolar en EU. Disponible en <http://ntrzacatecas.com/noticias/paisanos/2009/12/11/hispanos-encabezan-desercion-escolar-en-eu/>

Orfield, Gary.



2009 The Civil Rights Project, UCLA, "Reviving the Goal of an Integrated Society: A
21st Century Challenge"

Passel, Jeffrey S. and D'Vera Cohn.

2008 U.S. Population Projections: 2005-2050. Report. Pew Research Center.

Passel, Jeffrey

2002 New Estimates of the Undocumented Population in the United States, in
Migration Policy Institute, Washington, DC. Disponible en
www.migrationinformation.com/Usfocus

2004 Mexican Immigration to the US: The Latest Estimates. Migration Policy
Institute, Washington, DC. Disponible en
<http://www.migrationinformation.org/feature/display.cfm?ID=208>

Portes, Alejandro

La nueva nación latina: inmigración y la población hispana en los Estados Unidos. Reis,
55-96

Portes, Alejandro and Bryan Roberts

Empleo y desigualdad urbanos bajo el libre mercado. Consecuencias del
experimento neoliberal. Nueva Sociedad: 76-96.

Portes, Alejandro

1997 "Neoliberalism and the Sociology of Development: Emerging Trends and
Unanticipated Facts" en Population and Development Review N° 23, junio

2004. La sociología en el continente: convergencias pretéritas y una nueva agenda de
alcance medio. Revista Mexicana de Sociología, año 66, núm. 3, julio-septiembre.
México, D. F.



2005 Un Dialogo Norte-Sur: El progreso de la teoría en el estudio de la migración internacional y sus implicaciones. The Center enter for Migration and Development Working Paper Series • Princeton University

Quijano, Aníbal

2000 Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. Edgardo Lander (comp). Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales, CLACSO-UNESCO, Buenos Aires, Argentina

1992 Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. Revista del Instituto Indigenista Peruano, vol. 13, No. 29, pp. 11-20, Lima, Perú.

Sayer, Andrew

2004 "Moral Economy", Disponible en línea en:

<http://www.lancs.ac.uk/fss/sociology/papers/sayer-moral-economy.pdf>

Sañudo Guerra, Lya Esther et. al.

2007 De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa. SEP, Gob. Jalisco, CONACYT..

SEP

2001 Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, Periodo Escolar 2000-2001, México, Secretaria de Educación Publica

Programa Binacional de Educación Migrante. Disponible en www.sep.gob.mx/wb2/sep1/sep1_Programa_Binacional_de_Educacion_Migrante

Urrutia, Alonso

2002 "Aumentó la pobreza en una de cada tres poblaciones indígenas",
La Jornada, 9 de agosto.



US Population Census

2010 Disponible en <http://www.census.gov/schools/facts/oregon.html>

Valdés Montoya, Vladimiro S.J.
2004 El flujo centroamericano irregular con destino a los Estados Unidos: la construcción social de la vulnerabilidad. Disponible en El Bordo.
<http://www.tij.uia.mx/elbordo/vol14/contenido.html>

Woods, E. Gregory
2002 Reducing the Dropout Rat, en: *Laboratorio Educacional Regional, School Improvement Research Series (SIRS)* Disponible en
<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c017.html>.

Zúñiga, Víctor

2000 Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales. En *Migración México-Estados Unidos, opciones de política*. México, SG, SER, Conapo.