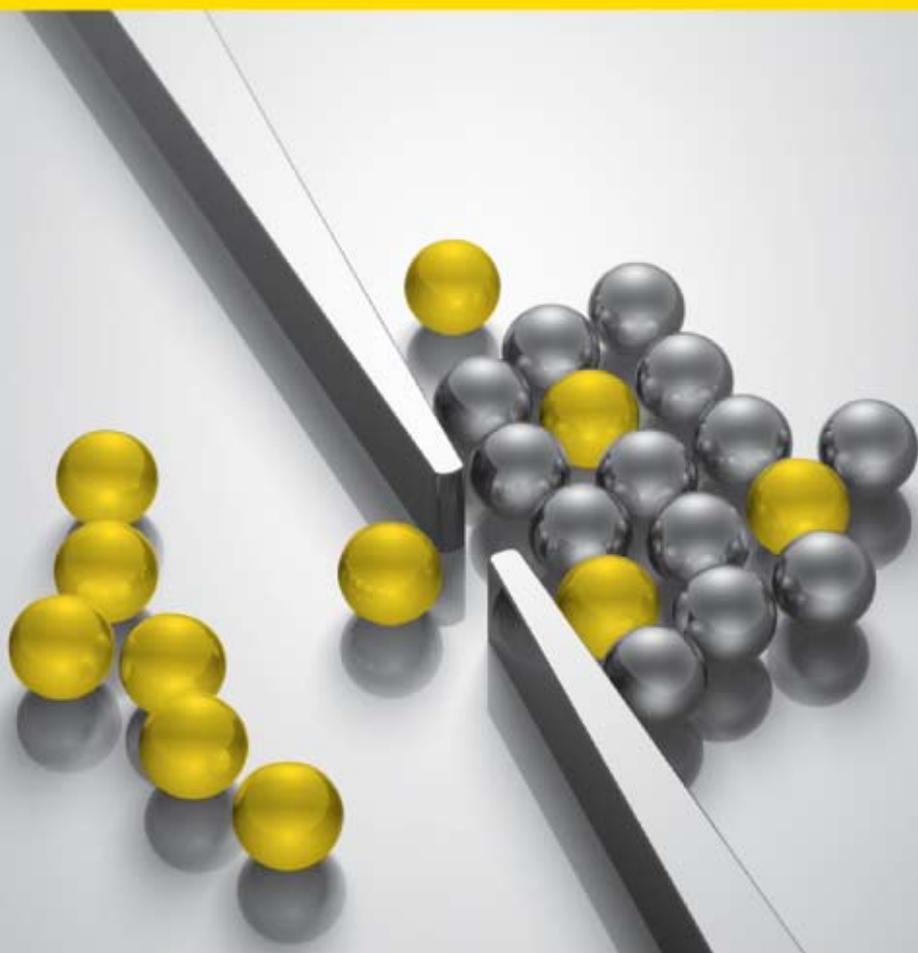


LA ESCUELA INCLUYENTE Y JUSTA

Antología comentada al servicio
de los maestros de México



Compilación de textos, traducción y comentarios
VÍCTOR ZÚÑIGA

LA ESCUELA INCLUYENTE Y JUSTA

Antología comentada al servicio
de los maestros de México

D.R. © 2011
Fondo Editorial de Nuevo León

D.R. © 2011
Universidad de Monterrey

D.R. © 2011
Rosa Blanco, François Dubet, Norma González, Edmund T. Hamann,
Yves Lenoir, Juan Sánchez García, Juan Carlos Tedesco, Jean-Pierre Terrail,
Guadalupe Valdés, Angela Valenzuela y Víctor Zúñiga.

ISBN 978-970-9715-xx-x

Impreso en México

Coordinación editorial: Dominica Martínez

Diseño editorial: Florisa Orendain



Zuazua 105 Sur, Centro
CP 64000, Monterrey, Nuevo León
(81) 8344-2970 y 71
www.fondoeditorialnl.gob.mx



Av. Morones Prieto 4500 Pte.
CP 66238, San Pedro Garza García, N.L.
(81) 8215-1000
www.udem.edu.mx

LA ESCUELA INCLUYENTE Y JUSTA

Antología comentada al servicio
de los maestros de México

Compilación de textos, traducción y comentarios
VÍCTOR ZÚÑIGA

“...los discursos de la pedagogía crítica frecuentemente están circunscritos a los medios universitarios. Están lejos de la gente a la que supuestamente están dirigidos; están escritos en un enredoso estilo literario y carecen de verdadera conexión con lo que realmente pasa en los salones de clase. Este es el ejemplo perfecto de que éramos capaces de lanzar el discurso, pero no de caminar el camino.”

NORMA GONZÁLEZ

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. DINÁMICAS DE LA EXCLUSIÓN O INCLUSIÓN ESCOLAR	15
¿ES EXCLUYENTE LA ESCUELA?	
JUAN SÁNCHEZ GARCÍA: Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional.	
RELACIÓN ENTRE EXCLUSIÓN ESCOLAR Y JUSTICIA SOCIAL	
JUAN CARLOS TEDESCO: La escuela justa.	
II. EL FRACASO ESCOLAR: ¿FRACASA EL ALUMNO O FRACASA LA ESCUELA?	29
EXPLICACIONES AUTOAMPLACIENTES DEL FRACASO ESCOLAR.	
VÍCTOR ZÚÑIGA: Alumnos en riesgos ¿de qué?	
LA POLÉMICA SOBRE LOS QUE NO QUIEREN APRENDER	
JEAN-PIERRE TERRAIL: Los protagonistas del drama.	
¿FRACASO ESCOLAR O ALUMNOS QUE DECIDEN NO APRENDER?	
GUADALUPE VALDÉS: Niños inmigrantes en las escuelas.	
III. ¿QUÉ ES UNA ESCUELA INCLUYENTE?	67
LA BIENVENIDA ESCOLAR: A LOS ALUMNOS DIFERENTES, A LOS ALUMNOS VULNERABLES.	
ROSA BLANCO: Hacia una escuela para todos y con todos.	
DAR LA BIENVENIDA A LAS BIOGRAFÍAS Y A LAS IDENTIDADES DE LOS ALUMNOS.	
EDMUND T. HAMANN Y VÍCTOR ZÚÑIGA: Escolaridad y las rupturas cotidianas que enfrentan los alumnos transnacionales en Estados Unidos y México.	

EDMUND T. HAMANN, VÍCTOR ZÚÑIGA Y JUAN SÁNCHEZ: Darles la bienvenida a los alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas. Estudio de un caso.

LA BIENVENIDA ESCOLAR: A LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE CLASES TRABAJADORAS.

NORMA GONZÁLEZ: Fondos de conocimiento para la enseñanza.

IV. LA ESCUELA JUSTA

93

¿POR QUÉ ES INJUSTA LA ESCUELA?

ANGELA VALENZUELA: La escolaridad sustractiva, los jóvenes México-americanos y las políticas de la valoración pedagógica.

LA CRUELDAD CON LOS VENCIDOS

FRANÇOIS DUBET: La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?

¿QUÉ TIPO DE JUSTICIA SOCIAL PREVALECE EN LA ESCUELA?

FRANÇOIS DUBET: La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?

V. POLÍTICAS DEL RECONOCIMIENTO

115

YVES LENOIR: Las prácticas docentes: el desafío del reconocimiento.

A MANERA DE CONCLUSIÓN:

123

UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN.

BIBLIOGRAFÍA

132

INTRODUCCIÓN¹

El deseo de aportar una visión a los esfuerzos por construir una escuela más incluyente y justa, llevó a integrar esta antología comentada que busca ser un utensilio para el magisterio de México. Esperamos que este trabajo sirva para cumplir cuatro propósitos principales.

El primero de estos propósitos es cambiar las creencias pedagógicas. Las escuelas excluyentes son en buena medida producto de credos que guían nuestras decisiones y que por el mismo hecho de ser dogmas no son puestos en duda. Resultan, por lo tanto, en el convencimiento de que las disposiciones escolares son correctas, válidas e inamovibles. Transitar de unas creencias a otras es muy difícil. Porque nos aferramos a ellas como si fuesen parte de nuestra misma persona. Además, cuando uno ha creído en ellas por largo tiempo, el cambio resulta más doloroso porque significa que hemos cometido errores a lo largo de nuestra vida profesional.

Al lector que tenga dudas de que las creencias son sólidos casi impenetrables, le recuerdo uno de los más fascinantes hallazgos de Edmundo O'Gorman en su *Invención de América*. Colón, en su segundo viaje a lo que ahora conocemos como América, creía que estaba descubriendo unas islas situadas entre Europa y Asia. Se aproximaba a las costas de Venezuela y los marinos se percataron que, a una distancia muy grande de la costa, se podía observar la corriente de agua dulce. Todo esto pasaba porque se acercaban a la desembocadura del río Orinoco. Entonces los marinos le dijeron al Almirante que no podían estarse aproximando a una isla, pues el caudal del río era de tal magnitud que no podía provenir de una isla. Colón lo negó, no podía ser

¹ Quiero dejar constancia de mi agradecimiento a Laura Martínez y José Luis Solís, profesores de la Universidad de Monterrey y muy competentes editores, quienes revisaron cuidadosamente el manuscrito y me ofrecieron valiosas recomendaciones. De igual manera agradezco a Patricia Villarreal, mi esposa, quien críticamente me ayudó a mejorar las partes más difíciles de la traducción de los fragmentos de Angela Valenzuela, Guadalupe Valdés y Norma González.

un continente, tenía que ser una isla. O’Gorman nos explica la razón por la que Colón nunca pudo aceptar la evidencia. Él, como muchos europeos de su tiempo, aprendió que Dios había decidido destruir a la humanidad y para ello envió un diluvio. Luego se arrepintió un poco y llamó a Noé para que construyera una barca. Noé, en la cosmogonía europeo-cristiana, iba acompañado de tres hijos: uno pobló Asia, otro, África y otro más, Europa. ¿Cómo entonces podía admitir que existía una cuarta parte del planeta? Imposible. Las creencias son tan fuertes que nos hacen ciegos a las evidencias, incluso a aquellas tan contundentes como la desembocadura del Orinoco.

El segundo de los propósitos de este libro es transformar nuestras rutinas y hábitos escolares. Todos los humanos en nuestra vida laboral y cotidiana echamos mano de rutinas, protocolos, en fin, maneras de hacer que las cosas funcionen de un modo y no de otro. En las escuelas, las rutinas y los hábitos suelen adquirir una rigidez impresionante. Esto nos facilita la vida y nos ahorra energía, al tiempo que nos atrapa en una malla de errores consuetudinarios. Nuestra respuesta cuando alguien nos pregunta: ¿por qué lo hacen así?, es simplemente: porque así siempre lo hemos hecho. Los autores que aparecen en esta antología hacen un llamado a la flexibilidad, la imaginación y la búsqueda permanente de soluciones. Como veremos, no será un llamado a modificar reglamentos y normas, aunque en ciertos casos será necesario revisar las disposiciones oficiales, sino un llamado a flexibilizar nuestras prácticas a fin de lograr los cometidos más altos de la educación.

El tercer propósito es dinamizar nuestras relaciones escolares, tanto las relaciones entre maestros y alumnos, como las que tenemos con los padres de familia, y las que existen entre nosotros los maestros. Una escuela incluyente es, antes que cualquier otra cosa, una comunidad comprometida con el aprendizaje. En esta fórmula, enfatizamos el primer sustantivo: comunidad, y subrayamos el adjetivo comprometida. Una escuela incluyente es un grupo humano que establece relaciones significativas, de confianza, de compromiso con metas de alto calibre. Las escuelas en donde reina la indiferencia, el recelo, el descontento y el desánimo, nunca serán incluyentes.

Finalmente, esta selección de textos y autores, acompañada de comentarios, busca fincar ideales; o quizás, para ser más modestos,

intenta restablecer los grandes ideales que refundaron la escuela mexicana después de la Revolución de 1910-1921. Ideales de justicia, cierto, pero también de nación, entendida esta última, como lo apuntaba Ernest Renan hace ya más de cien años, como un referéndum permanente de pertenecer a una colectividad orgullosa de su pasado.² A lo largo de esta antología destacaremos el ideal de justicia social. Por este motivo, la antología lleva por título *La escuela incluyente y justa*. En pocas palabras, lo que habremos de sostener, con la ayuda de fragmentos de autores acreditados por sus investigaciones, es que la justicia social, hoy más que antes, está en manos de nosotros los maestros y los directivos de las escuelas. Sabemos que muchísimos profesores de preescolar, primaria y secundaria, pero también de bachillerato y educación superior, comparten estos ideales.

Los autores comentados en esta antología son muy reconocidos en los países donde trabajan. Sus obras han sido objeto de discusiones, a veces apasionadas. Algunos han logrado o están por lograr cambios significativos en las legislaciones escolares a nivel local o nacional. Pero sobre todo, sus hallazgos muestran que en materia escolar, el mito de que la escuela debe de ser excluyente y no hay manera de cambiarla, no tiene ya cabida en las creencias, los hábitos, las relaciones y los ideales de las escuelas contemporáneas.

El compilador de esta antología reconoce la generosidad de cada uno de los autores de cuyas obras aparecen aquí fragmentos. Casi todos ellos, por escrito, expresaron que se sentían muy honrados porque los profesores mexicanos habrían de leerlos y discutirlos. Algunos se sintieron comprometidos y desean tener noticias de lo que los educadores de México digan de sus textos y de lo que hagan con ellos. Todos aceptaron magnánimamente que sus textos fuesen traducidos al español sin obstáculo alguno. Ellos y ellas, como muchísimos educadores mexicanos, desean profundamente que los niños y adolescentes de hoy se eduquen en escuelas incluyentes y justas.

Los textos de los autores seleccionados casi siempre tienen como referencia sistemas escolares diferentes de los de México. Principalmente se refieren a problemas y retos del sistema escolar de Estados Unidos, Canadá, Argentina y Francia. La principal función de los co-

² Ernest Renan, "Qu'est-ce qu'une nation?" en *Ernest Renan, Oeuvres Complètes*, Calmann-Lévy éditeurs, Paris, 1949.

mentarios es facilitar la lectura, entresacar las ideas más significativas y adaptarlas a la realidad y las tradiciones de las escuelas de nuestro país. En algunos casos, los comentarios tienen la intención de desglosar términos que al pasar al español no quedan claros. El comentario busca transmitir la idea del autor o autora, sin importar el término que usemos o inclusive, si es necesario, echando mano de un neologismo.

DINÁMICAS DE LA EXCLUSIÓN
E INCLUSIÓN ESCOLAR

¿ES EXCLUYENTE LA ESCUELA?

Cuando decimos que la escuela excluye nos referimos a que posee rasgos institucionales que producen la exclusión de algunos o de muchos y que de manera sistemática y hasta inconsciente, fabrica a sus excluidos. Esto debe decirse de manera enfática, porque no se trata de una mala voluntad de nosotros los profesores o directivos, ni de falta de capacitación o de ausencia de vocación del magisterio. Lo que queremos decir es que el diseño de la escuela está hecho para incluir a pocos. Dicho diseño incluye normas, secuencias y prácticas, pero también hábitos, creencias y rutinas.

Esto, desde luego, no significa que haya maestros irresponsables, poco éticos, racistas o sexistas. Los hay al igual que entre todas las profesiones y oficios que existen. Pero no son estos casos los que explican por qué la escuela excluye. Incluso una escuela que cuente con maestros comprometidos, responsables y de gran vocación, excluye y no a unos pocos, sino a muchos.

Dos son los mecanismos más poderosos que tiene la institución escolar para hacerlo: uno consiste en considerar que una cultura, una forma de ser social, un estilo de vida es lo correcto y las demás formas de vida no tienen cabida. Esto lo sienten los alumnos mixtecos, zapotecos o mazahuas en las escuelas mexicanas; los niños magrebíes en las escuelas españolas, belgas o francesas; los hijos de mexicanos en las escuelas de Estados Unidos; los hijos de los campesinos que migraron a las ciudades; los provenientes de familias disfuncionales; los alumnos cuyos padres se fueron a trabajar a Estados Unidos dejando a sus hijos con las abuelas. No tienen cabida los que no hablan la lengua dominante, los que se han pasado de la edad normal. En fin, no hay cabida para los diferentes. Y lo grave del asunto es que son muchísimos.

El otro mecanismo de exclusión es que la escuela está diseñada para estimular, premiar, compensar y lanzar al exitoso, al tiempo que desalienta, humilla, maltrata y al final, abandona al que fracasa. La escuela tiene como una de sus principales funciones la de calificar, por

lo tanto, juzgar y seleccionar. Separa a los buenos de los malos, a los de alto rendimiento de los burros. En ocasiones lo hace de una manera ruda y carente de profesionalismo. En 1987 hicimos un pequeño pero sorprendente estudio en las escuelas de la zona metropolitana de Monterrey que nunca fue publicado. El objetivo principal era saber en qué momento los maestros de primaria tomaban la decisión de reprobar a un alumno y hacer que repitiera el año escolar. Lo más sorprendente del estudio es que la mayoría de los maestros ya sabían quiénes iban a reprobar en las primeras semanas de diciembre; con más de seis meses de anticipación. Este apresuramiento por clasificar y seleccionar estaba acompañado de explicaciones realmente extrañas, basadas en la experiencia. Los maestros entrevistados justificaban su decisión diciendo: “ya sé desde los primeros meses quiénes no van a pasar año”.

El primer texto de la antología es de Juan Sánchez García y nos remite a las aportaciones de Sylvia Schmelkes en México y a las teorías de Michel Foucault. Referirse a la obra de Schmelkes nos recuerda que las escuelas mexicanas contemporáneas no han sido diseñadas para incluir a los pueblos indígenas, pero tampoco a los hijos de los campesinos de los poblados rurales dispersos por el país; no están diseñadas para recibir a los hijos de jornaleros agrícolas, ni a los alumnos de las zonas marginadas de las ciudades, ni a los niños y adolescentes migrantes internacionales. En fin, no están diseñadas para que tengan éxito muchísimos segmentos de la sociedad mexicana. La referencia a Michel Foucault tiene como propósito recordarnos que la escuela es una institución estatal que tiene esos rasgos excluyentes desde su invención; es como si la escuela barrera de sus aulas y patios todas aquellas culturas, formas de vida, expresiones sociales, formas de hablar, lenguas y tradiciones que no correspondan al diseño oficial y estandarizado.

El texto de Juan Sánchez García es breve y un poco denso. Cuando el autor afirma: “Una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos, infraestructura escolar e entre otras cuestiones” apunta a muchísimas expresiones de la exclusión que no son necesariamente conscientes y fruto de una voluntad. Para no alargar este comentario, damos solamente un botón de muestra: en ninguno de los libros gratuitos y obligatorios

de educación básica en México se habla, ni siquiera de pasada, de los migrantes mexicanos que trabajan en Estados Unidos. Si alguien los lee, pensaría que los mexicanos no migramos a Estados Unidos. ¿Qué podrá pensar un niño cuyos padres están trabajando actualmente en Estados Unidos, que lo han dejado con los abuelos, mientras sabe que sus padres se están sacrificando para ofrecerle mejores oportunidades y mayor bienestar? La respuesta es que él y su familia están excluidos de la escuela.

Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional¹

JUAN SÁNCHEZ GARCÍA

Es clara Sylvia Schmelkes cuando afirma contundentemente que la educación básica en México es excluyente y racista.² Esta investigadora hace referencia al sentido en que se percibe la educación intercultural, la formación de valores en la escuela, y puede aplicarse también a la atención de menores migrantes transnacionales. En una realidad social como la de México son bien conocidos los procedimientos de exclusión que están relacionados en el ámbito educativo con la desigualdad social.

La exclusión resulta un síntoma de todos los problemas sociales y comprenderla constituye una vía para entender el significado de lo social. La exclusión pone en tela de juicio la organización y el funcionamiento de las sociedades, su situación presente y el futuro que les depara. Sería imposible tratar de explicar la exclusión, sin tomar en cuenta el conjunto de dimensiones: económicas, políticas, sociales y culturales. La exclusión es algo que ataca a los sujetos y sus relaciones sociales.³

1 Juan Sánchez García, "Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional" en Víctor Zúñiga, Edmund T. Hamann y Juan Sánchez García, *Alumnos transnacionales*, Secretaría de Educación Pública, México, 2008, pp. 39-59.

2 Sylvia Schmelkes, *La formación de valores en la educación básica*, Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 2002 y "Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática" en Inés Castro (coordinadora), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Plaza y Valdés Editores, México, 2006.

3 Saül Karz, (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Bi-

En la actualidad, muchos agentes sociales en distintos países luchan contra las desigualdades económicas y las inequidades sociales, pero éstas no están solo en el interior de las naciones, también se dan entre ellas, y la tendencia, conforme pasa el tiempo, indica que va en incremento, por eso es importante pensar el problema de la exclusión, considerando esas escalas. Al hacer referencia sobre la exclusión, se requiere mencionar la orientación de Michel Foucault, quien señaló que los sistemas de exclusión se apoyan en una base institucional y que estos van acompañados de una serie de prácticas.⁴ Una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos e infraestructura escolar, entre otras cuestiones.

Cuando Foucault examina el orden social, enfatiza: "Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican".⁵ Las instituciones son instancias de poder, cuyo papel consiste en conformar la realidad social, dar existencia oficial a las relaciones sociales, consolidarlas y legitimarlas.

biblioteca de Educación, Editorial Gedisa, Barcelona, 2004.

4 Michel Foucault, *El orden del discurso*, Tusquets editores, Barcelona, 2002.

5 *Idem*.

RELACIÓN ENTRE EXCLUSIÓN ESCOLAR Y JUSTICIA SOCIAL

El texto que presentamos ahora no requiere de muchos comentarios. Es una conferencia que dictó Juan Carlos Tedesco en 2008 en la Universidad de Monterrey. El autor se inspira en las obras de François Dubet y de John Rawls, pero sobre todo en su experiencia como impulsor de la equidad educativa en América Latina y como ministro de Educación en Argentina. Tedesco sostiene que un individuo excluido de la escuela está destinado a un futuro de exclusión en la vida social, económica y política. Nunca como ahora, esto es cierto. En consecuencia, en manos de la escuela, de las autoridades educativas, de los directivos y maestros, está la nueva forma de justicia social. Si no lo hacemos, ninguna otra institución lo podrá hacer y el futuro que nos espera es uno de sociedades fragmentadas y tensionadas, en donde unos pocos tendrán acceso a los nuevos bienes de las sociedades del conocimiento, mientras muchísimos estarán carentes de oportunidades.

La lectura del texto muestra un llamado del autor a construir escuelas en donde ningún niño o adolescente, o muy pocos, se vea excluido de las bases necesarias para participar de los bienes que las nuevas sociedades ofrecen. Exhorta a crear escuelas que se conviertan en los espacios de administración de la justicia, entendida como acceso a la igualdad de oportunidades.

La singularidad de los argumentos de Tedesco está en su apelación a la solidaridad de los ganadores. Sugerimos una lectura atenta de este concepto, que incluye ideales políticos y premisas éticas. Para comprenderlo es necesario que el lector tome en cuenta el significado de meritocracia; un sistema según el cual los ganadores (los que tienen éxito en la escuela y, por consecuencia, éxito económico y social) se merecen lo que han logrado porque tienen talento, tienen disciplina, se quemaron las pestañas, y todas esas razones que hacen que un ganador no se interese por la suerte de los perdedores. La meritocracia es un sistema típicamente escolar basado en la idea de que cada quien tiene lo que se merece, porque la escuela califica, selecciona y sanciona con

justicia. Nada más que para ello, tendríamos que demostrar que todos los alumnos entran a la escuela en igualdad de circunstancias. Volveremos sobre este tema en otro apartado de la antología. Por lo pronto, esta primera mirada sobre el papel de la escuela en la construcción de sociedades justas, constituye una invitación a poner en tela de juicio nuestros dogmas meritocráticos que incluyen la premisa que siempre callamos, según la cual, el perdedor tendrá una vida miserable y que se la merece.

La escuela justa⁶

JUAN CARLOS TEDESCO

Si queremos construir una sociedad justa es fundamental la idea de calidad educativa para todos; así como incluir los valores de solidaridad y de respeto al otro. Para construir una sociedad justa hay que adherir la idea de justicia. Cómo se hace esto desde nuestro campo específico que es la educación. En el fondo, ¿qué es una escuela justa? Una en la cual estos principios de justicia estuvieran vigentes, como institución y como sistema. Porque la educación tiene una gran particularidad: anticipa el futuro. Si hoy tenemos una escuela y una educación injustas, vamos a tener una sociedad injusta. Si no empezamos ahora a actuar y a construir, desde las instituciones escolares, ámbitos, modalidades de justicia, va a ser difícil construir esa sociedad justa, porque mucho más que antes la justicia pasa por la educación. La justicia social, hoy, pasa por la educación. Para estar incluido hay que estar educado, para participar como ciudadano, para participar en el mercado de trabajo como trabajador, como productor, hay que estar educado.

En el pasado había formas de incluirse socialmente que no exigían niveles altos de educación formal. Hoy, sin niveles educativos de calidad, la posibilidad de quedar marginados es muy alta, y los datos son muy elocuentes. Los estudios de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) advierten que actualmente, en nuestra región con menos de la secundaria terminada, existen probabilidades muy altas de

6 Juan Carlos Tedesco, "La escuela justa", *Revista EN*, No. 2 y 3, 2009, pp. 8-10.

caer en situaciones de pobreza y de exclusión. Entonces, la educación es una de las claves fundamentales para la construcción de una sociedad justa; y a partir de ahí reflexiono sobre la idea de qué es una escuela justa. En esto retomo las ideas de François Dubet, sociólogo francés, que ha trabajado recientemente sobre este tema con criterios bastante adecuados, porque sale del discurso tradicional, retórico, y evita el cinismo de algunos enfoques que renuncian a la idea de la justicia escolar. Él propone que pensemos en una escuela lo menos injusta posible, por lo menos eso, no pensemos que va a ser el ideal, y esto implica algunos conceptos fundamentales: el primero es susceptible de provocar polémica, porque es un poco contraintuitivo: una escuela justa es la que se ocupa de los débiles, no de los ganadores. Los ganadores ganan y ya tienen quien se ocupe de ellos, y ellos mismos se ocuparán.

La justicia de una institución como la escuela se mide por cuánta preocupación muestra por el débil, el que se queda atrás, por el que no alcanza los primeros puestos y está al borde de quedar afuera si yo no hago algo por él. Ese es el primer criterio que define el nivel de justicia que existe en una escuela o sistema educativo. Porque esta idea, incluso la de meritocracia, fue importante en la construcción de nuestros sistemas educativos y también puede tener efectos perversos. En este sentido lo vemos quienes estamos cotidianamente yendo por las escuelas, el fenómeno es muy alarmante: el orgullo del triunfador y el desprecio que siente por el perdedor.

En esa estructura meritocrática tenemos que trabajar; porque en el fondo este vínculo entre el ganador y el perdedor, entre el meritorio y el mediocre, genera la ruptura de la cohesión social si se basa en el desprecio, en la subestimación, en la idea de que “yo soy el mejor y, por lo tanto, tengo derecho a todo”. Si yo no promuevo en los sectores, en los ganadores, sentimientos de solidaridad y de respeto por el otro la cohesión social va a ser muy difícil.

Contaré una experiencia: nosotros formamos diversos grupos de alumnos jóvenes y les pedimos que hicieran un dibujo. Los coordinadores de grupo seleccionaron los dibujos, sacaron uno cualquiera, al azar, y les dijeron: “Miren, éste es el mejor y lo vamos a premiar”. Premio en dinero, mil dólares. Llamaron al premiado y le cuentan la historia típica: “Un compañerito tuyo está enfermo, la familia no tiene fondos para atender todo lo que exige el cuidado médico del chico.

Estamos haciendo una colecta para ayudar a la familia, ¿estarías dispuesto a ceder el premio para la colecta?" En un ochenta, ochenta y cinco por ciento de los casos los premiados ceden la gratificación. Repetimos la experiencia con otros grupos similares, se les dice: "Hagan un dibujo y el mejor va ser premiado". El resto de la experiencia es exactamente igual: los alumnos realizan el dibujo; se recogen, el maestro saca un dibujo al azar, y dice: "éste el mejor". Llamen al premiado, le cuentan la misma historia, y aquí la solidaridad baja, al quince, veinte por ciento.

La única diferencia entre los primeros grupos y los segundos es que los segundos dibujaron sabiendo que estaban compitiendo por un premio. Los que dibujaron libremente, sin saber que se trataba de una competencia, fueron solidarios; los que compitieron por el premio no. Nuestra idea de solidaridad está asociada directamente a competencia, a que "yo soy el mejor, y si yo soy el mejor esto es mío y no lo reparto". Este es el núcleo duro de la idea de solidaridad que existe en muchos sectores de nuestra sociedad, particularmente en los que más tienen.

Si los que más tienen creen que tienen más porque son mejores y ganaron a los otros y, por lo tanto, no lo van a repartir, vamos a estar mal. Vamos a tener niveles de conflictividad social y de ingobernabilidad muy fuertes. Se trata de que la escuela justa enseñe a preocuparse por el débil, por el otro, a no creer que porque yo soy el mejor, no tengo por qué compartir, ni hacerme cargo de nadie.

Existe un concepto fundamental que quiero destacar. Existe, paradójicamente, una revalorización del concepto de dependencia. En los años sesenta y setenta, era común el slogan liberación o dependencia, y la dependencia era negativa. Hoy estamos en condiciones de pensar el concepto de dependencia en un contexto diferente, entendida como responsabilidad, donde el otro no me es indiferente.

Los otros aspectos de esta escuela justa tienen que ver, desde el punto de vista del sistema, con la implantación de políticas que tiendan a darle más al que tiene menos y aquí entra todo el campo de las políticas compensatorias. Debemos preguntarnos qué puedo hacer para tener un sistema educativo justo, no es dar a todos lo mismo; si lo hago soy injusto, porque no todos necesitan lo mismo.

Es muy importante que la justicia, siguiendo a John Rawls, se saque el velo de la ignorancia. La imagen de justicia de la mujer con los

ojos vendados donde tiene qué aplicar la ley sin saber a quién, es válida para la justicia penal, pero no para la justicia social.

Para hacer justicia social me tengo que sacar la venda y saber a quién la voy a aplicar. Si le aplico la misma ley a todos, soy injusto; porque no todos tienen la misma capacidad de demanda ni la misma necesidad. El papel de la política educativa implica compensar desigualdades, romper determinismos; y en ese sentido aparecen medidas que tienden a garantizar la discriminación positiva, como se dice ahora, en la asignación de recursos y en los principios que rigen no sólo la asignación de recursos financieros, también curriculares; no es lo mismo enseñar en el contexto de bilingüismo, que en el monolingüe; no es lo mismo con chicos que ya vienen con un capital cultural muy fuerte, a trabajar con alumnos con un contexto de déficit cultural.

Asimismo, se debe conseguir en este modelo educativo de justicia combinar lo individual con lo colectivo. No se trata de ver por qué nuestras políticas muchas veces manejan la falacia de que las personas que merecen atención individualizada son las que están por encima de la línea de pobreza y en sectores donde algunas condiciones básicas se han satisfecho, y que cuando trabajamos con población excluida y pobre se aplican políticas de masas; son tan personas unas como otras y todas tienen destinos y características individuales. Entonces, aunque existan problemas de masas, no se pueden aplicar estrategias de masas. En las estrategias dirigidas a poblaciones masivas en condiciones desfavorables, deben introducirse factores de personalización que permitan el surgimiento de desarrollos personales. Y esto tiene que ver con fenómenos sociales modernos, donde para construir la cohesión entre todos es necesario un cierto desarrollo individual; para ser solidario no hay que perder la individualidad. Soy solidario si tengo algo para aportar.

El tema de la articulación entre lo colectivo y lo individual es un gran desafío para las políticas educativas, los desarrollos pedagógicos y las metodologías de enseñanza y es muy importante destacarlo. Por lo tanto, se concluye que estos desarrollos de la conciencia ética requieren acciones sistemáticas e intencionales. Desde el punto de vista pedagógico, esto no puede quedar librado a que puedan o no existir. Digo esto con respecto a los docentes; sabemos que las escuelas y los maestros que tienen éxito en romper el determinismo social en los

resultados de aprendizaje en contextos de pobreza, es porque tienen un compromiso muy fuerte con su trabajo, responsabilidad por los resultados, confianza. Es decir, toda una serie de características que en el momento actual, si existen o no da lo mismo. Si existen, son producto de la casualidad, no de la formación, ni son una exigencia para el desempeño en el sistema educativo. Pero si son tan importantes, no pueden quedar libradas a la casualidad, sino que tenemos que proponernos promover estos valores, actitudes y patrones de conducta en los profesionales responsables de la acción educativa. Esto vale desde el maestro hasta el ministro, o el secretario de Educación. Debe recorrer toda la escala.

Por eso insisto en un punto: así como nos preocupamos en construir una sociedad y una escuela justas, por los débiles, por los excluidos, por los que están en situaciones de marginalidad, hay que advertir que igual de importante es ocuparse de la educación de las élites, de los que están del otro lado de la escala. Porque su responsabilidad es muy grande para crear este sistema de inclusión y que podamos compartir la idea de justicia. En ese sentido es muy importante, tanto como las políticas compensatorias que habiliten oportunidades a los sectores postergados, que trabajemos en la educación de las élites, en su responsabilidad social y en su adhesión a la idea de justicia; porque si esos sectores no tienen idea de justicia va a ser muy difícil construir esa sociedad.

La idea de inteligencia responsable y comprometida con estos valores, dentro del marco del pluralismo, de sucesión, debe tener como eje fundamental, -no lo perdamos de vista- la construcción de un sociedad cohesionada, donde la idea de vivir juntos adquiere su significado más profundo. En ese sentido la responsabilidad de las universidades es muy grande, porque forman científicos, técnicos, líderes políticos, educadores, forman a los formadores de educadores, y en ese punto tenemos que empezar a reflexionar entre todos. Primero acerca de si nos adherimos a estos principios, porque ya la idea misma de postular esto y de discutirlo es un paso adelante importante.

Hay sectores de la población que no quieren discutir sobre dónde queremos orientar a la sociedad, y confían fundamentalmente en el mercado. Pero, ya basta, ni fundamentalismo de mercado, basado en el individualismo asociado en el que yo no tengo ninguna responsa-

bilidad con el otro; ni fundamentalismo autoritario de los que creen que sólo van a vivir juntos los que piensan lo mismo y quien piensa diferente es un enemigo. Entre esos dos modelos extremos de fundamentalismo de mercado y fundamentalismo autoritario tenemos que construir una sociedad justa. Así vuelvo al punto inicial, esto no es científico, esto es convicción ética, por supuesto con apoyo en el conocimiento científico. Pero la opción por una sociedad justa no es técnica, es una opción política y ética, y creo que en ese sentido es bueno ponerla en la mesa.

Estamos en un momento en el que el paradigma de la ciencia social tiene sus límites, y debemos incorporar la idea de filosofía social a nuestros análisis. No porque sea una cosa estéril y abstracta, disociada de la realidad, sino para que al recuperar todo el aporte de la ciencia social haga explícitos los valores, las intenciones, los objetivos que cada uno tiene, y que no los ignoremos o no los disfracemos de decisiones técnicas.

EL FRACASO ESCOLAR:
¿FRACASA EL ALUMNO O
FRACASA LA ESCUELA?

EXPLICACIONES AUTOCOMPLACIENTES DEL FRACASO ESCOLAR

La escuela, como ninguna otra institución, culpa al alumno de su fracaso escolar; y si no es a él, entonces a su familia; y si no es a la familia, al entorno no favorable o a las condiciones generales del país; para el caso, el fracaso escolar de un niño no es un problema del funcionamiento de la escuela o de las prácticas de enseñanza, siempre es un problema de aprendizaje, de familias disfuncionales (cualquier cosa que sea eso), de violencia en el entorno, de la miseria de los barrios, en fin, de cualquier dimensión externa a la escuela. La institución escolar se ve a sí misma de manera extremadamente autocomplaciente.

Solamente el ejército y la escuela usan el término desertor y su derivado deserción escolar. Esto es aún más grave, porque no solamente el alumno es el responsable de su fracaso escolar, además es un traidor ya que, según se deriva del vocablo desertor, la patria le ha dado una gran oportunidad de educarse y no la está aprovechando debidamente. Son traidores. En el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua se lee. "Desertor, ra. Que deserta. Soldado que desampara su bandera."

Consecuentemente, en el lenguaje autocomplaciente de la escuela no aparecen nunca, ni de manera oficial, ni coloquial, expresiones tales como: selección escolar, expulsión escolar, rechazo escolar, exclusión escolar. Siempre es deserción.

El texto presentado a continuación es una transcripción de un breve curso que el autor dirigió a maestros de la Escuela Normal Miguel F. Martínez y la Escuela Normal Pablo Livas, en Monterrey, sobre el tema del fracaso escolar y las explicaciones autocomplacientes que los educadores usamos para seguir tranquilos y abandonar a los alumnos que fracasan, a los más débiles, a los menos dotados, a los diferentes, a los provenientes de familias que nos les proporcionan los recursos necesarios para ser exitosos en la escuela. El texto tiene un aire coloquial porque es una presentación oral. Al tiempo, sirve de introducción a dos

textos que vendrán más tarde en esta antología: el de Jean-Pierre Terrail y el de Angela Valenzuela.

El texto fue modificado en algunas partes, al tiempo que se deja de utilizar el concepto tautología que aparece en su versión original. Creemos que dejar de usar esta noción y reemplazarla por la de autocomplacencia facilita la lectura. Además de que convierte el mensaje en un llamado a hacernos responsables de los alumnos que parece que no pueden ser exitosos o que parece que no quieren ser exitosos en la escuela.

Finalmente, haciendo eco a lo que sostiene Terrail, la gran revolución escolar, la de una escuela incluyente, se hará cuando el fracaso escolar de un niño sea percibido por los maestros y los directivos como un fracaso propio. Una escuela incluyente asume como un fracaso institucional el que un niño repruebe, abandone o no aprenda suficientemente para continuar en los grados subsiguientes. Los educadores de una escuela incluyente no deben simplemente lavarse las manos, si no que de forma decisiva deben decir: "No pudimos con este alumno", y de esta manera dejarán de afirmar: "Este alumno no pudo".

Alumnos en riesgo ¿de qué?¹

VÍCTOR ZÚÑIGA

Partimos de una propuesta de diseñar una asignatura regional que centre la atención en los llamados alumnos en riesgo. Nombre aplicado por la Secretaría de Educación Pública, a través de la normativa relacionada con las asignaturas regionales. Se puede cambiar el nombre, sabiendo que nos referimos a eso, pero lo que pretendemos es diseñar un par de cursos para dotar a los alumnos normalistas con mayores capacidades para poder atender a ese tipo de estudiantes.

Empecemos reflexionando sobre la categoría oficial de alumnos en riesgo y preguntémosnos ¿en riesgo de qué? La respuesta debe situarse en la escuela: se trata del riesgo de que fracasen en ella. El uso del concepto fracaso es particularmente malintencionado, en el buen sentido del término.

1 Víctor Zúñiga, "El fracaso escolar", *Revista EN*, núm. 2-3, 2009, pp. 13-18.

Utilizo la noción fracaso escolar para asociarla con la de riesgo, porque me interesa destacar el asunto del fracaso escolar, sin eufemismos. La categoría del fracaso no la usamos con frecuencia quienes nos interesamos en la educación en México; a las autoridades educativas rarísima vez las he escuchado usarlo, si no es que nunca, por ello, es con toda la intención de que este taller se dirija a entronizar la categoría. Hay que hablar de fracaso, y el primer riesgo es fracasar, pero no es el peor, el mayor de todos es ser definido como un fracasado por los otros. Cuando los padres, maestros o compañeros definen a un alumno como fracasado; cuando un estudiante lo asume interiormente y cree que el fracaso es su culpa, entonces ha sucumbido al peor de todos los riesgos.

Veamos ahora los dos indicadores del fracaso. Primero, un alumno fracasa cuando abandona temprano la escuela, lo que dramáticamente se sigue llamando deserción escolar, un concepto autocomplaciente que se construye desde el discurso escolar. También fracasa cuando repite un grado. Es el segundo indicador y lo llamamos reprobación escolar, lo que conduce al rezago educativo. En Nuevo León, abandonan la escuela primaria antes de terminar sexto grado aproximadamente 7.5 por ciento de los alumnos, hecho escandaloso en un estado casi totalmente urbanizado e industrializado, con múltiples opciones de empleo. El hecho de que alrededor de siete de cada cien abandonen la escuela antes de sexto grado es imperdonable, y luego entre el sexto y primero de secundaria abandona la escuela otro diez por ciento y durante la secundaria, doce por ciento adicional. Así tenemos que en total tres alumnos de cada diez, no logran terminar la escolaridad básica.

Posteriormente en el tránsito de secundaria a preparatoria perdimos la mitad, pues solamente cinco de cada diez ingresan en la educación media superior. En el paso de la preparatoria a la universidad, perdemos siete de cada diez; desde luego, ya no estamos hablando de la escolaridad obligatoria, sino de la adicional. De acuerdo a esos datos, en Nuevo León tres de cada diez alumnos que iniciaron la primaria acceden a la educación superior. Si comparamos estos datos con lo que pasaba en 1980 observamos un mejora, pero sigue siendo escandaloso que en pleno siglo XXI, tres de cada diez niños en este estado no termine la educación básica.

Reprueban, repiten, abandonan. Esos son los dos indicadores del fracaso, los cuales están invariablemente asociados entre sí. Otro indicador que no abordaré es todavía más escandaloso: el alumno termina un nivel escolar, primaria, secundaria o bachillerato y logra su certificado, pero no aprendió. Cuando presenta exámenes de admisión o cuando se le exige la demostración de una competencia al solicitar empleo, falla. Tiene el diploma, pero no los conocimientos, habilidades, competencias que se supone que dicho diploma certifica. Es un fracaso de la escuela que se disfraza de éxito.

EXPLICACIONES AUTOCOMPLACIENTES DEL FRACASO ESCOLAR

Pasemos al análisis de las explicaciones autocomplacientes del fracaso escolar usadas en el discurso académico. Solemos afirmar que un niño dejó la escuela porque su familia es pobre y necesita trabajar; por ello, ante esas causas externas, no hay algo que hacer.

¿Por qué esta explicación es autocomplaciente? Porque cuando decimos la obviedad: “como el alumno es muy pobre, debe trabajar y no puede asistir a la escuela” es como si se dijera: “abandonó la primaria porque se murió”, entonces no puede venir -ahí está la obviedad-. La verdadera pregunta es ¿de qué manera la escuela no se adapta a un niño cuya familia tiene urgencias económicas? Al hacernos esa pregunta, dejaríamos de lado la autocomplacencia.

Otra de las explicaciones autocomplacientes que nos damos los educadores, es que los padres no perciben la importancia de la educación. Vamos a suponer el caso en que los padres jamás han ido a la escuela y no se dan cuenta de la importancia de la misma, por lo tanto no hacen que el alumno asista, empieza a faltar, reprueba, repite y abandona. Observen que esta explicación es también autocomplaciente. Los padres nunca han estado en la escuela, tienen un contacto muy limitado con ella, y no perciben su relevancia; entonces, los hijos no acuden, es obvio. La pregunta central es por qué la escuela no tiene una relación positiva con esos padres. Si nos cuestionáramos esto dejaríamos nuestra autocomplacencia de lado.

Me voy a permitir una digresión. Cuando se está profundamente familiarizado con el mundo cultural, parte siempre de la hipótesis de que todo es obvio. Como los asistentes a este taller y yo estamos en el medio escolar, tenemos la impresión de que cualquiera compren-

de lo mismo que nosotros. Eso también sucede con los profesores universitarios, tan inmersos en su mundo que no pueden ver que los estudiantes de primeros semestres no son capaces de leer los códigos universitarios y andan desorientados. Los docentes no pueden ver esa desorientación, porque para ellos el mundo universitario es obvio y creen que lo es para el resto.

Para profundizar más sobre las explicaciones autocomplacientes que se construyen desde la escuela, me voy a permitir sintetizar las tesis de Jean-Pierre Terrail.²

El autor argumenta que, por ejemplo, siendo hijo, nieto o sobrino de músicos, se tendrán mayores facilidades para acceder a la cultura musical. Bajo esta perspectiva veremos otras dos explicaciones autocomplacientes del fracaso escolar, abordadas ampliamente por Terrail. Una que refiere a la inteligencia y otra a la motivación. La primera supone que los alumnos que reprueban o abandonan lo hacen porque no son suficientemente inteligentes. La segunda remite a la motivación; fracasan es porque no estaban suficientemente motivados, “no le echaron ganas”, se afirma. Ambas son autocomplacientes.

En el primero de los casos porque la inteligencia se mide en función de la maestría en el uso de la escritura (decimos habilidad verbal escrita y habilidad matemática, que también es escrita). Entonces, los poco inteligentes son aquellos que tienen poco acceso a la escritura, a sus formas, a sus secuencias argumentativas. Por eso, los grupos privilegiados en todas las sociedades concentran a los niños inteligentes, mientras que en los grupos subordinados, con mucho menor acceso a la cultura escrita, se enrarecen los inteligentes.

Extraña cosa. Los defensores de la inteligencia como explicación del éxito escolar suponen frecuentemente que es genética pero, según los genetistas, sigue la lógica del azar. Por eso, personas originarias de familias pobres tienen buena voz, así como la tienen personas de familias ricas; el azar no respeta clases sociales. Extraño pues resulta que el éxito escolar se concentre en las familias acomodadas y el fracaso entre los que provienen de familias y grupos desfavorecidos.

Esta anterior afirmación provocó la intervención de una docente que asistió a una conferencia sobre estos temas. Ella planteaba lo si-

2 Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, La Dispute, París, 2003.

guiente: “Yo nada más reportaría a los alumnos con necesidades educativas especiales. Ellos tienen limitantes profundas. A mí me pasó como maestra, tuve una niña que me jalaba los pelos y nunca llegó a leer, y las maestras de gabinete me dijeron, lograste todo esto, pero no que leyera ya que la niña no va a leer nunca”.

Es correcto, comenté en su momento, desde luego que sí, pero son casos derivados de lesiones cerebrales, o de ciertas condiciones como las de los sordos profundos de nacimiento. Pero estos casos son una proporción muy baja con respecto al gran saldo de fracaso escolar. La maestra ante el comentario, terminó afirmando: “Y, aun así... aprenden”.

Aun así aprenden. Estas situaciones especiales que se explican biológica o genéticamente no nos hacen entender por qué siete por ciento de los alumnos abandona la educación primaria en Nuevo León, ni por qué treinta por ciento no logra terminar la secundaria o que solo cincuenta por ciento del alumnado llegue a la preparatoria. Menos explica la tesis autocomplaciente de la inteligencia según la cual un alumno aprende porque es inteligente y otro no aprende por es burro de nacimiento. Bonita cosa, la escuela se lava las manos.

Retomemos la segunda explicación referente a la motivación. Terrail apunta de una manera sarcástica: “Nadie nace desmotivado”. Ahí la tautología es banal. No aprenden porque no están motivados, y no están motivados porque no aprenden. ¿En dónde está la causa y en dónde el efecto? Los estudiantes no nacen motivados ni desmotivados, es la escuela la que los incentiva conforme sienten que avanzan o consigue lo contrario conforme los desalienta, humilla y margina.

Si concedemos que nadie nació desmotivado, entonces algo produjo el desaliento. Si el menor siente el placer del progreso en su aprendizaje, adquiriendo maestría en la lectura, la escritura, la aritmética; si el profesor le trasmite la pasión por aprender, entonces se motiva. Si, por el contrario, va recibiendo comentarios sobre su desempeño cada vez más perversos y desalentadores, pierde entusiasmo, y llega a secundaria con una actitud cínica, una cultura antiescolar. Entonces, el profesor dice: “Pues es que no está motivado”. La escuela se lava las manos, otra vez.

Volvamos al planteamiento anterior: el fracaso escolar está rela-

cionado con la distancia que hay entre la herencia cultural familiar y la cultura escrita; entre más grande es esa distancia, más probabilidades tiene un alumno de fracasar. Por eso, un alumno tarahumara, hijo de padres analfabetas, que entra en una escuela en español, tiene muchísimas más probabilidades de fracasar que un hijo de un médico y de una maestra de secundaria nativos de Monterrey, una ciudad cubierta de mensajes escritos en calles y avenidas, que por estúpidos que sean, están hechos con letras.

Ahora bien, la pregunta interesante es cuál es el recurso con el que cuenta el niño tarahumara para ser exitoso en la escuela. Pues justa y exclusivamente la cultura heredada de su familia, valiosa pero distante de la cultura escrita. Paradójicamente, ese niño, para acceder a la cultura escrita, debe aprovechar lo que posee, su lengua y su cultura. Con esta afirmación no estoy diciendo algo que no haya dicho Paulo Freire, nada más utilizo otras palabras. Este aprovechamiento de su cultura es válido para el niño campesino, el indígena, el niño pobre de la ciudad, para los niños mexicanos cuando llegan a las escuelas de Houston, de Atlanta, Tennessee o Nueva York. Su lengua es su mejor recurso para acceder a la cultura escrita.

Estamos entrando en el corazón del problema. Volvamos al punto de partida: un alumno en riesgo es el que tiene altas probabilidades de fracasar en la escuela. Y estos son los alumnos provenientes de estratos sociales cuyas herencias culturales están alejadas de la cultura escrita, ya que la función esencial de la escuela no es otra que transmitir la cultura escrita. Ahora bien, paradójicamente, los alumnos que heredan culturas distantes de la escrita, lo único con lo que cuentan para ser exitosos en la escuela es la cultura oral que les transmiten sus padres. Es a partir del habla, la narración y las descripciones que hacen gracias a que sus madres hablaron con ellos y ellas, que pueden transitar de lo oral a lo escrito.

En las líneas anteriores es donde descubrimos el nudo del fracaso escolar: las escuelas, por lo general, niegan a los alumnos de estratos desfavorecidos la herencia cultural que poseen, la excluyen, la minimizan y, en algunos casos, sistemáticamente la desprecian. Así se opera, en escuelas mexicanas y es lo que Angela Valenzuela observó en las de Houston cuando habla de la escolaridad sustractiva.³

3 Angela Valenzuela, *Subtractive schooling, US-Mexican Youth and the Politics of Caring*, State University of New York Press, Albany, 1999.

La escuela sustrae, por medio de la exclusión o del repudio, las culturas de los grupos sociales subordinados heredadas por los niños y niñas que llegan a esos centros educativos: hijos de campesinos, de indígenas, de marginados urbanos, de trabajadores migrantes internacionales. No es intencional, sino la operación sistemática de la ignorancia que tenemos los educadores. Mientras maestros y directivos, planificadores y diseñadores curriculares sigamos usando las cuatro explicaciones autocomplacientes, criticadas en este texto, seguiremos haciendo funcionar la escolaridad sustractiva definida por Valenzuela: "La escuela sustrae de los niños de clases subordinadas las culturas que heredaron en sus hogares y, a cambio no reciben algo, excepto que terminan convencidos de que son cabezas duras, incompetentes para los estudios, flojos, carentes de motivación o, en el mejor de los casos, rebeldes".

¿CÓMO EVITAR EL FRACASO ESCOLAR?

Lo primero que propone Terrail es modificar las creencias y las prácticas de los maestros, de eso nos ocuparemos más tarde. Mientras los maestros sigan creyendo que algunos alumnos pueden y otros muchos no; mientras sigan convencidos de que hay estudiantes no motivados para el aprendizaje escolar por naturaleza, y sigan sosteniendo un discurso autocomplaciente para explicar el fracaso de los alumnos, dejando a la escuela fuera de toda responsabilidad, las desigualdades escolares no van a cambiar.

El problema con el que nos enfrentamos es que las creencias no se modifican fácilmente; frecuentemente son las últimas. En las escuelas cambiamos los rituales, las rutinas, los contenidos, los formatos, los horarios, las actividades y los mecanismos de evaluación, pero casi nunca las creencias. La primera premisa para los educadores es la de la educabilidad universal, que no es otra cosa que el convencimiento de que todos los niños pueden acceder a la cultura escrita; unos más rápido, unos con ciertos métodos, otros con más dificultades, pero todos, excepto los casos especiales de niños con serios problemas cerebrales o auditivos, entre otros. De acuerdo a Terrail, todo alumno que habla, piensa; y si piensa, hace uso de la lógica abstracta y sabemos desde Espinoza, que la palabra perro no muerde, entonces es abstracta. Asimismo, todo niño que narra, usa secuencias unidas por las

palabras, usa lógica abstracta y con ello está preparado para acceder a la cultura escrita.

De esa premisa se deriva una segunda. Si concedemos que todo alumno es capaz de adquirir la cultura escrita, entonces cada vez que un estudiante fracasa, los profesores, el currículo, los materiales, los directivos y autoridades escolares, a su vez, fracasan. Por lo tanto, la segunda premisa es el convencimiento de que el fracaso de un alumno es también de la escuela. Debemos pasar de un discurso autocomplaciente en el que el alumno no pudo, a uno profesional que admita que no pudimos con el alumno. Como los médicos, pues no dicen que el paciente murió porque no se pudo sanar; dicen que no pudieron salvar al paciente. Cierto, hay alumnos con severos problemas emocionales, depresivos, como los hay hiperactivos, masoquistas, víctimas de violencia grave en sus familias o psicóticos, con quienes los maestros difícilmente pueden trabajar; sin embargo, esto no nos explica las tasas de abandono escolar. Las más de las veces, se trata de graves errores de la escuela, que terminan desalentando a los estudiantes.

Modificar esas premisas es urgente, porque hoy, como nunca, el fracaso escolar tiene consecuencias desastrosas en la vida de una persona, pues no tendrá ningún futuro: ni económico, ni político, y probablemente tampoco social.

Seguro que muchos pensarán que su futuro es ser un narco potencial. Tampoco lo mandemos a la delincuencia, también habrá narcos escolarizados, no lo sé. Lo que podemos afirmar es que va a ser el velador o el ayudante de plomero, no un plomero exitoso, porque para eso necesita conocimientos, saber hacer cálculos y elaborar todo un sistema de plomería. En el discurso escolar de Estados Unidos, esto que decimos es más evidente: quien no termina *high school* está destinado a la marginación social; su futuro es muy limitado y es algo catastrófico para la integración económica en la vida adulta. Recuerdo que en 1981 les preguntaba a maestros de sexto grado de la escuela Revolución Proletaria, ubicada en una de las zonas más pobres de Monterrey, cómo imaginaban el futuro escolar de sus alumnos y hasta dónde creían que iban a llegar. Me respondieron: "Hasta la universidad". Yo tomaba nota pero al tiempo pensaba cómo era posible creer en eso si en aquellos años, no había ni suficientes secundarias para darles acceso.

El propósito de aquella investigación de 1981 era establecer las relaciones de las instituciones escolares con los hijos de campesinos que llegaban a las ciudades principales del país, como resultado de la quiebra del ejido.

Una de las conclusiones más tristes de ese trabajo fue observar que los profesores, en su actividad docente usaban las mismas premisas que se emplean para trabajar en una escuela con niños de clase media urbana. Ellos, maestros, hijos de padres universitarios, cuando laboraban en escuelas de barrios pobres, habitados por campesinos expulsados de muchas regiones de San Luis Potosí, Zacatecas, Tamaulipas, Coahuila y el mismo Nuevo León, aplicaban premisas únicas, para alumnos totalmente diferentes. Premisas únicas inculcadas por las escuelas normales, al servicio de la escuela única; concebían y empleaban creencias únicas, las cuales impiden ver las distintas realidades de los alumnos. Por ello, los profesores me respondían que sus alumnos, hijos de ex campesinos, terminarían ingresando a la universidad.

Además de las creencias, existen prácticas pedagógicas únicas. Habría que modificar muchas de ellas en un contexto en el que los profesores no quieren cambiar y es comprensible, después de tantas supuestas reformas, o no pueden porque no tienen el control de su propia práctica.

Admitiendo este contexto poco favorable a la transformación de las prácticas pedagógicas, me permito sugerir dos cambios que podrían revertir la tendencia al fracaso escolar de los alumnos en riesgo.

El primer cambio tiene que ver con revolucionar la tabla de prioridades del maestro, del director, del inspector. Hoy en día, la tendencia es privilegiar a los dotados, con buenos resultados y que muestran interés, en consecuencia, excluyen a los atrasados, los lentos, los débiles, de acuerdo al término usado por Juan Carlos Tedesco en un texto anterior.

Trastocar esa tabla de prioridades es precisamente aspirar a que la escuela y sus actores se comprometan más con los débiles, pues tienen un mayor riesgo de fracasar en la escuela. A mí me resulta muy intrigante que con frecuencia los maestros se sienten muy orgullosos porque una alumna de su escuela ganó el concurso estatal de matemáticas. Me intriga y me entristece. Lo que debería dar alegría a los

maestros es que todos sus alumnos aprenden en el nivel necesario para tener éxito en los siguientes grados.

El segundo cambio, tiene que ver con algo que enfatizó Juan Carlos Tedesco en su exposición: la responsabilidad de los profesores, directivos y otros actores escolares debe ser colectiva y deben trabajar en equipo. El éxito o fracaso de los alumnos depende de la labor de los profesores de grados anteriores y del trabajo que realizan simultáneamente los otros actores escolares, mientras un maestro atiende a su grupo. Un profesor puede alentar, y apoyar a los más débiles, pero no puede tener éxito si el resto de los miembros de su equipo escolar se dedica a desalentarlos.

LA POLÉMICA DE LOS QUE NO QUIEREN APRENDER

A continuación presentamos un capítulo del libro de Jean-Pierre Terrail que lamentablemente no ha sido publicado en español. El libro entero está dedicado a tratar de entender por qué en Francia la escuela no ha logrado que muchísimos jóvenes accedan de manera competente a la cultura escrita, entendiendo el concepto de cultura escrita en toda su complejidad. Lamentablemente en el castellano mexicanizado seguimos utilizando el término alfabetizar, lo que hace que simplifiquemos enormemente el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito. El verbo alfabetizar remite a conocer el alfabeto, lo que reduce a su mínima expresión un proceso de aprendizaje lento, difícil y complejo; lo constriñe a la codificación de símbolos estandarizados según el cual cada sonido se representa con un signo gráfico. Todos sabemos, sin embargo, que decodificar es el más elemental de los pasos para acceder al lenguaje y al pensamiento escrito. En inglés se utiliza un término mucho más complejo literacy, que no se puede traducir al español, mientras que en francés suelen alternar términos como culture écrite, maîtrise de la pratique scripturaire, (dominio de la práctica escritural) o rapport lettré au langage, (relación letrada con el lenguaje).

Terrail sostiene a lo largo de su libro que la misión esencial de la escuela, de todas las escuelas del mundo, es ofrecer a todos los alumnos acceso a la cultura escrita. El autor en lugar de utilizar el concepto de escuela incluyente, prefiere usar el de democratización de la escuela, en el sentido de que sea una institución que dé acceso al conocimiento a todos, no solamente a los privilegiados.

En uno de los capítulos del libro Terrail aborda una de las explicaciones más socorridas del fracaso escolar, que se profundizará con el texto siguiente de Guadalupe Valdés. Nos referimos al asunto de la motivación, una noción tan vaga como popular entre los educadores. La fórmula mágica es que si el alumno está motivado para aprender, lo hará; en caso contrario no lo conseguirá. Es casi una ironía. Es una de

las formas más sutiles de exclusión porque la motivación es uno de los conceptos más resbaladizos que puedan existir, algo así como un motor surgido de la nada y que deja a los educadores muy contentos porque el fracaso del alumno se debe a que no estaba motivado.

Al tiempo, el capítulo aborda a los principales protagonistas del drama (ya no quieren aprender). Empieza por los alumnos y sus familias, luego analiza el papel de los maestros y los cuerpos colegiados en las escuelas y finaliza con una crítica de las políticas educativas. El autor centra su atención en uno de los más devastadores efectos de la política educativa y de la práctica docente: darle menos a los que menos tienen. El texto se refiere a Francia, no a México, pero a nuestro juicio, las observaciones de Terrail se aplican incluso con mayor claridad a nuestro país. Esta opinión nuestra será sin duda objeto de intercambios y discusiones.

Los protagonistas del drama⁴

JEAN-PIERRE TERRAIL

Por una razón o por otra, dos de cada tres alumnos no logran obtener todos los beneficios de la actividad escolar en Francia.⁵ Dado que ellos disponen, como lo observamos en el capítulo anterior, de los recursos intelectuales necesarios para tener éxito en la escuela, conviene entonces comprender qué está pasando. En la actividad educativa intervienen diferentes lógicas de acción: las de los alumnos y sus familias, las de las autoridades públicas que administran las instituciones y dictan las políticas públicas, las de los maestros encargados de la transmisión de conocimientos y las de la institución escolar en sí misma que posee dispositivos propios de escolarización y está encargada de hacer realidad la enseñanza bajo el control de las normas que esta-

4 Texto tomado del libro de Jean-Pierre Terrail, *École, l'enjeu démocratique*, La Dispute, París, 2003. Traducido por Víctor Zúñiga para esta antología.

5 Nota del Traductor (N. del T.) Esto significa que solamente un alumno de cada tres obtiene buenas calificaciones en francés y en matemáticas, materias que permiten acceder a la modalidad de enseñanza general hasta el bachillerato. Esta modalidad es la que conduce por la puerta grande a la educación superior. Los otros dos alumnos, al obtener bajas calificaciones en ambas materias, son orientados a las modalidades profesionales que conducen generalmente a los empleos que exigen una cultura escrita restringida tales como obreros, artesanos, técnicos y empleados de cuello blanco. Las modalidades profesionales no impiden la entrada a la universidad, pero sí la desalientan.

blece el Estado. El análisis que buscamos realizar aquí toma en cuenta todas estas diferentes lógicas de acción, una por una.

LOS ALUMNOS, LAS FAMILIAS Y LA CUESTIÓN DE LA FALTA DE MOTIVACIÓN

Una de las hipótesis que podrían explicar el fracaso escolar masivo de alumnos de clases populares, como lo sugerimos anteriormente, es que, en realidad, no se trata de un fracaso. Es decir, lo que sugiere esta explicación es que estos jóvenes no tienen interés en aprovechar las oportunidades que les brinda el sistema escolar porque no tienen deseos de obtener un diploma de estudios superiores, ni les atrae la idea de tener una formación generalista que conduzca a la universidad; ellos más bien prefieren estudios técnicos cortos y especializados que les permitirán conseguir rápidamente un empleo y entrar pronto a la vida económicamente activa. Esto es así, aun cuando tienen toda la capacidad de seguir una escolaridad larga. En suma, la hipótesis establece que simplemente no la desean. De ello se concluiría que la escuela única establecida en Francia desde 1959 y que busca realmente ofrecer a todos las mismas oportunidades, no ha logrado sus objetivos porque hay muchos alumnos y familias que no tienen interés en aprovecharlas. Desde este punto de vista, uno se puede preguntar si está realmente justificada en Francia la obligatoriedad escolar hasta los 16 años. Si la edad se disminuyera, se evitaría que los maestros del bachillerato sufrieran con la falta de motivación que tienen muchos alumnos. De hecho, son los jóvenes quienes se burlan del trabajo intelectual y de los profesores que les exigen ese tipo de trabajo.

Nadie pone en tela de juicio la plausibilidad de la hipótesis expuesta en el párrafo anterior. Las familias desarrollan expectativas diferentes respecto de la escuela en función de su posición social; es algo que podemos entender sin gran dificultad. Así, por ejemplo, un padre obrero poco calificado estará muy feliz de saber que su hijo abandona el bachillerato tradicional, mientras que vería con gran desagrado que fracasara en una escuela técnica superior y que se contentara con diploma de técnico medio. Nadie duda que la trayectoria escolar de los alumnos depende, al menos en parte, de las decisiones que se toman dentro de la familia, especialmente lo que concierne a la elección de opciones profesionales relacionadas con la entrada a la vida económicamente activa. Los estudios estadísti-

cos disponibles en Francia confirman que las familias de medios populares tienden a tener expectativas educativas más bien modestas y dirigidas a los estudios de profesiones, mientras que los alumnos de medios sociales privilegiados eligen trayectorias escolares mucho más exigentes y generalistas.⁶ Cada vez que las familias seleccionan el tipo de trayectoria que deben tomar sus hijos, optan por caminos que aumentan las desigualdades escolares. Algunos investigadores han insistido mucho sobre este punto en particular y con mucha razón. Ellos consideran que éste es un factor central de la producción de desigualdades escolares.⁷ Ahora bien, para evaluar correctamente el significado de estos hallazgos es necesario adoptar una mirada histórica y tener un panorama amplio de la evolución del comportamiento de las familias. Esto nos permitirá conocer mejor el valor que le dan al tipo de trayectoria escolar que desean para sus hijos, pues se sabe que la elección escolar depende esencialmente de los padres y no de los alumnos.

Hasta los años cincuenta, en Francia la norma era que todos los niños deberían de tener una escolaridad limitada a la escuela primaria. Esto se imponía a las familias de medios populares. De ahí se deriva que muchos padres de estos sectores pensarán detenidamente antes de permitir que alguno de sus hijos se lanzara a realizar estudios más largos. En 1962, del total de alumnos que estaban en el último año de la primaria con calificaciones aceptables, pasaron a la escuela secundaria solamente cuarenta y dos por ciento de los hijos de obreros contra noventa y dos por ciento de los hijos de profesionistas. Sin embargo, esta tendencia se modificó sustancialmente en las décadas posteriores por tres razones importantes. En primer lugar está el hecho de que con mayor frecuencia los empleadores toman en cuenta el diploma escolar para ofrecer trabajo a alguien, incluso para empleos técnicos. Esto se ve reforzado conforme el riesgo de desempleo se resiente más por los

6 N. del T. La traducción que ofrecemos de estas frases es muy libre. El autor, en el texto original, refiere a grados escolares precisos y a modalidades de escolarización específicas llamadas en Francia "filières". Los sistemas escolares latinoamericanos no poseen, por lo general, ramificaciones en los primeros años de la escolaridad. En Francia, por el contrario, existen bifurcaciones desde los primeros años de la escuela, algunas de estas vías conducen más fácilmente al bachillerato y luego a la universidad; éstas son generalmente vías de formación general. Otras de ellas, por el contrario, dificultan el tránsito a la educación superior y conducen a una escolaridad corta y técnica.

7 Raymond Boudon, *L'Inégalité des chances*, Armand Colin, París, 1973 y Marie Duru-Bellat, "Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous" *VEI, Enjeux*, núm. 1 2001.

jóvenes y sus familias. En segundo término tenemos la conciencia de que los conocimientos especializados son cada vez más necesarios para entrar con ventajas a la vida laboral. Y, finalmente, se observa la aceptación de que todos los ciudadanos tiene el derecho a una educación superior gratuita, un derecho implícito en la implantación de la escuela única en 1959. De esta manera el fatalismo tradicional de los grupos populares se transformaría poco a poco en interés por la educación. La esperanza de que los hijos tengan éxito en la escuela se ha extendido en todas las capas de la población. La preocupación por el aprovechamiento escolar, característico de las clases medias, empezará a aparecer en algunos sectores de las clases populares. Para las familias de inmigrantes, estas transformaciones se realizarán con mucho mayor dificultad y basándose en sus propios esfuerzos, pero algunas lo harán mucho más rápidamente que los nacionales, tomando en cuenta que buscan adaptarse a las normas del país de destino.

Así, la gran mayoría de las familias populares se han visto repentinamente en la carrera por el éxito escolar de sus hijos, apoyándose en sus propios recursos, conocimientos y relaciones. Lo que ha hecho que, en el plazo de cuarenta años, cuando los padres ven que sus hijos obtienen calificaciones superiores a la media, los apoyan para que realicen estudios universitarios. Esto explica por qué, hoy día, la proporción de hijos de obreros que estudia carreras técnicas cortas es menor que en el pasado. Sin embargo, cuando los padres observan que sus hijos están sacando malas calificaciones, la decisión es muy simple: los van a conducir a programas de estudios técnicos cortos. De manera más precisa, cuando los hijos obtienen calificaciones inferiores a 10, y con mayor razón si es inferior a 9 sobre 20, los padres anticipan la decisión de los consejos escolares y solicitan una modalidad escolar que conduzca casi irremediabilmente a las escuelas técnicas.⁸ Así las cosas, la correlación entre aspiraciones escolares y posición social tiende a ser muy fuerte. Es muy alta, desde luego, para quienes tienen un excelente desempeño escolar, los que van a los mejores bachilleratos y luego a las llamadas grandes escuelas.⁹ Para los demás,

8 N. del T. Las calificaciones en Francia varían de 0 a 20. Una nota mayor a 10 es considerada buena o muy buena. Una nota igual a 10 es mínimamente aceptable. Inferior a 10 se califica de mediocre o mala. Los consejos escolares deciden el tipo de vía escolar que debe seguir un alumno; la decisión se funda en el desempeño general del alumno y, en particular, en sus calificaciones. Los padres pueden anticiparse a la decisión del consejo.

9 N. del T. En Francia existen esencialmente dos tipos de educación superior. La que ofrecen

lo que se puede decir es que hay una vulnerabilidad a los veredictos de la escuela.

Los jóvenes de sectores populares y sus padres son mucho más sensibles a estos veredictos que los de clases privilegiadas. Dicho sea de paso, muchos maestros piensan que los padres de familia de grupos populares están poco interesados en la escolaridad de sus hijos y hacen muy poco por apoyarlos, ya que es un hecho que no se acercan a la escuela. En contraste, los padres de clases medias tienden a apoyar a sus hijos para que logren llegar a la educación superior aunque observen que tienen dificultades en la escuela. En conclusión, las dificultades escolares pueden ser superadas por la gran mayoría de los alumnos. Sin embargo, los jóvenes de los medios populares operan una especie de autoselección o autodescartere producido por la modestia de sus aspiraciones escolares.

Se ha visto que, en lo general, los padres están motivados a pesar de todo. ¿Y sus hijos?

Sabemos muy bien hasta qué punto este asunto ocupa la opinión pública francesa contemporánea. Hemos presenciado manifestaciones de rechazo a la escuela verdaderamente estridentes, desde vandalismo hasta violencia directa, reseñadas frecuentemente por los medios de comunicación, provocando el deterioro del ambiente de muchas escuelas y convirtiendo el trabajo del maestro en algo difícil y penoso de realizar. Desde mediados de los años noventa, se han realizado encuestas que muestran que este fenómeno es notablemente más común en las escuelas en donde los niños o adolescentes provienen de sectores populares. Sin embargo, también se descubre que la intensidad de este tipo de conflictos escolares puede disminuirse en la medida que se modifique el modo de establecer las relaciones de autoridad dentro de la institución. No se trata simplemente de reducir la historia a un asunto tan sencillo como el respeto de unos por otros. Pero es cierto que en las escuelas en donde se mejoró la calidad humana y la administración del director, en donde los maestros y el personal no

las universidades y la ofrecida en las llamadas Grandes Escuelas. Simplificando mucho las cosas, se puede afirmar que los egresados de Grandes Escuelas obtendrán los mejores puestos en el sector privado y en el público, mientras que los que egresan de las universidades tendrán puestos intermedios. Existen estudios en Francia que muestran que este doble sistema permitió, con el tiempo, suplir la nobleza de nacimiento por una nobleza meritocrática. Aunque después de más de un siglo, esta nueva nobleza terminó también reproduciéndose a sí misma.

docente participaron en estas mejoras, el nivel de tensión bajó sensiblemente, el número de incidentes violentos disminuyó y los conflictos potenciales fueron tratados con más rapidez y de mejor manera. Ahora bien, esto no significa que las expresiones de la falta de motivación, de rechazo a la escuela, así como el abandono temprano dejen de existir. Estos síntomas persisten, incluso en las escuelas en donde las relaciones humanas son aceptables. Necesitamos, entonces, profundizar más sobre estos cuestionamientos.

La misión fundamental de la escuela es transmitir conocimiento. Quienes lo rechazan, en un sentido inequívoco, ¿no estarán precisamente sabotando esta misión crucial? No se ha avanzado mucho en proposiciones que respondan esta pregunta. Lo que simplemente se ha hecho es traducirla diciendo que los jóvenes que se burlan del orden escolar solamente están expresando su desprecio por los beneficios que la escuela les ofrece. Así, en una encuesta nacional realizada en Francia en 1999, los entrevistados hablaron de lo que para ellos era la causa de la violencia escolar. Solamente catorce por ciento afirmó que una de las causas era precisamente el fracaso, aunado al poco éxito que los alumnos tenían en la escuela; la respuesta quedó, por cierto, en el último lugar de frecuencias. Por el contrario, el desinterés, la falta de motivación de los alumnos aparece como una tendencia inherente a los alumnos de clases populares, una especie de tara hereditaria en la que creen especialmente los maestros de secundaria. Pongamos a prueba una explicación alternativa a la que suele aparecer entre los maestros, una que tenga en cuenta lo que sucede en la escuela. Podríamos sospechar que estas historias de indisciplina y violencia escolares están fuertemente relacionadas con el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Examinemos algunos estudios recientes y saquemos conclusiones.

Un conjunto de observaciones minuciosas realizadas en salones de clase de diferentes secundarias para conocer las secuencias de trabajo en cursos de ciencias sociales muestran que es precisamente en los momentos en los que los alumnos presentan abiertamente cierta audacia intelectual cuando obtienen respuestas negativas de sus profesores. Ante su deseo de aclarar más o profundizar en los conocimientos, obtienen indiferencia de los educadores. Esto produce inevitablemente una disminución en la atención y un relajamiento de

la disciplina en el salón de clases, provocando el barullo tan característico de los grupos de secundaria. Los más indisciplinados son precisamente los que han tratado de aprovechar vanamente su talento y no han encontrado respuestas.¹⁰ Son ellos los que, con el tiempo, aprovechan el desorden para realizar actos en contra de la escuela. En observaciones realizadas en una escuela secundaria considerada problemática, ubicada en la zona metropolitana de París, los alumnos indisciplinados fueron sistemáticamente los que presentaron bajo rendimiento escolar.

Ahora bien, la pregunta se impone: ¿tienen bajo rendimiento porque les falta motivación, porque están deseando estar en otro lugar, y no en la escuela, o es exactamente al revés, les falta motivación porque no encuentran en la escuela una respuesta a su curiosidad y su talento? Para responder a la pregunta conviene utilizar los resultados que se obtuvieron en un estudio realizado con alumnos del primer año de bachillerato, precisamente los alumnos que habían acumulado el mayor número de sanciones por indisciplina a lo largo de la secundaria (de tres años). El resultado fue el siguiente: estos profesionales de la indisciplina y de la rebeldía habían obtenido bajísimas calificaciones en francés y en matemáticas desde su primer año de secundaria, y 75 por ciento de ellos había reprobado al menos un año durante la primaria. Se trataba a todas luces de alumnos que se habían desentendido del aprendizaje escolar y para quienes la institución educativa había estado perdiendo, poco a poco, todo significado.

Un dato adicional: en una encuesta realizada entre un grupo de jóvenes que abandonaron tempranamente la escuela, se encontró que eran alumnos que habían sufrido el fracaso en carne propia desde los primeros intentos de adquirir la cultura escrita. Provenían de familias de muy escasos recursos en las que no había ningún adulto que hubiera podido ayudarles a enfrentar más cómodamente los retos de la vida escolar. Estos excluidos de la escuela, ante la conciencia de sus carencias y del poco sentido que tenían sus esfuerzos, terminan por autoexcluirse de diversas maneras, unos retrayéndose en sí mismos, otros desertando silenciosamente, unos más convirtiéndose en indiferentes a lo que la escuela les pide, y así sigue la cadena de actitudes

10 Jérôme Deauvieu, *La fabrique des professeurs*, (en prensa)

hasta aquéllos que tratan de reivindicar su lugar de manera ruidosa llegando a veces a la violencia de la desesperación, haciendo visible, con ello, que son diferentes a los demás.¹¹

Lo que está claro es que nadie nace desanimado, sino que lo van desanimando poco a poco. Habría muchas razones para apostar que estos jóvenes carentes de motivación fueron unos niños que durante los primeros años de la primaria querían ser como sus compañeros que aprendían a leer, escribir, contar. Ellos querían ser como ellos. No fue el desaliento lo que explica su fracaso en la escuela, es más bien su fracaso en la escuela lo que terminó matando la motivación que tenían.

DAR MENOS A LOS QUE MENOS TIENEN: LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los mecanismos de selección escolar constituyen el dispositivo central de la trayectoria escolar en la mente de quienes concibieron la escuela única en Francia. Evaluación, orientación, carreras cortas, etcétera, forman un mecanismo coherente que busca responder a los diferentes segmentos del mercado laboral y a producir sus propios segmentos dentro del sistema educativo. Es impresionante darse cuenta que la creación de nuevas carreras cortas corresponde siempre a la apertura de nuevos grados escolares para los alumnos de clases populares. Este es el caso de la masificación de la educación media superior durante los años sesenta, a través de diferentes tipos de bachilleratos tecnológicos. La creación del bachillerato profesionalizante es paralela a la meta gubernamental de 80 por ciento de escolarización en este nivel escolar. Al tiempo, estas modalidades de educación media superior se preparan para responder a la masificación de la escuela secundaria que se produjo entre 1985 y 1995.

Se comprende bien el profundo desprecio que manifestaron por la historia quienes creyeron que la escuela única era la escuela republicana por excelencia; una escuela que recibía a todos los niños por igual y los trataba equitativamente, sin distinciones. La escuela única sería, según ellos, igualitaria por naturaleza. Ahora bien, el fracaso de

11 Elisabeth Bautier, Stéphane Bonnéry, Jean-Pierre Terrail, Amandine Bebi, Sonia Branca-Rosoff y Lesort, *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*, Rapport de Recherche pour la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Éducation Nationale, Paris, 2002.

esta política no es para ellos prueba de que la política está equivocada, sino de que no ha sido adecuadamente aplicada. Las persistentes desigualdades escolares son, desde su punto de vista, consecuencia de que se ha olvidado cuál es la verdadera misión de la escuela única.

Desde luego que nadie puede dejar de reconocer que en pocas décadas el sistema educativo francés ha experimentado un crecimiento espectacular. Lo que está a discusión no es eso, sino que nunca nadie ha puesto en duda las premisas y fundamentos de la política de escuela única. Así, para empezar, el hecho de que esta política no haya establecido nunca cuáles son los contenidos que debe transmitir la escuela o quién dice que la escuela única debiera, por lógica, estar dictando la cultura común que adquirirán todos aquellos que pasan por dicha institución. Pero nunca fue así. Las discusiones se han centrado siempre sobre el diseño curricular, las modalidades, los sistemas de evaluación o la orientación vocacional. El asunto de los contenidos solamente se aborda cuando se discuten los tipos de diplomas o certificados que se entregarán, pero nunca se convirtió en el tema de un debate público en torno al tronco común o saber común que corresponde enseñar a todos los alumnos según el grado escolar que cursan.

Así las cosas, ¿cómo debemos entender todos estos sistemas de evaluación que empiezan desde el preescolar, creando las condiciones de competencia escolar que explican la reprobación y las decisiones de los consejos escolares de orientar a un alumno hacia uno u otro tipo de modalidad escolar? ¿Todos estos instrumentos de política escolar son realmente necesarios para transmitir los conocimientos o solamente están al servicio de un proceso de selección y clasificación de los alumnos? Estas preguntas no se están planteando en el debate público sobre el tema.

La forma como funciona la orientación escolar en Francia parece ir en el sentido de la selección y la clasificación. La dinámica de la orientación es precisamente la dinámica de la exclusión, la cual, es profundamente injusta. Una escuela democrática que se planteara la misión de ofrecer a todos los alumnos el acceso a un conjunto de conocimientos comunes, enfrentaría las desventajas intelectuales de cada niño, ofreciéndole, por ejemplo, programas de matemáticas reforzados precisamente para los que encuentran dificultades con esas materias. La escuela única funciona exactamente a la inversa.

En lugar de buscar el éxito escolar de todos, solamente reconoce un solo principio de organización: la selección por medio de la dificultad. De esta manera, las modalidades escolares se ordenan de manera jerárquica reproduciendo de alguna manera las jerarquías laborales. En la escuela, en la cima de los conocimientos están las matemáticas. Los alumnos que sufren con estas materias, no les queda otra más que ser buenos en francés. Entonces se les recomienda una modalidad literaria o humanista. Si tienen dificultades también con el francés, entonces la únicas salidas son las modalidades tecnológicas. Si ahí también les va mal, todavía tienen una última oportunidad en el sistema escolar, conocida como modalidad profesionalizante. Si ahí tampoco logran tener éxito, lo único que queda es abandonar la escuela. Como se puede observar de manera sumamente clara, este es un sistema de eliminación en cascada o efecto dominó. Un funcionamiento que responde a la regla “den menos a los que menos tienen”. Esta lógica ha revelado ser extremadamente eficaz para evitar que los alumnos de clases populares tomen las trayectorias escolares más atractivas. ¡Esto sí que se ha logrado admirablemente!

La distribución de los recursos materiales y humanos de carácter educativo responde perfecta y coherentemente a esta política de “dar menos a los que tienen menos”, favoreciendo claramente con ello la reducción del presupuesto asignado a la educación. Lo que se observa es que la educación ofrecida tiende a ajustarse a la calidad de los beneficiarios.

La oferta educativa diversificada incluye la presencia de las mejores carreras en las grandes ciudades en detrimento de las pequeñas. Esto incluye desde la calidad de las instalaciones, hasta la formación y la experiencia de los maestros y la belleza del entorno. Esto nos recuerda la importante movilización social de 1998 en el Departamento de Seine-Saint-Denis, a través de la cual los estudiantes expresaron su cólera por las desventajas que tenía el entorno en donde estaban ubicadas sus escuelas comparado con el de las situadas en los barrios elegantes de la región parisina.

Cuatro décadas de escuela única han traído consigo una secuela de injusticia escolar. Todo ello ha terminado por reforzar la lógica que le dio origen. Las autoridades actuales encuentran en las persistentes desigualdades educativas el pretexto perfecto para reforzar y eficientar

los mecanismos de control. Lo que llamamos en Francia la crisis de la educación secundaria única ilustra las afirmaciones hechas aquí. El bajo rendimiento escolar y el desaliento de los estudiantes de secundarias de barrios populares no han producido ninguna inquietud entre las autoridades acerca de las razones de fondo que generan esta persistente situación.

Por el contrario, lo ven como un fenómeno natural y defienden de manera constante una orientación vocacional más temprana para los alumnos a quienes se les ve poco futuro escolar desde el principio de la escolaridad. De hecho, lo que se conoce como descentralización educativa no es sino una manera de favorecer una mayor discriminación entre las buenas y las malas zonas escolares, aumentando la disparidad del acceso a los recursos y elevando la tasa de fracaso entre los alumnos de sectores desfavorecidos. La descentralización es una cortina de humo que supuestamente tiene como propósito aumentar la autonomía regional y la competencia sana entre zonas escolares, cuando en realidad lo que está haciendo es convertir el sistema educativo en un mercado escolar completamente inequitativo.

DAR MENOS A LOS QUE MENOS TIENEN: LOS MAESTROS

No se han evaluado realmente los impactos de las políticas educativas de la escuela única sobre el ejercicio del trabajo docente. A lo largo de la Tercera República (1871-1940), los alumnos franceses iban a escuelas asignadas según la clase social a la que pertenecían.¹² En esas escuelas encontraban a maestros que sencillamente sabían enseñarles y hacían que todos los alumnos aprendieran lo que les correspondía aprender. Hoy día el proceso es diferente. La escuela única centra su atención en la selección de los alumnos, por ello ha modificado profundamente la misión del maestro. Ahora se espera que evalúe a los alumnos y oriente su trayectoria educativa con cierta racionalidad.

Esta transformación de la misión del magisterio francés ha impactado profundamente su cultura profesional. Mientras en el pasado, la

¹² N. del T. Este pasaje nos recuerda la gloriosa época de la escuela rural mexicana y el impulso por educar a los menos favorecidos en nuestro país, promovido por las políticas de Moisés Sáenz. Esa época está en el pasado y no quedan más que endebles herencias resguardadas por los maestros de mayor edad.

tarea esencial del maestro era precisamente enseñar, él debía estar convencido de la educabilidad de sus alumnos, de lo contrario su profesión hubiese carecido de sentido. Pero desde el momento en que su tarea esencial dejó de estar encaminada a enseñar -y no a evaluar, seleccionar y orientar-, entonces las convicciones básicas de su actividad se transformaron radicalmente, puesto que su tarea principal ahora es jerarquizar y definir el destino escolar y social de los alumnos según la delimitación de sus capacidades. Su misión principal es ahora distinguir quiénes son los buenos alumnos y los malos. Lo que significa que unos son educables por naturaleza y los otros no. Por lo que se concluye que una cierta tasa de fracaso escolar será siempre inevitable. Los maestros de la escuela única están repartidos entre la tesis de la educabilidad universal y la de la cultura del fracaso inevitable. Algunos se inclinan más hacia un polo que hacia el otro dependiendo de tres factores: su ética personal, la etapa en la que se encuentren dentro de su carrera profesional y el tipo de alumnos con los que trabajan.

Se entiende entonces por qué los maestros de hoy tienen diversas razones para estar de acuerdo con los postulados de la desventaja o handicap socio-cultural. Resaltemos tres de estas razones. Una, es que saben muy bien que son los alumnos de clases populares los que van a ser orientados por ellos hacia la escolaridad corta y técnica de orientación vocacional precoz, y la teoría de la desventaja cultural les ofrece la justificación perfecta para restringir las oportunidades educativas a los más pobres. La segunda razón es que esta teoría permite colocar la responsabilidad del fracaso escolar fuera de la escuela, muy lejos de su campo de acción, haciendo que el trabajo de ser maestro sea menos penoso de lo que ya es. Finalmente, la teoría de la desventaja o handicap socio-cultural cumple la misma función que las teorías del talento y la inteligencia innatos.

Saber constatar, identificar y evaluar alumnos se ha convertido en un elemento central de la actividad magisterial contemporánea. Los maestros se forman una primera impresión de lo que un alumno puede hacer y de sus probabilidades de tener éxito educativo a partir de algunos datos contenidos en un expediente (pasado escolar, personal y familiar) y de los primeros contactos con el estudiante. Estas primeras expectativas que se forma el maestro de un alumno están fundadas en un conjunto de creencias o de emociones de muy diferente factura. La más importante

de ellas es quizás la convicción magisterial de que los recursos intelectuales de los niños y sus oportunidades de llegar a la universidad son en función de la posición social de sus padres.¹³ Con esto se concluye que los profesores terminan jugando el papel de etiquetadores.

Uno de los primeros efectos de la acción magisterial de etiquetar alumnos es que los maestros se dedican a administrarles la trayectoria escolar mediante decisiones relativas a las calificaciones, la reprobación y la orientación. Se sabe, por ejemplo, que cuando los maestros identifican al autor de un ensayo, la calificación variará de manera estadísticamente significativa en función de si es considerado un buen o un mal alumno. A nadie sorprende que curiosamente los alumnos buenos son generalmente los que pertenecen a las clases medias y es a ellos a los que, en promedio, califican mejor. Lo mismo pasa con la decisión de reprobado a un alumno y hacerlo repetir el grado escolar. Esta decisión es considerada estructural cuando el alumno es catalogado como malo y meramente coyuntural cuando se le define como bueno. Lo anterior significa que dos alumnos con calificaciones igualmente mediocres recibirán tratamientos diferentes según sea la etiqueta que portan. En el mismo tenor, un consejo escolar tomará la decisión de aprobar a un alumno de clase media porque los maestros se dirán que las dificultades por las que pasa son temporales y que finalmente, en los niveles superiores de la educación, sus padres lo ayudarán en sus estudios. Un proceso idéntico es el que se produce en la escuela secundaria cuando se toma la decisión de recomendar que un alumno sea adscrito a un bachillerato técnico o a un bachillerato de estudios generales que conduce directamente a los estudios superiores. Los alumnos que obtienen un promedio de calificaciones cercano a la media aritmética o un poco abajo de ella, tendrán más probabilidades de ingresar a un bachillerato técnico si provienen de medios populares, o de ir a un bachillerato general, si son miembros de una familia de clases medias altas. A resultados iguales, tratamientos diferentes vía el etiquetamiento escolar.

13 Una diversidad de trabajos recientes muestran qué tan importante es esta convicción entre los maestros. Ver por ejemplo el de Xenia Chrysochoou, Maud Picard y Maroussia Pronine, "Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève", *Psychologie et Education*, núm.32, 1998, en donde se concluye que "el origen social constituye el principio organizador fundamental que estructura las teorías que tienen los maestros sobre el bajo rendimiento y el fracaso en la escuela". Lo curioso es que estas teorías se elaboran "sin tomar en cuenta los resultados del trabajo de los estudiantes".

El principio de dar menos a los que menos tienen afecta de tal manera la misión de los maestros, que los convierte en seleccionadores de cómo enseñar. Los maestros adaptan los objetivos de aprendizaje, el tipo de pedagogía y las prácticas didácticas al perfil de alumno que tienen frente a sí. En situaciones de carácter experimental, concebidas por los investigadores para conocer cómo los maestros adaptan su manera de enseñar, se observó que estos modifican su enseñanza según consideren que los alumnos del grupo son buenos o malos. Los resultados de estos estudios han producido enorme interés en los investigadores, ya que el conocimiento enseñado y el conocimiento realmente transmitido es claramente mayor cuando los alumnos del grupo fueron considerados buenos.

Esto nos permite concluir que los maestros tienen una tendencia a adaptar su trabajo docente, pero es una adaptación a la baja. Esto significa que la enseñanza escolar se devalúa cuando el grupo de alumnos es considerado de bajo valor social, lo que está asociado al origen de los estudiantes. Lo mismo pasa cuando existe segregación entre escuelas para jóvenes de clases favorecidas y escuelas para los de grupos populares, o si se trata de separación en el mismo centro de clases según el nivel de rendimiento. En Francia, en Estados Unidos y en Inglaterra la distribución de los alumnos en clases según su nivel de rendimiento incita a penalizar a los alumnos con más dificultades. En Francia llega a ser un grupo de cada dos en las secundarias. Pareciera, por los conocimientos que tenemos en este momento, que la tendencia docente a adaptar a la baja la enseñanza es el factor más importante que provoca que las desigualdades escolares se mantengan.

En una encuesta nacional realizada en 1995 se encontró que la mayoría de los profesores de secundaria consideraban que cuando trabajaban con un grupo de alumnos poco capaces, sabían de antemano que no iban a terminar el programa; y si era un grupo con alumnos muy difíciles entonces ni siquiera iban a poder enseñar el mínimo de contenidos.¹⁴ No se sentían cómodos diciendo esto, pero les parecía que no podía ser de otra manera.

La observación directa de la variación de las prácticas docentes en función del tipo de alumnado viene a confirmar los hallazgos an-

14 Pierre Périer, "Enseigner dans les collèges et les lycées", *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, núm. 61, 1996.

teriores. Se constata que los objetivos se reducen al mínimo cuando el maestro está frente a un grupo que considera de bajo rendimiento. A veces el objetivo es simplemente preparar al grupo a pasar el examen. La variación es también notable en relación a los métodos, cuando el grupo es débil, el profesor tiene la tendencia a estar dando ejemplos en lugar de ofrecer argumentaciones; se dedica a ilustrar más que a demostrar. Niel Keddie ya nos ofrecía la clave para entender esta variabilidad docente.¹⁵ Proponía contrastar dos modos de tratar el conocimiento. En el primero la exposición está al servicio de la lógica propia del tema; en el segundo, al contrario, la exposición está al servicio del tipo de público y de alumno, bajo la idea de que no van a entender.

En Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña, desde los años cincuenta, se llevaron a cabo observaciones sobre las prácticas docentes que confirman que los maestros cuando están frente a grupos que consideran poco capaces, reducen el contenido, por considerarlo demasiado abstracto o árido, para jóvenes de bajos recursos y prefieren dar ejemplos para facilitar el trabajo escolar. Estos estudios se realizaron en todos los niveles del sistema educativo: bachillerato, secundaria, primaria y aún en preescolar. Lo más paradójico de todo esto es que el maestro no posee información objetiva sobre la capacidad real de sus alumnos y los considera capaces o no de acuerdo a la apariencia. Véase la enorme fuerza que tiene esta clasificación espontánea que hacen los profesores que, a final de cuentas, termina por asociar la posición social del alumno por su apariencia, con su nivel de recursos intelectuales para lograr el éxito académico. La ecuación final es devastadora: el alumno de origen popular es igual a alumno débil académicamente. De esta manera, los maestros no reaccionan ante las dificultades cognitivas de sus alumnos, sino que las anticipan. Actuando de esta manera reducen las metas y alcances de su enseñanza cuando se trata de alumnos de clases populares.

LOS DISPOSITIVOS DE LA EDUCACIÓN DE MASAS

Sería muy limitado nuestro análisis de las condiciones en las cuales se produce el acto educativo si nos ciñéramos únicamente a describir la

15 Neil Keddie, *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, Londres, 1971.

relación maestro-alumno. Hay que tomar en cuenta que los maestros en Francia, desde preescolar hasta el bachillerato, están siguiendo un programa que no fue escrito por ellos. La institución escolar es estatal y existe por una voluntad estatal que ha apostado por desplegar un conjunto de dispositivos materiales e intelectuales que conocemos como educación de masas, a partir del cual, se definen los contenidos curriculares y la pedagogía.

Estos dispositivos de política escolar están diseñados para conducir indirectamente las actividades de los maestros. De hecho, son capaces de circunscribir decididamente la acción del maestro y se materializan en todos los instrumentos de la acción educativa: principios pedagógicos, elaboración de programas, manuales de trabajo, cuadernos de ejercicios, pruebas, exámenes, formatos y calendarios de evaluación, intervención de los inspectores, formación de maestros y una cantidad enorme de folletos y reglamentos que detallan la manera de conducirse el maestro dentro y fuera del salón de clase. Los docentes, por su parte, deben convertirse en intérpretes de todos estos dispositivos de política escolar.

En cuanto intérpretes, los maestros logran desarrollar un cierto talento, de manera que al aplicar las instrucciones logran imprimir su propio sello e influenciar en el proceso. Los expertos en estadística lo denominan el efecto-maestro. Pues bien, este efecto está lejos de ser insignificante ya que produce la diferencia en el promedio de las calificaciones de un alumno, al término de cualquier año escolar en alrededor de 15 por ciento. El resto de la variación del promedio de calificaciones se debe al valor alumno al principio del año escolar. Pensar en 15 por ciento de la variación nos lleva a concluir que el efecto-maestro es algo particularmente importante para un alumno proveniente de una familia de bajos recursos.

¿FRACASO ESCOLAR O ALUMNOS QUE DECIDEN NO APRENDER?

El siguiente texto, breve pero contundente, tomado del libro de Guadalupe Valdés expone el problema de cómo la escuela fabrica alumnos que la aborrecen. Esto lo conocemos como la cultura anti-escuela. La autora, como muchos otros académicos estadounidenses, se refiere a los alumnos pertenecientes a minorías, mientras que en los textos de los académicos franceses se habla de alumnos de clases populares. En México, como se planteó en el tercer texto de esta antología, preferimos usar la etiqueta de alumnos vulnerables. La ventaja de la terminología en Estados Unidos es que identifica muy bien los grupos sociales desfavorecidos y el reto que tiene el sistema escolar norteamericano con los diferentes alumnos que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas. En Francia como en Quebec, prefieren la referencia a la clase social, sin tomar tanto en cuenta las categorías étnicas. Esta costumbre académica tiene también sus ventajas porque facilita la identificación de los desfavorecidos. Mientras que en nuestro país, la etiqueta alumnos vulnerables es muy etérea. Algunos maestros piensan en los niños con capacidades diferentes, otros consideran que se trata de alumnos que provienen de familias disfuncionales, algunos más echan mano de categorías psicológicas como la de niños con dislexia, con retraso mental, con problemas de aprendizaje o falta de madurez, entre otros. Esta ambigüedad no ayuda a identificar con precisión los segmentos de la población que sufren la exclusión escolar, ya sea por clase social, estrato socio-económico o grupo étnico.

Como sabemos, desde el punto de vista escolar, los alumnos más vulnerables en México son los niños indígenas y los hijos de jornaleros agrícolas, que con frecuencia son indígenas. Niños muy pobres generalmente a quienes el sistema escolar ha abandonado. No son individuos, son grupos sociales. Después vienen los hijos de campesinos que viven en pequeños poblados y los niños de los barrios marginados de las grandes ciudades de México, pero también están los

alumnos migrantes internacionales, que estuvieron en las escuelas de Estados Unidos y ahora en las nuestras. Con menos desventaja, están los niños y adolescentes hijos de obreros industriales que generalmente no tienen alta escolaridad. Son muy numerosos y pertenecen a grupos sociales identificables fácilmente. Todos ellos son los excluidos.

El hecho de que Guadalupe Valdés centre su atención en los alumnos migrantes originarios de América Latina en las escuelas de Estados Unidos y, específicamente, aborde el reto del aprendizaje del inglés, no significa que sus hallazgos no se apliquen a México. En nuestro país hay estudiantes que pasan por el mismo proceso que Valdés observa en California, sea porque en sus casas hablan una lengua diferente al español, porque provienen de pequeños poblados y ranchos en donde el habla es predominantemente rural, o porque sus padres tienen baja escolaridad. Todos experimentan que la escuela no va al encuentro de sus necesidades y los abandona. Luego, ellos y ellas desarrollan una serie de actitudes anti-escolares; es decir, aborrecen la escuela que los abandona.

El fragmento de Guadalupe Valdés que aquí traducimos coincide plenamente con lo que plantea Terrail, pero lo hace más vívido y contundente. El contraste entre los ejemplos de Elisa Lara y Lilian Duque es elocuente y se aplica a cualquier secundaria de México, simplemente cambiando el grupo social de procedencia y el contexto en el que viven los alumnos.

Niños inmigrantes en las escuelas¹⁶

GUADALUPE VALDÉS

Dos años y medio después de haber llegado a vivir a Estados Unidos proveniente de Honduras, Elisa Lara escribió el texto que aquí copiamos. Estaba inscrita en una clase regular de inglés, es decir, no en un grupo de inglés como segunda lengua. Cursaba el noveno grado y se le pidió que describiera una experiencia personal. Para ello usó un robusto lenguaje escrito:

¹⁶ Texto extraído del libro de Guadalupe Valdés, *Learning and not Learning English*, Teachers College Press, Nueva York, 2001, pp. 1-4.

Cuando estaba yéndome de Honduras, recuerdo que caminaba por un corredor para subirme al avión. Recuerdo que posiblemente olía a gasolina con algo de humo, y que el único sabor que estaba en mi boca era algo así como agua salada. Podía escuchar a la gente que gritaba adiós, adiós, junto al ruido del aeroplano mientras yo subía al avión, y el tocar los asientos del avión me ponía nerviosa. Vi como abandonaba a todos mis amigos y a mis parientes mientras me decían adiós. Ese es un momento que nunca dejaré de recordar.

Elisa progresó extraordinariamente en su escuela, habla inglés con soltura y hasta escribe poesías en inglés que dirige a un amor secreto. Ha sido muy aplicada y constantemente hace preguntas sobre las universidades en Estados Unidos.

En contraste Lilian Duque, una compañera de escuela de Elisa tiene una historia muy diferente. Hace dos años que llegó a este país, sigue en el nivel más bajo de inglés como segunda lengua y no está admitida en ninguna clase regular de otras materias. Habla poco inglés y escribe con limitaciones. En la escuela, ella siente coraje, rebelión y está lista para abandonarlo todo.

Este libro analiza el proceso de aprendizaje del inglés de alumnos inmigrantes en las escuelas de Estados Unidos. Centra su atención en las realidades que esos jóvenes enfrentan en su empeño por adquirir el inglés en lugares en donde ellos y ellas interactúan casi exclusivamente, durante toda la jornada escolar, con compañeros que tampoco dominan el idioma. El libro está diseñado para cubrir una laguna en la literatura sobre los jóvenes no hablantes de inglés. Con ello buscamos echar un vistazo a los retos y dificultades que experimentan Elisa, Manolo, Bernardo y Lilian, cuatro alumnos de secundaria que se inscribieron en escuelas de Estados Unidos por primera vez cuando tenían doce o trece años. Mi propósito es utilizar sus experiencias como lentes a través de los cuales se pueden evaluar los dilemas de política educativa y de diseño instruccional que actualmente enmarcan a la escolarización de los niños migrantes que llegan a este país.

Al transcurrir mis investigaciones, siguiendo de cerca a los cuatro alumnos a lo largo de dos años escolares, los problemas y perfiles se fueron haciendo más claros. Así, me percaté que había muchos elementos que tenían poco que ver con el desarrollo de la escritura, sino que se relacionaban con cuestiones más profundas; tales como la educación de los alumnos que pertenecen a minorías y su éxito o fracaso en las escuelas.

Este libro, por ende, aborda a profundidad el tema de la adquisición de las habilidades necesarias para acceder al lenguaje escrito, sin embargo no es un libro que termina centrándose primordialmente en la lecto-escritura. Es más bien un libro sobre los desafíos que están implícitos en el aprendizaje del inglés. Es también sobre las maneras en el que el poder se manifiesta al tomar decisiones que afectan a los alumnos que no hablan inglés. Finalmente, es un libro sobre una pareja dispareja, es decir, un libro sobre cómo los alumnos inmigrantes y las escuelas, conjuntamente, terminan por acarrear eso que Kohl llama: el no-aprendizaje.¹⁷ No hay que confundirse con el fracaso; el no-aprendizaje es probablemente una forma suavizada, menos violenta, de resistencia, como las que describen Willis y Foley.¹⁸ Kohl define este proceso de la manera siguiente:

A lo largo de mi carrera como maestro, he visto niños que eligen no aprender diferentes habilidades, ideas, actitudes, opiniones y valores. Al principio confundía no aprender con fracasar.... Pero me topé con muchos casos en donde resultaba evidente que alumnos inteligentes se situaban más allá de esa dicotomía: tener éxito o fracasar. Cuando se trataba de leer o de aprender ciertos contenidos de la escuela, claramente no les importaba. Ellos conscientemente se habían colocado fuera de todo el sistema que intentaba obligarlos o seducirlos para que siguieran aprendiendo y dedicando tiempo y energía en las clases; lo que ellos hacían era inventar maneras de no aprender, haciendo de lado olímpicamente el asunto del fracaso.

17 Herbert R. Kohl, *I Won't Learn from You: The Role of Assent in Learning*, Milkweed Editions, Minneapolis, 1991.

18 Peter Willis, *Learning to Labor: How Working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, Nueva York, 1977, y Douglas E. Foley, *Learning capitalist culture: deep in the heart of Tejas*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1990.

Para algunos, no aprender era una estrategia que... les ayudaba a construir un pequeño y seguro mundo en el que su sentimiento de haber sido rechazados por su familia y por la sociedad podía suavizarse. No aprender jugaba un rol positivo y les permitía tomar control de sus vidas y pasarla más o menos bien en momentos difíciles.¹⁹

Por tanto, en este libro pienso analizar y describir las diversas respuestas tanto de los que aprenden y de los que no-aprenden, partiendo de cuatro casos diferentes. En los capítulos que siguen, hablo acerca de las estrategias que estos cuatro adolescentes han seleccionado como medios de sobrevivencia en la escuela. Paso examen de lo que sobrevivir significa para cada uno de ellos y ellas, así como describo la manera cómo actúan en las escuelas en donde están inscritos. Indago también sobre lo que significa para ellos y ellas aprender inglés. Finalmente, describo los conflictos, las oportunidades y las barreras que ellos encontraron.

Este no es ni un libro feliz, ni un libro reconfortante. No es sobre el éxito. No está en la categoría de libros tan aplaudidos hoy día en los que se presentan ejemplos de las mejores prácticas y los héroes cotidianos. Es sobre los desafíos y también sobre cómo se produce la muerte escolar. Es un libro que cuenta la historia de cuatro jóvenes que llegaron a la secundaria con ganas de aprender y que se encontraron con un ambiente escolar que, en diferentes sentidos, no fue al encuentro de sus necesidades.

Habrán algunos que me dirán que estos libros no hay que escribirlos. Ellos señalan que a pesar de todas sus fallas, las escuelas hacen todo lo que pueden en medio de muchas dificultades. Los maestros están mal pagados, las escuelas están repletas; la población escolar cambia, principalmente por la llegada de los inmigrantes, lo que hace que el trabajo docente sea cada vez más complejo y requiera de esfuerzos enormes. Ellos piensan que poco se gana echándoles en cara a las escuelas y a los maestros estos errores y señalan que lo mejor es tener ejemplos de buenos programas y de buenas prácticas docentes que los maestros menos experimentados pueden imitar.

Siento mucha simpatía por los que piensan así. No es mi intención escribir para criticar a determinados maestros o escuelas.

19 Herbert R. Kohl, *op.cit.*, pp. 16, 20.

Los maestros sobre los que yo escribo, sin duda alguna, son gente bienintencionada, que dan todo de sí en su trabajo. Enfrentan dificultades muy complejas para las que no fueron capacitados, ni en su formación inicial, ni a lo largo de su formación continua. No hay razón para echarles la culpa.

Sin embargo, los alumnos de hoy están enfrentando problemas serios. Especialmente los inmigrantes, tienen el grave desafío que les presenta la ideología dominante en las escuelas, esa que nos hace pensar que la escuela no puede alterar la estructura social de desigualdades... Por eso muchos piensan que los alumnos inmigrantes fracasan con todo y el esfuerzo de sus maestros y el apoyo brindado por las instituciones educativas.

Lo que yo estoy sugiriendo es que, como muchos otros alumnos que fracasan, los inmigrantes están rodeados de procesos complejos en los que numerosas fuerzas intervienen.²⁰ Echar culpas no es tan simple. Las estructuras de dominación de la sociedad están vinculadas con las estructuras educativas y las ideologías escolares, así como con las perspectivas de los maestros y los alumnos; y todo ello se expresa en las opciones y oportunidades que un alumno tiene para aprender realmente.

20 Caroline H. Persell, *Education and inequality: The roots and results of stratification in America's schools*, Free Press, Nueva York, 1977.

¿QUÉ ES UNA ESCUELA
INCLUYENTE?

LA BIENVENIDA ESCOLAR: A LOS ALUMNOS DIFERENTES, A LOS ALUMNOS VULNERABLES

Generalmente, en el discurso que se utiliza en las instituciones internacionales dedicadas a la promoción e innovación de la educación en el mundo, como la UNESCO, entre otras, la idea de escuela incluyente está asociada a la de diversidad social.

El centro de atención es la contradicción que hay entre la homogeneización o normalización que busca producir la escuela enfrentada a la heterogeneidad propia de la sociedad. Dada esa contradicción, la escuela excluye porque es rígida y no recibe o da la bienvenida, a la diversidad humana. Esta noción de diversidad incluye desde los individuos que tienen capacidades diferenciadas hasta los que hablan otras lenguas y poseen otras tradiciones.

En esta literatura se invita a pasar de la noción de integración a la de inclusión. La integración pretende que lo diferente se funda con lo homogéneo; es decir, con la norma, hasta donde sea posible.

La escuela que integra, en cierta medida no cambia; da la bienvenida pero a condición de que el que es recibido haga lo propio para integrarse. Por el contrario, la idea de inclusión supone un cambio en las dinámicas escolares y las convicciones de los educadores. Al incluir, la escuela cambia; da la bienvenida a lo diferente y se hace diferente.

En el primero de los textos que aparecen en este capítulo, encontraremos un fragmento que representa el discurso que caracteriza a las instituciones que impulsan los cambios en la educación a nivel internacional. En los siguientes dos textos, el planteamiento va mucho más allá. Como veremos, no se trata solamente de dar la bienvenida a la diversidad en general, sino a aspectos mucho más precisos de la vida de los alumnos.

Hacia una escuela para todos y con todos¹

ROSA BLANCO

Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo y de capacidad, entre otras. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema, reciben una enseñanza de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. De ahí que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO sea la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales llevada a cabo en Salamanca en 1994, es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales: niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

¹ Este texto forma parte del libro de Rosa Blanco, "Hacia una escuela para todos y con todos", *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 48: 55-72, OREAL/UNESCO, Santiago, 1999, pp. 55, 56, 59 y 63.

DE LA SEGREGACIÓN A LA INTEGRACIÓN. ¿QUÉ ES LA INTEGRACIÓN?

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. En muchos casos se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración.

DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de inclusión. Como suele ocurrir cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto está sucediendo con la palabra inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. La integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de esta.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo. Una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos los que presentan una discapacidad. Mientras que en la inte-

gración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje. La educación incluyente implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad.

DAR LA BIENVENIDA A LAS BIOGRAFÍAS Y A LAS IDENTIDADES DE LOS ALUMNOS

Estos dos textos seleccionados cuyo principal autor es Edmund Hamann, antropólogo de la Universidad Nebraska que conoce de primera mano las escuelas de Nuevo León, Zacatecas, Michoacán, Puebla y Jalisco abordan una dimensión más precisa y compleja de la inclusión. Como se verá en la lectura de los textos no se trata de abrirse a la diversidad en lo general, ni de aprender a ser tolerantes o dar cabida a la multiculturalidad abstracta, sino de atender y apreciar las biografías de los alumnos; responder a ellas con profesionalismo e interesarse por ellas como parte sustancial de toda escuela y maestro inclusivos.

Ambos textos se refieren a un tipo de alumnos que los autores llaman transnacionales; son los que han hecho una parte de su escolaridad en Estados Unidos y la otra en México, pero se aplica también a todos los alumnos del mundo que han estado inscritos en dos o más sistemas escolares. Sin embargo, el hecho de que los autores pongan su atención en ese tipo de alumnos, no impide que casi todas las observaciones y aseveraciones se apliquen a muchos otros. Aún más son válidas para todos los alumnos, en la medida en la que los autores abogan por incluir en las escuelas las biografías de los alumnos, no como un mero acto humanitario, sino como condición esencial del aprendizaje y el éxito escolar.

En el primero de los fragmentos, Hamann nos recuerda que la inclusión de la biografía de los alumnos en el mundo escolar responde a planteamientos pedagógicos tan importantes como los planteados por Vigotsky, según el cual cualquier nuevo conocimiento requiere, para realmente poder adquirirse, relacionarlo con los conocimientos anteriores que posee un alumno.² Adicionalmente, atender y conocer la bio-

² Lev S. Vigotsky, "Mind in Society" en Michael Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.), *The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1978, pp. 84-91

grafía de nuestros estudiantes se sustenta en lo que Frederick Erickson planteaba, en el sentido de que cuando un maestro pide a un alumno algo que no puede hacer solo y requiere del acompañamiento cercano del maestro, entonces hay una condición sine qua non del proceso, algo que llamamos confianza.³ Este es el punto en el que se enlaza nuestro llamado a incluir las biografías con los procesos de aprendizaje exitosos. La confianza no puede construirse entre maestros y alumnos, si los primeros no se interesan en la biografía de sus alumnos. Así de sencillo, así de sonoro.

El llamado a construir relaciones de confianza está íntimamente vinculado con algo que planteábamos en la introducción: una comunidad de aprendizaje es, antes que cualquier otra cosa, una comunidad humana en donde reina la confianza.

Ted Hamann sostiene que cuando la escuela ignora o rechaza las biografías de los alumnos, se producen rupturas cotidianas que son invisibles para los educadores. Una de esas rupturas es la desconexión que hay entre el propósito de la escuela de inculcar la identidad nacional (hacernos mexicanos, en el caso de nuestras escuelas) y la escolaridad previa que tienen los alumnos que estuvieron en Estados Unidos, muchos de los cuales se consideran a sí mismos méxico-americanos. Algunos de estos niños de plano no se identifican con esa intención de la escuela: con la historia de México, con nuestros símbolos y rituales patrios. Otros quizás se identifican, pero no ven más que una porción de sí mismos. Por último, lo que es más trágico, hay algunos que intentan armonizar con la identidad nacional pero no lo logran, porque pronuncian el español un poco diferente, porque adquirieron otras costumbres en Estados Unidos o porque sienten como suyos ciertos símbolos. No lo logran no porque sea muy difícil ser mexicano, sino porque nosotros les negamos esa cualidad de ser plenamente mexicanos. Si el alumno no se armoniza al cien por ciento con todo lo que la escuela considera que es la mexicanidad, entonces se le niega la pertenencia plena a la nación. De hecho, muchos maestros y alumnos nos han dicho: “esos niños hablan un español mocho” o “tienen otras costumbres”.

La no-inclusión de las biografías de los alumnos transnacionales se aplica a la no-inclusión de las biografías de los estudiantes miembros

3 Frederick Erickson, “Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement”, *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 18, núm. 4, 1987, pp. 335-356

de los pueblos indígenas, o de los migrantes rural-urbanos. Se aplica, simple y llanamente, a la no-inclusión de las biografías, punto.

El obstáculo mayor que la escuela debe superar para dar la bienvenida a las biografías de los alumnos es el que Hamann describe en los primeros párrafos del texto que aquí presentamos. El autor sostiene que cuando nos preguntamos qué es un niño de ocho años desde la perspectiva histórica, antropológica y sociológica, es fácil que aceptemos que hay enormes variaciones de una sociedad a otra, entre clases sociales, épocas históricas, lugares. Un niño de ocho años, hijo de campesinos de Chiapas difiere enormemente de un niño de ocho años, proveniente de una familia de profesionistas de Piedras Negras. Pero cuando pasamos al mundo escolar, un niño de ocho años es un escolar estandarizado. Cuando no hay coincidencia entre la definición escolar de niño-de-ocho-años y la realidad del niño de ocho años, entonces se le ve como una desviación; y en consecuencia, se le penaliza, por ejemplo, haciéndolo repetir un año escolar. La visión estandarizada que reina en las escuelas es el más difícil obstáculo que tenemos para dar la bienvenida a las biografías y las identidades de los alumnos.

En suma: una escuela incluyente es aquella en donde las biografías y las identidades de los alumnos son bienvenidas y apreciadas. El segundo texto seleccionado para esta sección describe un caso en el que sucede exactamente lo contrario, de manera irónica.

Escolaridad y las rupturas cotidianas que enfrentan los alumnos transnacionales en Estados Unidos y México⁴

EDMUND T. HAMANN Y VÍCTOR ZÚÑIGA

Las definiciones de infancia: qué es un niño, qué significa ser niño, cómo debe ser tratado un niño, varían históricamente y de una cultura a otra.⁵ Ahora bien, esta perspectiva sobre la diversidad de las defi-

4 El texto que aquí aparece es la traducción de las páginas 142 a 144 del libro de Edmund T. Hamann y Víctor Zúñiga, "Schooling and the Everyday Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico", en Cati Coe, Rachel R. Reynolds, Debrah A. Boehm, Julia Meredith Hess and Heather Rae-Espinoza, *Everyday Ruptures: Children, Youth and Migration in Global Perspective*, Nashville: Vanderbilt University Press, 2011.

5 Marjorie Faulstich Orellana, *Translating childhoods: immigrant youth, language, and cul-*

niciones de niñez se reduce o se ignora cuando se ve a la infancia a través de los lentes de la escuela. En Estados Unidos, términos como alumno de tercer grado o nivel de lectura de tercer grado tienen una coherencia descriptiva casi unívoca. Primero, porque indican que se trata de un niño de ocho o nueve años, que se encuentra en su cuarto año de escolaridad, tomando en cuenta el preescolar. Segundo, porque proveen una racionalidad, pues indican que hay una norma según la cual un niño de tercer grado debe estar en cierto nivel de lectura que marca el currículo. En otras palabras, un niño de ocho años puede variar considerablemente de una cultura a otra, de una época histórica a otra, pero en la escuela esa variación es ignorada en la medida en que las expectativas sobre las competencias que debe tener ese niño han sido estandarizadas; esto es, reificadas.

En México, la escuela también es un instrumento para definir las normas relativas a cada edad; como resultado de ello, se puede precisar qué tanto un niño se desvía de esas normas, es decir, no las alcanza o cumple. En nuestros estudios sobre los alumnos en México que han tenido experiencias escolares previas en Estados Unidos hemos encontrado que tienen tres veces más probabilidades de repetir un año escolar que sus compañeros de escuela que nunca han estado en escuelas de Estados Unidos (treinta por ciento contra nueve por ciento). Esto significa que cuando un alumno llega a la escuela de México con una experiencia escolar diferente de la que se esperaba, es más fácil ver esa desviación como una carencia y, por tanto, las autoridades educativas hacen que los alumnos repitan el año escolar que ya habían cursado en Estados Unidos.

Prácticamente todos los países del mundo han establecido que la escolaridad sea obligatoria y precisan con detalle lo que debe sucederle a un alumno una vez que llega a la escuela. Así, los niños quedan sujetos a las definiciones que de ellos hace el Estado, como Margaret Mead nos lo recordaba alguna vez hablando de Estados Unidos. Esas decisiones estatales pudieran ser arbitrarias, pero no por ello dejan de tener consecuencias reales:

Nuestro pensamiento está aferrado a la tradición por medio de miles de gastados convencionalismos; la escuela real empieza

ture, Rutgers University Press, Piscataway, NJ, 2009.

solamente a los cinco o seis años. Antes de eso, aún si los niños viven en grupos, eso no es considerado real; se ve como guardería o kínder...¿Qué fundamentos hay para creer que la educación debe empezar a los seis, o a los cuatro, o a los tres, mientras que antes de eso la crianza o socialización de los niños se lleva a cabo? ¿Por qué es valioso para la sociedad juntar a los niños bajo la tutela de alguien que viene a complementar lo que se hace en casa cuando tienen cinco años y no antes?⁶

Lo que hace Mead es recomendar a la sociedad estadounidense que considere por qué las escuelas están arregladas de esa manera, por qué los niños en las escuelas son vistos como son vistos y si esos arreglos son los deseables. Ella no está diciendo que sea un error, solamente plantea que esas premisas deben ser puestas sobre la mesa, en lugar de tomarlas como inmutables.

En este espíritu, centrando nuestra atención en las rupturas cotidianas, es valioso considerar cómo una actividad típica y sencilla, como ir a la escuela, puede convertirse en una experiencia que conduce a los alumnos transnacionales a situaciones de shock y desconexión.

Al considerar los destinos y las trayectorias de los alumnos migrantes que recién llegan a Estados Unidos, Carola Suárez-Orozco evoca al "ethos de recepción", con el cual las escuelas deben comprometerse.⁷ Nosotros sostenemos que las escuelas crean condiciones de ruptura cotidiana en el contexto de un ethos de recepción inexistente. Esto ocurre cuando las escuelas se conducen de una manera que el alumno no puede entender, no por tonto, sino porque viene de otro sistema escolar, o cuando los maestros ignoramos o rechazamos la biografía y el sentido de identidad de ciertos alumnos que llegan a la escuela.

Adrienne Rich, poetisa y feminista, una vez escribió de manera memorable: "Cuando alguien con la autoridad de maestro describe un mundo en donde tú no estás incluido, hay un momento de desequilibrio psíquico, es como si te miraras al espejo y no vieras nada".⁸ En este capítulo mostramos que muchos alumnos transnacionales,

6 Margaret Mead, "Questions that Need Asking", *Teachers College record*, Vol. 63, núm. 2, 1961, p. 89.

7 Carola y Marcelo Suárez-Orozco, *Children of Immigration*, Harvard University Press, 2001.

8 Citada por Renato Rosaldo, *Culture and Truth*, Beacon Press, Boston, 1989, xi.

niños con experiencia en dos o más sistemas escolares, no ven reflejadas importantes porciones de sus biografías e identidades en las prácticas escolares cotidianas. Esto sucede así porque las escuelas, en su práctica diaria, están vinculadas con la construcción de la identidad nacional.⁹ Lo que es seguro es que algunos de estos alumnos no comparten esta intención de la escuela. Otros quizás se adhieren a ella, pero solamente como una parte de sus identidades compuestas “mexicoamericano”. Otros más, un tercer grupo, tratan de adoptar esa identidad nacional, pero se encuentran con que el sistema les niega la opción de adquirirla plenamente,¹⁰ quizás porque no son plenamente competentes para reproducir las conductas y las epistemologías (los modelos culturales) asociadas a esa identidad, haciendo que fracasen sus intentos por ser incluidos.¹¹

La insensibilidad de las escuelas por la biografía de los alumnos tiene al menos dos consecuencias. En primer lugar, desde una perspectiva constructivista, los educandos solamente encuentran sentido a los nuevos conocimientos si están relacionados con lo que ellos ya conocen.¹² Por tanto, un currículo que responde a la biografía de los alumnos y un maestro que conoce cómo puede ayudar a sus alumnos tomando en consideración sus antecedentes puede facilitar o acelerar la construcción del conocimiento. En sentido opuesto, como Valenzuela apunta, la escuela que no valora la herencia y el conocimiento que sus alumnos traen consigo, es intrínsecamente sustractiva, con consecuencias reales en términos de un mayor fracaso escolar.¹³

En segundo lugar, como Frederick Erickson lo ha hecho notar, el aprendizaje en una zona de cercanía para lograr desarrollo (esto es, el aprendizaje que el alumno puede lograr a condición de que el maestro esté cerca, debido a que lo que se le pide no puede lograrlo solo)

9 Veronique Benéi, *Schooling Passions: Nation, History and Language in Contemporary Western India*, Stanford University Press, Stanford, California, 2008; George C. Booth, *Mexican School Made Society*, Stanford University Press, Stanford, California, 1941; Aurolyn Luykx, *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*, State University of New York Press, Albany, 1999; Susan Ripberger y Kathleen Staudt, *Pledging Allegiance: Learning Nationalism at the El Paso-Juárez Border*, Routledge Falmer, Nueva York, 2003.

10 Adeline Becker, “The Role of the School in the Maintenance and Change of Ethnic Group Affiliation”, *Human Organizations*, vol. 49, núm. 1, 1990, pp. 48-55

11 Naomi Quinn y Doroty Holland (eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987

12 Lev S. Vigotsky, *op. cit.*

13 Angela Valenzuela, *Subtractive Schooling, US-Mexican Youth and the Politics of Caring*, State University of New York Press, Albany, 1999.

requiere de una relación de confianza.¹⁴ En un contexto de confianza, los alumnos van a esforzarse sabiendo que no van a decepcionar a su maestro, porque él está al lado suyo y no corren el riesgo de sentirse avergonzados si sus respuestas son incompletas o equivocadas. Una de las maneras como los maestros pueden construir la confianza con sus alumnos es justamente mostrando interés en lo que ellos ya han aprendido antes de llegar a la escuela, y compromiso de que el historial del alumno será respetado en el salón.

Darles la bienvenida a los alumnos transnacionales en las escuelas mexicanas. estudio de un caso¹⁵

EDMUND T. HAMANN, VÍCTOR ZÚÑIGA Y JUAN SÁNCHEZ

Gaby estaba cursando su último año de secundaria cuando nosotros la conocimos. Había nacido en Monterrey y la llevaron a Chicago cuando tenía cuatro años. Estuvo inscrita en escuelas de esa ciudad desde el kínder hasta octavo grado y recientemente había regresado con sus padres y uno de sus hermanos a Monterrey. Sus hermanos mayores se quedaron en Chicago pues ya estaban trabajando. Nos dijo que deseaba regresar a las escuelas de Chicago porque “están muy padres y todos son muy buenos contigo y te ayudan mucho”. Allí su experiencia escolar fue valiosa y valoraba especialmente el profesionalismo y la bondad de sus maestros. Describió a una maestra filipina que hablaba español y a una maestra angloamericana que quería aprender español y les pidió a sus alumnos que le enseñaran. Las narraciones de Gaby sobre las escuelas de Illinois estuvieron llenas de detalles. Nos platicó de los exámenes, de la frecuencia de las evaluaciones, de la importancia que tienen los trabajos para avanzar en las materias. También nos habló sobre los ritos y ritmos escolares en Chicago y de la manera como los maestros hacen las preguntas, así como de las respuestas que esperan. También nos relató cómo se preparan los alumnos para los exámenes, cuántos minutos tienen

14 Frederick Erickson, *op.cit.*

15 El texto reproducido es una traducción de las páginas 76 y 77 del artículo de Edmund T. Hamann, Víctor Zúñiga y Juan Sánchez, “From Nuevo León to the USA and Back Again: Students in Mexico” en *Journal of Immigration and Refugees*, vol. 6, núm. 1, 2008, pp. 60-84.

para contestar y hasta conversamos con ella sobre el tiempo que les dan para comer en la cafetería.

En contraste, Gaby nos presentó una imagen oscura de los maestros y las escuelas de México. Nos dijo que los maestros regañan y castigan a los alumnos, que no los apoyan gran cosa. Según Gaby, lo único que los maestros mexicanos hacen bien es gritar a sus alumnos y que parecen desesperados porque los estudiantes nunca se están quietos y no hacen sus tareas. En Monterrey, Gaby se siente aislada y quiere regresar a Chicago. No obstante, ella acepta que su hermano menor, que nació en Chicago, la está pasando mucho mejor que ella en la escuela y no tiene ganas de regresar. Por su parte, Gaby reconoce que no ha hecho amigos en su nueva escuela, en donde está inscrita ya por cinco meses. Todos sus amigos están en Chicago. Sigue en contacto con ellos por medio de Internet y ocasionalmente les llama por teléfono.

Durante la visita que hicimos a la escuela secundaria de Gaby, tuvimos oportunidad de hablar con una de sus maestras, la profesora López. Enseña Matemáticas y Química. Las descripciones que nos hizo resultaron ser lo opuesto de lo que Gaby nos había dicho. La maestra sabe que habla español bien, de muy buen nivel, por lo que se imaginó que Gaby había estado en una escuela del sur de los Estados Unidos, probablemente Texas, en donde los maestros, según ella, hablan español, así como todos los niños. La maestra López, que no habla inglés, sostuvo además que el nivel de inglés de Gaby es pobre. Si bien nunca ha estado en una escuela de Estados Unidos, está segura de que el ritmo de aprendizaje de las matemáticas en ese país es lento y por eso Gaby no está obteniendo buenas calificaciones. Además nos dijo que va mal en Historia, una materia que ella no enseña: “sobre historia de México, ella no sabe nada”, afirmó.

La maestra López no piensa que sea necesario tener un programa especial para darles la bienvenida a los alumnos transnacionales. Su postura es que esos muchachos deberían ser tratados como cualquier otro alumno. Tampoco le parece necesario platicar con los padres de Gaby. De hecho, ella considera que no es necesario hablar ni siquiera con Gaby de manera individual, excepto para darle órdenes. Es más, sostiene que no es necesario hablar personalmente con ningún alumno. Para ella, lo importante es que los alumnos que vengan de Estados

Unidos deben integrarse con sus compañeros. “Para que a ellos les vaya bien en la escuela, debes dejarlos solos, que se vayan integrando poco a poco”. Y añadió: “Porque no los podemos sobreproteger y eso, incluso, es más benéfico para ellos”. Para la maestra, dejarlos solos es mejor para ellos. La biografía de Gaby era, desde su punto de vista, un mero incidente. La prueba es que habla español como cualquier otro alumno, al menos, desde el punto de vista de la maestra, quien enseña Matemáticas. Por cierto, nunca se le puso una prueba de español a Gaby cuando llegó a la escuela en Monterrey. En suma: la maestra no se podía imaginar todo lo que Gaby nos había platicado, ni quería saberlo. En otras palabras, la maestra López era mononacional; Gaby, transnacional.

LA BIENVENIDA ESCOLAR: A LOS FONDOS DE CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS DE CLASES TRABAJADORAS

Primeramente, queremos expresar nuestra satisfacción por poder traducir un pequeño fragmento de un libro editado por Norma González, Luis C. Moll y Cathy Amanti, que ha capturado el interés de los educadores e investigadores angloparlantes y ha producido fructíferas reflexiones sobre las escuelas en Estados Unidos, Australia y Canadá. En segundo lugar, es muy importante poner al tanto a los docentes mexicanos que se interesan en conocer el concepto de fondos de conocimiento que todo el libro es fruto de una revisión profunda y crítica del papel de la Antropología y de la Etnografía en la vida escolar.

Como podrá verse Norma González, profesora mexicoamericana de la Universidad de Arizona, hace un examen crítico de sí misma, de los conceptos que usaba antes de iniciar el proyecto Fondos de Conocimiento y de la manera como los investigadores en Ciencias Sociales llegan a las escuelas. Hace un reconocimiento muy sincero a la labor de los maestros en las escuelas y se declara dispuesta a aprender de ellos. Esta humildad, que se adquiere en el trabajo de investigación serio, está asociada directamente con el planteamiento principal del libro. Si es una invitación a los docentes y las escuelas para reconocer los conocimientos que los alumnos han adquirido en sus hogares, de manera que los consideren válidos, útiles e importantes para la vida escolar, así también los investigadores deben reconocer que los conocimientos adquiridos por los maestros a lo largo de los años son valiosos, legítimos e importantes. Los maestros, según el libro, deben aprender de las familias de sus alumnos, de la misma manera que los investigadores deben aprender al lado y junto con los maestros.

En tercer lugar, queremos confesar nuestra dificultad para traducir el más importante concepto que se transmite y construye en el libro. La expresión en inglés es funds of knowledges; funds puede traducirse como reserva, riqueza, fondo, caudal, acopio. Knowledge por su parte

se puede traducir como conocimiento, información, comprensión o saber. Los lectores concederán que cualquier pareja de términos resulta desagradable en español: fondos de conocimiento, reservas de saber o acopio de información; ninguna de ellas resulta satisfactoria. Adoptaremos algunas de estas posibilidades en la traducción. Que el lector use la que mejor le parezca, finalmente la idea central es la importante.

Los autores demuestran que los alumnos pobres, cuando llegan a las escuelas en Estados Unidos, poseen un fondo, una riqueza de conocimientos, conceptos, informaciones y saberes que la escuela no reconoce ni aprovecha. Al tiempo, demuestran que cuando la escuela registra estas reservas o riquezas y les da la bienvenida, el aprendizaje significativo y exitoso se produce mucho más fácilmente. Significativo es cuando tiene sentido para la vida del alumno, exitoso es cuando eso se refleja en buenas calificaciones. Por el contrario, cuando la escuela no aprecia y no le da la bienvenida a la riqueza de saberes que traen consigo los alumnos, el fracaso se hace presente como un riesgo latente y con el tiempo, real, especialmente para los alumnos más frágiles.

En uno de los fragmentos que hemos seleccionado, aparece un ejemplo claro de cómo los alumnos provenientes de familias pobres, con padres trabajadores rurales en Arizona, de baja escolaridad, poseen estas reservas y las pueden aprovechar muy positivamente a favor de su aprendizaje escolar.

Los planteamientos teóricos y pedagógicos de los autores son aplicables a todos los alumnos de México que, sin duda alguna, llegan con sus mochilas de saberes esperando que sean bienvenidas en el ámbito escolar. Nuestro planteamiento es que una escuela incluyente es aquella que les da la bienvenida a estas reservas de información que todos los alumnos poseen.

Fondos de conocimiento para la enseñanza¹⁶

NORMA GONZÁLEZ

¹⁶ Norma González, "The anthropologist's view", en "Introduction: Theorizing Practices" y "Beyond Culture: the hybridity of funds of knowledge" en Norma González; Luis C. Moll y Cathy Amanti (eds.) *Funds of Knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, 2-3 y 40-41.

Queremos enfatizar aquí que, en este proyecto, todos somos aprendices; los maestros somos aprendices, los investigadores, aprendices, los alumnos y las comunidades son aprendices, y así todos los demás. De hecho, cuando echo una mirada a los años que le he dedicado a este proyecto, me doy cuenta de que la persona que más necesitaba aprender era yo. Llegué a este proyecto con la soberbia de la teoría antropológica, convencida de que si los educadores apreciaban el poder de la etnografía, entonces sus prácticas escolares cambiarían radicalmente. Me tomó un buen tiempo darme cuenta de que lo que debería cambiar radicalmente era esa ideología implícita que se había deslizado maliciosamente en mi pensamiento: si cambiábamos a los maestros, cambiarían las escuelas. Ahora, tengo un profundo respeto por los maestros que lucharon en y por este proyecto y me avergüenzo cuando recuerdo mi ingenuidad al desconocer la pesada carga que tienen los profesores en su trabajo. ¿Cómo puede la etnografía colaborativa sostenerse, por más que los maestros estén activamente comprometidos en un proyecto de investigación aplicada, enfrentando tantas restricciones institucionales? Un proyecto de investigación emancipadora requiere de condiciones que empoderen, estimulen y habiliten a los participantes a cambiar por medio de la reflexión personal y la comprensión profunda de sus propias situaciones. Sin embargo, estas condiciones de empoderamiento se enfrentan a un contexto que aísla a los docentes, silencia su autonomía y los empuja hacia la estandarización y la homogeneización.

Echándole una mirada a mis primeros escritos en este proyecto, caigo en la cuenta de que estaba muy influenciada por las perspectivas posmodernistas y posestructuralistas que, en el lenguaje de esa época, eran un modo de cuestionar las relaciones hegemónicas. Hice un admirable trabajo identificando las asimetrías de poder y dominación. Pero esto no permitía entender cómo los docentes, dentro de los límites estrictos de su práctica, pueden realmente aplicar auténticas pedagogías emancipadoras, liberadoras, cuando ellos mismos son víctimas de la dominación y de circunstancias que les impiden el pleno desarrollo de su profesión. Lo reconocemos, los discursos de la pedagogía crítica frecuentemente están circunscritos a los medios universitarios. Están lejos de la gente a la que supuestamente están dirigidos y escritos en un enredoso estilo literario y carecen de verda-

dera conexión con lo que realmente pasa en los salones de clase. Es el ejemplo perfecto de que éramos capaces de lanzar el discurso, pero no de caminar el camino.

¿En qué difiere el concepto de fondos de conocimiento de otras perspectivas, y en qué sentido es útil? ¿Qué hicimos y cómo lo hicimos? ¿Qué aprendimos y qué podemos esperar de él? ¿Cómo pudimos haberlo hecho mejor? En primer lugar, es importante declarar que cuando empezamos este proyecto no estaba detalladamente concebido, sino que lo fuimos desarrollando paso a paso, algunos más útiles que otros. Al rehacer el camino, me doy cuenta de que se parece al trabajo que realizó Carlos Vélez-Ibáñez en su obra *Bonds of Mutual Trust*, un estudio sobre cooperativas de crédito en la región central de México y en el suroeste de Estados Unidos.¹⁷ Tanto Carlos Vélez-Ibáñez como Larissa Lomnitz tomaron como punto de partida la tradición de los antropólogos mexicanos y lograron un fino análisis de las redes de intercambio y de las relaciones de confianza [en español en el original]. Con ello, los autores subrayaban que la confianza es el mediador esencial de toda relación social. Incluso, Vélez-Ibáñez defendió la idea de que la confianza en la confianza mutua es un vínculo primordial característico de la sociedad de origen mexicano.

Como director del Centro de Investigación Antropológica Aplicada en la Universidad de Arizona en 1983, Vélez-Ibáñez continuó sus trabajos sobre las relaciones de reciprocidad. En 1984, él y su colega James Greenberg obtuvieron un fondo de la Fundación Nacional de Ciencias para llevar a cabo un estudio sobre el sistema de intercambio no mercantil en Tucson, Arizona, que caracteriza a la comunidad de origen mexicano de esa ciudad. Este estudio, que llamamos el Estudio Tucson, incluyó numerosas entrevistas etnográficas en hogares de dos segmentos de la población: clases trabajadoras y clases medias, y nos mostró qué tan extensos son los lazos de parentesco y de no parentesco en las familias de origen mexicano. Las entrevistas etnográficas nos revelaron que lo esencial en las familias, usualmente a cargo de las madres, era proveer información, bienes, mutua ayuda y apoyo a la totalidad del círculo de otra familia. Como yo fui parte del Estudio Tucson, como estudiante de doctorado, pude tener

17 Carlos Vélez-Ibáñez, *Bonds of Mutual Trust: the cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*, Rutgers University Press, New Brunswick, N.J., 1983.

una relación directa con estas realidades y experimentar el efecto transformador que tuvo en mí el estar en contacto con la comunidad en toda su extensión y profundidad. Yo nací y crecí en Tucson y sentía que para mí esa realidad era conocida. Sin embargo, la experiencia de relacionarme de primera mano con las familias, de escuchar sus historias de lucha y de sufrimiento, de sobrevivencia y persistencia, incrementó increíblemente mi conocimiento de la comunidad. Aprendí mucho del cariño y del respeto que me dieron como entrevistadora, así como de la confianza que se me depositaba y la responsabilidad que yo adquiriría al establecer lazos íntimos con las personas. De muchas maneras, mi experiencia en el Estudio Tucson fue la base metodológica y teórica de lo que posteriormente fue el Proyecto Fondos de Conocimiento.

Lo que nosotros describimos en este libro es una forma alternativa de ver la vida y las herencias de los alumnos. Con esto no estamos sugiriendo que vamos a remplazar el concepto de cultura por otro. Tampoco queremos decir que todo lo que necesita una escuela para enfrentar sus retos está contenido en este libro. Sin embargo, lo que proponemos es una manera mediante la cual se pueden construir relaciones de respeto entre las escuelas y las familias. Por eso examinamos críticamente las ideas que tenemos acerca de las culturas compartidas y nos abocamos mejor a las prácticas, esto es, a lo que la gente hace y a lo que la gente dice acerca de lo que hace, tratando de crear puentes para cerrar la distancia entre los hogares y las escuelas. El deseo de implementar relaciones de confianza entre los padres de familia y los maestros, la valoración pedagógica de los conocimientos adquiridos en sus hogares y con los que los alumnos llegan a las escuelas, y el hecho de que los maestros desarrollen sus capacidades de investigación, van más allá del enfoque típico que ve a la cultura de la que provienen los alumnos como un problema. Nosotros nos comprometimos seriamente lanzándonos a un diálogo abierto que buscaba involucrar a las familias para poder así superar esta relación de desigualdad que con frecuencia se da entre padres de familia y escuela. Hicimos esto en lugar de estar simplemente documentando las divergencias que hay entre la escuela y las comunidades y familias. Además, formamos a los maestros para que desarrollaran sus capacidades de investigación, invitándolos a que continuaran y se comprometieran con su propia formación, de tal ma-

nera que su práctica docente pudiera repercutir directamente en lo que sucede en el salón de clase.

El concepto típico de cultura que se usa en las escuelas tiende a enfatizar el hecho de que hay normas que moldean la conducta individual y estandarizan las prácticas humanas. Ahora bien, cuando uno decide ir más allá de lo que uniformiza a una comunidad y pone su atención en los cambios, las ambigüedades y las contradicciones, como lo hacemos los etnógrafos en nuestros análisis...entonces uno adopta una mirada de la cultura como un proceso (no una esencia), y con esta perspectiva los educadores pueden reorientar su mirada y considerar la vida cotidiana que experimentan sus estudiantes. La perspectiva que se enfoca en los procesos de la vida ordinaria les da importancia a las actividades diarias como marco de referencia de la vida de los estudiantes y sus familias. Estas actividades diarias son una manifestación de los fondos de conocimiento que las familias han acumulado a lo largo de la historia. No son ideas individuales y fijas que caracterizan a un grupo como si fuesen esencias, sino prácticas que se realizan en el seno de las familias de manera dinámica, cambiante y en permanente interacción.

Este tema es particularmente importante porque los educadores críticos están empezando a considerar seriamente la experiencia del estudiante como el componente central que permite desarrollar una teoría de la escolarización. Las aplicaciones que tiene el concepto de fondos de conocimiento va en esa dirección y responde a esa preocupación, la de considerar seriamente el conocimiento adquirido por el alumno en su hogar. Giroux resalta esta idea de la siguiente manera: "las maneras como la experiencia del estudiante es producida, organizada y aceptada en las escuelas se han convertido en un elemento cada vez más importante para la comprensión teórica de cómo funcionan las escuelas para promover y autorizar ciertas formas de significado".¹⁸ En consecuencia, la valoración de la experiencia de los estudiantes y de las prácticas que realizan en sus hogares es un aspecto central de la pedagogía crítica. Para estos teóricos, la pedagogía no se puede definir simplemente como algo que funciona por sí mismo en las escuelas. En lugar de eso, la pedagogía es una

18 H. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Educations*, Routledge, Nueva York, 1992, p. 180.

práctica que “lanza preguntas sobre cómo los individuos aprenden, cómo se construye el conocimiento y cuál es el proceso mediante el cual se producen las posturas de los alumnos”.¹⁹ Por tanto, el asunto de las voces de los estudiantes (lo que los alumnos dicen o pueden decir acerca de su experiencia en la escuela) es la clave para estos teóricos críticos; la pedagogía se nutre de las historias de los alumnos y sus formas de aprender.

FONDOS DE CONOCIMIENTO PARA LA ENSEÑANZA²⁰

Como hemos declarado, los hogares son centrales en nuestro proyecto de investigación cualitativa. Este procedimiento incluye, por un lado, la comprensión de la historia de la frontera entre México y Estados Unidos. Pero también incluye la historia de los hogares, sus orígenes y cambios, y más significativamente, la historia laboral de las familias que nos permite tener acceso al conocimiento acumulado en ellas.

En nuestra muestra, este conocimiento es amplio y diverso. La tabla que se presenta a continuación es solamente una síntesis. Se observará que el conocimiento que transmite la familia incluye la ganadería y el cuidado de los animales, la vida de los hogares de origen rural, el conocimiento sobre construcción y albañilería; la información sobre oficios urbanos, así como acerca del comercio, los negocios y las finanzas en ambos lados de la frontera.²¹ Usamos el término acervos de conocimiento para designar precisamente todos estos saberes y habilidades que son esenciales para que un grupo familiar funcione bien y mejore sus condiciones de vida.²²

19 *Ibid.* p. 81

20 Este fragmento se tomó del libro escrito por Luis Moll, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González titulado *Funds of Knowledge for Teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms*, pp. 71-87

21 L. C., Moll, y J. B. Greenberg, “Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction” en L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, Nueva York, 1990, pp. 319-348.

22 J. B. Greenberg, *Funds of knowledge: Historical constitution, social distribution, and transmission*, presentado en The Annual Meeting of the Society for Applied Anthropology, Santa Fe, Nuevo México, 1989; Carlos G. Vélez-Ibáñez, “Networks of exchange among Mexicans in the U.S. and Mexico: Local level mediating responses to national and international transformations” en *Urban Anthropology*, vol. 17, 1988, pp. 27-51.

Tabla 1. FONDOS DE CONOCIMIENTO ACUMULADOS EN LOS HOGARES DE LOS ESTUDIANTES

AGRICULTURA Y MINERÍA	MATERIALES Y CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS
Trabajo en ranchos y granjas	Construcción
Crianza y doma de caballos	Carpintería
Cuidado de animales	Construcción de techos
Manejo de suelos e irrigación	Albañilería
Siembra y cosecha	Pintura
Caza, transporte, manejo de animales	Diseño y arquitectura
ECONOMÍA	MEDICINA
Negocios	Medicina contemporánea
Valor en el mercado	Fármacos
Cálculo comercial	Primeros auxilios
Renta y venta	Anatomía
Préstamos	Medicina popular
Leyes laborales	Uso de la herbolaria
Reglas de comercio	Remedios caseros
Consumidores	Curación de animales
Contabilidad	
Descuentos	
ADMINISTRACIÓN DEL HOGAR	RELIGIÓN
Presupuestos	Catecismo
Cuidado de los niños	Bautizos
Cocina	Lectura de la Biblia
Reparación de electrodomésticos	Conocimientos de ética y moral

Nuestro trabajo también aborda el estudio del uso por parte de las familias de sus fondos de conocimiento para enfrentar los cambios, a veces complejos, en el entorno social y laboral. Nos interesó especialmente saber cómo usan estos conocimientos en la construcción de redes de amistad y ayuda que les permitan conectarse con el entorno, sobre todo al vincularse con otras familias. Nos interesaba igualmente cómo estas relaciones facilitaban el intercambio de recursos valiosos, incluyendo conocimientos, habilidades y formas de trabajo que fortalecen la capacidad de la familia para sobrevivir y lograr sus objetivos.²³

23 L. C., Moll, y J. B. Greenberg, *op.cit.*; Carlos. G. Vélez-Ibáñez y James B. Greenberg, *Formation and transformation of funds of knowledge among U. S. Mexican households in the context of the borderland*, Paper presentado en The Annual Meeting of the American Anthropological Association, Washington, D.C., 1989.

En suma, el maestro que considera estos aprendizajes que se llevan a cabo en el contexto de los hogares es el que ve al estudiante como una persona en su totalidad y no solamente como un alumno; es alguien que toma en cuenta o se interesa en conocer las múltiples esferas en las que el niño se ha desenvuelto. Por el contrario, la típica relación maestro/alumno parece ser flaca, unilineal y restringida; lo que el maestro conoce del alumno es solamente lo que su aprovechamiento le dice, y lo que le revela siempre en el reducido espacio del aula.

LA ESCUELA JUSTA

¿POR QUÉ ES INJUSTA LA ESCUELA?

Angela Valenzuela no aproxima el tema de la justicia escolar a lo largo de su más famoso libro, el cual rebasa las trescientas páginas. Sin embargo, nos ofrece una de las definiciones más pulidas de la justicia y la injusticia escolar, ya que centra su atención en lo que ella titula: escolaridad sustractiva y “políticas del caring y not caring”. Nos detendremos en el primero de los componentes, para luego dedicar algunos párrafos al segundo.

Todas las escuelas del mundo hacen pasar a los alumnos por un proceso de homogeneización. Esto implica ciertas maneras de pronunciar y escribir las palabras, formalidades que deben cumplirse –hacer filas según la estatura del alumno, por ejemplo, formas de vestir, gestos y rituales, fechas que celebrar, normas que respetar entre otras. Para lograr estos propósitos, la escuela en Estados Unidos, a sabiendas que todas las escuelas del mundo tienen propósitos semejantes y usan procedimientos similares, tiende a despojar, por medio de mecanismos sutiles y sofisticados, digamos cotidianos, a los niños y adolescentes de los ingredientes característicos de las culturas que reciben de sus padres y abuelos, a fin de someterlos a una especie de cirugía plástica estandarizadora. Aquellos alumnos que se resisten a ese despojo o que se defienden, son considerados por los maestros como alumnos que no se interesan en su progreso escolar. Son abandonados porque ya fueron clasificados como alumnos sin interés por la escuela.

En una preparatoria de Houston, la autora observó el mencionado proceso, el cual le llevó a concluir que existían alumnos que por sus maneras de vestir, de caminar, por sus gustos, peinados y formas de hablar merecían ser considerados como potenciales fracasados. El grupo estaba conformado principalmente por jóvenes México-americanos, de segunda, tercera o cuarta generación: todos habitantes de barrios latinos de la ciudad. Por el contrario, delimitó que los alumnos que llegaban directamente de México que vestían más adecuadamente, eran además respetuosos de los maestros y disciplinados en clase. Estas actitudes

cercanas a los docentes eran interpretadas por ellos como que ese tipo de estudiante sí se interesaba por la escuela. Lo que Angela Valenzuela demuestra es que en ambos casos se efectúa el proceso de sustracción, pero en un caso produce rebeldía y desánimo, en el otro, sometimiento.

En cuanto al concepto de "caring", sería prudente precisar su difícil traducción al castellano, lo anterior se afirma debido a sus variantes: care, care about, care for, care to, y otras; expresiones muy precisas en inglés, pero resbaladizas en nuestro idioma. El vocablo sajón no sólo significa preocuparse, mostrar preocupación o interés, sino también indica qué tan importante es uno para otra persona, además de aludir a la idea de tener cuidado, sentir afecto, poner atención, experimentar gusto por relacionarse con otro y hasta tener ganas de hacer algo. Hemos hecho una traducción que trata de transmitir las ideas de la autora, utilizando la expresión de pedagogía de la valoración. Con ello se busca transmitir la idea de que los maestros valoran lo que los alumnos son, como son, tal cual como sus padres lo son; al tiempo es una pedagogía del interés, porque significa que para los maestros son importantes las vidas de sus alumnos. Igualmente es una pedagogía del cuidado y la protección, porque implica que los maestros buscan apoyar a los alumnos que están en riesgo. En fin, es un concepto complejo, pero a la vez extremadamente fértil.

Ciertamente la autora está interesada en los alumnos latinos en Estados Unidos. Sin embargo, la mayor parte de sus planteamientos y observaciones se aplican a las escuelas mexicanas, especialmente a las secundarias y preparatorias. La clave de la pedagogía de la valoración es la construcción de relaciones pedagógicas significativas, pero no a base de rituales y expresiones técnicas, sino fundamentadas en el aprecio verdadero por los demás. Lo que plantea la autora es que una auténtica relación de respeto y aprecio debe iniciarse en la actitud del maestro. Es su deber asumirla. Luego, el alumno se abrirá a él o ella, expresando su yo profundo. Si esto se logra, hay condiciones para una pedagogía de la valoración. Por el contrario, cuando los maestros no logran expresar su interés por la vida de sus alumnos, o simplemente no les interesa, la relación pedagógica se rompe, o al menos, queda incompleta. Los anteriores planteamientos develan una injusticia aún más profunda que la que se comete cuando hay menos computadoras en las escuelas de barrios pobres o de zonas rurales. La injusticia se

produce por la degradación del yo interno del alumno cuando descubre que no es importante para sus maestros. Es decir, cuando se percata que lo que le suceda en su vida es irrelevante para los maestros con quienes convive en la escuela.

Ambas nociones, tanto escuela sustractiva como pedagogía de la valoración están estrechamente interrelacionados. Partamos del hecho de que cuando la escuela despoja al alumno de rasgos esenciales de su manera de ser, de la forma como ha sido educado por sus padres y abuelos, demuestra y expone una grave falta de respeto; así, los alumnos aprenden que las escuelas no los respetan y, en contraparte, ellos no la respetan. En otras palabras, la rebeldía del estudiante de secundaria y de preparatoria es producida por una injuria institucional profunda que pocas veces es percibida y asumida por docentes y directivos. Los niños campesinos que llegan a las ciudades en nuestro país, muchas veces lo sufren, sin que sus maestros se den cuenta de ello. Lo sufren simplemente por su manera de hablar o de vestir. Esto es muy sutil, pero también profundamente indignante. Otros muchos ejemplos se pueden dar, pero consideramos que basta uno para que los lectores se pregunten cómo podemos aplicar los principales hallazgos de la doctora Valenzuela.

La escolaridad sustractiva los jóvenes méxico-norteamericanos y las políticas de la valoración pedagógica¹

ANGELA VALENZUELA

Quando los adolescentes se lamentan diciendo “a nadie le importamos”, pocos son los adultos que escuchan. Ya sea que la afirmación se exprese como una constatación, una descripción, una explicación o una excusa, el señalamiento de a nadie le importa es desechado por ser considerado una exageración pueril. Pero, ¿y qué si no fuera una hipérbole? ¿Qué experimenta el alumno adolescente que cinco días a

¹ Traducción de fragmentos de las páginas 3-6, 20-23, 234-235 del libro de Angela Valenzuela, *Subtractive schooling, US-Mexican Youth and the Politics of Caring*, State University of New York Press, Albany, 1999.

la semana, durante ocho horas al día², vive en un mundo poblado de adultos a quienes nos les preocupa su suerte, por no decir que no se interesan en lo más mínimo en ellos?

Este libro es fruto de un trabajo de campo que se desarrolló precisamente en un mundo así. Se presentan los resultados de tres años de investigación etnográfica sobre el aprovechamiento y la trayectoria escolar de alumnos mexicanos y México-americanos de una preparatoria que llamaremos con el seudónimo de Juan Seguín, en Houston, Texas. Ahí, en lugar de hacer las cosas que permitieran lograr el sueño americano, nos encontramos con que esta enorme, sobrepoblada y mal equipada preparatoria, produce jóvenes mexicanos que terminan siendo monolingües en inglés y miembros de una minoría étnica, poco identificada con México y, además, mal preparados para integrarse a la sociedad estadounidense. Para la mayoría de estos alumnos, el currículo de la preparatoria se convierte en una escolaridad sustractiva. Esto es, una que no sólo los despoja de sus valiosos recursos sociales y culturales, sino que progresivamente los deja vulnerables y listos para el fracaso académico.

Comparando sus calificaciones, los resultados de sus exámenes y el abandono escolar, entre otros indicadores a lo largo del estudio, se documentó el mal desempeño escolar entre ellos. Otros estudios han mostrado que la posición generacional de los jóvenes mexicanos y centroamericanos tiene una influencia decisiva en su experiencia escolar; así, la primera y con frecuencia la segunda generación de alumnos superan académicamente a los que pertenecen a la tercera y cuarta generación de jóvenes que son nietos o bisnietos de mexicanos o centroamericanos.³ Los anteriores hallazgos, basados generalmente

2 N. del T. En las preparatorias de Estados Unidos, los alumnos suelen estar hasta ocho horas diariamente.

3 James Diego Vigil, y John M. Long, "Unidirectional or nativist acculturation: Chicano paths to school achievement" en *Human Organization*, vol. 40, 1981, pp. 273-77; Raymond Buriel, "Integration with traditional Mexican-American culture and sociocultural adjustment" en Joe L. Martinez Jr. y Richard Mendoza (eds.) *Chicana/o Psychology*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984; Raymond Buriel, y Desdemona Cardoza, "Sociocultural correlates of achievement among three generations of Mexican American high school seniors", *American Educational Research Journal* vol. 25, 1988, 177-92; John Ogbu, "Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective" en Margaret A. Gibson y John U. Ogbu, *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland Publishing, Nueva York, 1991; María Eugenia Matute-Bianchi, "Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican-descent students" en Margaret A. Gibson y John U. Ogbu, *op.cit.*; Marcelo M. Suárez-Orozco, "Hispanic immigrant adaptation to schooling", en Margaret A. Gibson and John U. Ogbu, *op.cit.*; Laurence Steinberg, B. Bradford Brown y Sanford M. Dornbusch, *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, Simon & Schuster,

en estudios de caso utilizando métodos etnográficos, son similares a los que se encuentran por la vía de estudios cuantitativos.⁴ Estos trabajos nos permiten concluir que los descendientes de mexicanos en Estados Unidos se topan con una barrera invisible que les impide tener la movilidad social ascendente que caracterizó a los hijos y nietos de migrantes provenientes de Europa.⁵

Muchos investigadores han intentado explicar este declive generacional comparando las actitudes y las características de los alumnos inmigrantes con las de los alumnos de segunda, tercera o cuarta generación.⁶ Esta manera de abordar el problema tiene tres principales inconvenientes. El primero es que aceptan las diferencias entre los jóvenes como algo a priori, en lugar de verlo como un resultado de un largo proceso de erradicación cultural en el que las escuelas juegan un papel importante.⁷ La etnicidad no es simplemente un conjunto de elementos que los individuos poseen, manipulan y usan en sus vidas institucionales. El presente estudio mostrará lo opuesto, es decir, expondrá que hay una relación entre las dinámicas generacionales y la vida institucional, en la que esta última moldea decisivamente el rumbo y la forma que toman las identidades étnicas.

Nueva York, 1996.

4 Alejandro Portes y Rubén Rumbaut, *Immigrant America: A Portrait*. University of California Press, Berkeley, 1990; Alejandro Portes y Min Zhou, "The new second generation: Segmented assimilation and its variants" en *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* vol. 530, núm. 1, 1993, pp. 74-96; Grace Kao y Marta Tienda, "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly* vol. 76, núm. 1, 1995, pp. 1-19; Barbara A Zsembik y David Llanes, *Generational difference in educational attainment among Mexican Americans*, *Social Science Quarterly*, vol. 77, 1996, pp. 363 - 74.

5 Jorge Chapa, "The question of Mexican American assimilation: Socioeconomic parity or underclass formation?" *Public Affairs Comment*, vol. 35, núm.1, 1988, pp. 1-14 y, del mismo autor, "Special focus: Hispanic demographic and educational trends", *Ninth Annual Status Report: Minorities in Higher Education. Report for the American Council of Education*, Office of Minorities in Higher Education, Washington, 1991; Herbert J. Gans, "Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of post-1965 immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 15, núm.2, 1992, pp.173-92; Franck D. Bean, Jorge Chapa, Ruth Berg, Katherine Sowards, "Educational and sociodemographic incorporation among Hispanic immigrants to the United States" en Barry Edmonston and Jeffrey S. Passel (eds.) *Immigration and Ethnicity: The Integration of America's Newest Arrivals*, Urban Institute Press, Washington, D. C., 1994.

6 James Diego Vigil y John M. Long, *op. cit.*; María Eugenia Matute-Bianchi, *op.cit.*, Alejandro Portes y Min Zhou, *op.cit.*; Raymond Buriel, "Integration with traditional Mexican-American culture and sociocultural adjustment" *op.cit.*, también de Buriel las obras: *Academic performance of foreign- and native-born Mexican Americans: A comparison of first-, second-, and third-generation students and parents*, Report to the Inter-University Program for Latino Research, Social Science Research Council, 1987, e "Immigration and education of Mexican Americans" en Aida Hurtado y Eugene Garcia (eds.), *The Educational Achievement of Latinos: Barriers and Successes*, University of California Latino Eligibility Study, University of California en Santa Cruz, Santa Cruz, California, 1994.

7 Lilia I. Bartolomé, "Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy", *Harvard Educational Review*, núm.64, 1994, pp.173-194.

En segundo lugar, esas comparaciones intergeneracionales no logran captar que las escuelas son los lugares centrales en donde se produce la infame posición de riesgo en la que se encuentran los alumnos de una minoría étnica. Los estudios a los que nos referimos, terminan contrastando el llamado optimismo de los jóvenes inmigrantes (los que llegan directamente de México o de países de Centroamérica) con las actitudes o subculturas anti-escuela de los jóvenes méxico-americanos de generaciones posteriores, a tal grado que terminan por definir al joven nacido en Estados Unidos como deficiente, ya que le falta iniciativa y motivación. Así por ejemplo, DeVillar muestra de manera convincente que los alumnos de origen latinoamericano, nacidos en Estados Unidos, son vistos en las escuelas como carentes de las bases lingüísticas, culturales, morales e intelectuales necesarias para responder adecuadamente a lo que el currículo escolar exige.⁸ La escuela espera de ellos inclusive una mayor aculturación y reeducación (y que se parezcan aún más a los alumnos angloamericanos), como si la exigencia de adaptarse debiera de ser primordial en los primeros años escolares e irse desvaneciendo con el tiempo. Lo que nuestro estudio propone es que las mal llamadas deficiencias de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos, no son más que producto de la manera como la escuela subtrae y quita valor a los recursos que poseen ese tipo de estudiantes.

En tercer lugar, observamos que esas perspectivas no ponen sobre la mesa de discusión un asunto crucial: la interrelación entre el logro escolar de los inmigrantes y el bajo aprovechamiento de los nacidos en Estados Unidos. El marco teórico de esos estudios supone que el logro escolar es un proceso que se nutre de la familia. Por lo tanto, cualquier diferenciación que se haga, o cualquier política de la diferencia, como lo plantea McCarthy, tiene consecuencias enormes.⁹ Esto significa que cuando los alumnos inmigrantes y los nacidos aquí en Estados Unidos se diferencian como ellos y nosotros, el potencial de aprovechamiento escolar que tiene el grupo entero se

8 Robert DeVillar, "The rhetoric and practice of cultural diversity in U.S. schools: Socialization, resocialization, and quality schooling" en Robert A. DeVillar, Christian J. Faltis, y James P. Cummins (eds.) *Cultural Diversity in Schools: from Rhetoric to Practice*, State University of New York Press, Albany, 1994.

9 J. Cameron McCarthy, "Beyond the poverty of theory in race relations: Nonsynchrony and social difference in education" en Lois Weis y Michelle Fine (eds), *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in the United States Schools*, State University of New York Press, Albany, 1993.

pone en riesgo ya que cierran las ventanas que pueden permitir un vínculo con los otros.

Los investigadores y los educadores debemos examinar en qué medida las escuelas han fomentado el mal desempeño de estos alumnos, antes de etiquetar a estos alumnos como perezosos o burros. Si uno pone verdadera atención a lo que se hace en las escuelas, como mi estudio lo hace, llegamos a la conclusión de que los alumnos nacidos en Estados Unidos no tienen inherentemente actitudes anti-escuela, ni opuestos a la escuela. Ellos se oponen a la escolaridad que les falta el respeto, no están en contra de la educación, están en contra de la escolarización. Mi investigación llega a la conclusión de que las escuelas, como la prepa Seguí, están organizadas de tal manera que quebrantan las identidades culturales de sus alumnos, de manera formal e informal, y terminan creando divisiones entre los estudiantes y, por consecuencia, entre ellos y sus profesores.

Una de los resultados inmediatos de estas divisiones es que las relaciones humanas en la Seguí son frecuentemente frágiles, incompletas o simplemente no ocurren. Los maestros no logran conectarse de manera significativa con sus alumnos; los alumnos están alejados de sus maestros, al tiempo que con frecuencia son hostiles entre los nacidos en México y los nacidos en Estados Unidos. Además, los directivos casi siempre desatienden las necesidades básicas de ambos tipos de estudiantes. Así, el sentimiento de que “a nadie le importamos” termina pudriendo y deteriorando por completo las relaciones. Un aprendizaje significativo es muy difícil de sostenerse en una atmósfera repleta de desconfianza. En un lapso muy corto, las fracturas y los malentendidos que caracterizan la vida de la escuela traen consigo altos costos en términos académicos, sociales y motivacionales. En cosa de un año, la dinámica sustractiva de la escolaridad garantiza potencialmente que los alumnos nacidos en Estados Unidos no tengan éxito; la pequeña reserva de capacidades con la que llegaron a la preparatoria no les basta para enfrentar la sustracción. Por el contrario, los alumnos que llegan más equipados y positivos, como suele ser el caso de los muchachos nacidos en México, pueden enfrentar mejor las dinámicas escolares que intentan debilitarlos. Así pues, lo que comúnmente se describe como un problema de declive intergeneracional en el desempeño escolar debe

de entenderse en el marco de la escolaridad sustractiva, un concepto que yo presenté y desarrollé en otros trabajos.¹⁰

LOS ELEMENTOS SUSTRATIVOS

Hay dos maneras en que la escuela sustrae los recursos con los que cuentan los alumnos. Una es desechando la definición de educación que no solamente caracteriza a la cultura mexicana, sino que se parece mucho a la definición óptima de educación como la propone Nel Noddings y otros teóricos de la pedagogía de la valoración.¹¹ La segunda forma es ejecutando políticas y prácticas asimilacionistas sustractivas que están hechas para despojar a los alumnos de su propia cultura y su propia lengua. Una de las consecuencias de estos procesos sustractivos de la escolaridad es que erosiona el capital social de los alumnos. Esto lo notamos cuando vemos la pertenencia de los alumnos nacidos en México a grupos orientados positivamente al aprendizaje y la no pertenencia a esos grupos de los nacidos en Estados Unidos. En otras palabras, en un plazo de dos generaciones, la descapitalización social de los alumnos estadounidenses de origen mexicano se vuelve patente.¹²

La definición de educación que presento aquí es una definición de educación óptima que se alimenta de tres fuentes: la teoría de la valoración pedagógica, la cultura mexicana engloba el término educación¹³ adhiriéndole el significado de capital social como una noción relacional. Esta tríada comparte una misma propuesta, la cual consiste en afirmar que el progreso individual, definido de manera amplia, se logra en el tejido de las relaciones humanas; esto es el fundamento de las tres concepciones que presentan una misma postura con diferentes énfasis.

10 Angela Valenzuela, "Mexican American youth and the politics of caring", en Elizabeth Long (ed.), *From Sociology to Cultural Studies. Second Volume: Sociology of Culture*, Annual Series, Blackwell, Londres, 1997 y el artículo de la misma autora "Subtractive schooling: U. S.-Mexican youth and the politics of caring" en *Reflexiones 1988: New Directions in Mexican American Studies*, Center for Mexican American Studies, University of Texas, 1999.

11 Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, 1984.

12 Robert D. Putnam, "The prosperous community: Social capital and public life", *The American Prospect*, vol. 13, 1993, pp. 35-42 y también de Putnam, "Bowling Alone: America's declining social capital" en *Journal of Democracy*, vol. 6, núm.1, 1995, pp. 65-78.

13 N. del T. En español en el original

La teoría de la valoración pedagógica subraya que la pedagogía necesita cultivar relaciones maestro/alumno “que surjan desde” el maestro y “que fluyan dentro” del alumno. Al tiempo, educación¹⁴ tiene implicaciones para la pedagogía; la forma como en México se entiende (también por las familias mexicanas) es una construcción cultural fundacional que provee instrucciones de cómo debemos vivir en el mundo. Educación enfatiza el respeto, la corresponsabilidad y la comunidad; con ello, la noción nos ofrece un criterio de cómo los humanos debemos de ser juzgados, independientemente de la escolaridad que tengamos. El concepto de Capital social, por su parte, enfatiza las relaciones sociales de confianza y solidaridad entre personas que buscan obtener objetivos similares, especialmente aquellos que no se pueden alcanzar individualmente. Esta metáfora compleja de “caring” revela consensos de la autoridad moral de los maestros y expone las estructuras institucionales mediante las cuales se valora y promueve activamente el respeto y la búsqueda de conexión verdadera entre maestro y alumno, así como entre los mismos alumnos.

VALORACIÓN, APRECIO POR LOS ALUMNOS Y EDUCACIÓN

La manera en que maestro y alumno se conectan es un elemento central de lo que Noddings entiende por “caring”.¹⁵ Desde el punto de vista de la autora, la valoración pedagógica se expresa en el hecho de que el papel del maestro es iniciar la relación expresando que el bienestar del alumno es su mayor preocupación; a partir de ahí, sigue el intento de conectarse.

Noddings usa el concepto de desplazamiento emocional para expresar que uno es importante para otro cuando la energía fluye hacia los proyectos y las necesidades del otro. La actitud inicial de los maestros es esencial para la pedagogía de la valoración. Esto implica la aceptación y convicción de que uno siente aprecio por el alumno. Cuando el sentir/expresar afecto produce en el alumno la voluntad de revelar su propio yo interno, produce una relación pedagógica completa. En escuelas como Seguí, construir este tipo de relación pedagógica es extremadamente difícil, tanto para maestros como para

14 N del T: En español en el original

15 Nel Noddings, *op. cit.* Que aquí traducimos como valoración.

alumno). Aún los maestros y los alumnos de muy buena voluntad con frecuencia se encuentran en conflicto. Como resultado de esto, es común que haya malentendidos sobre lo que realmente significa “interesarse por lo que pasa en la escuela”.

Noddings y otros autores sostienen, como mi estudio lo confirma, que las escuelas están estructuradas en torno a una pedagogía de la valoración meramente estética cuya esencia descansa en la importancia que se le otorga a las ideas y a las cosas.¹⁶ Las escuelas se conducen siguiendo una lógica restringida e instrumentalista, cuando en realidad deberían centrarse en el aprendizaje del alumno, basándose en una ética del aprecio a los demás que nutra y valore las relaciones humanas. En este mismo tenor, Renee Prillaman y Deborah Eaker critican la manera en que las escuelas privilegian lo técnico en el discurso en detrimento de lo expresivo.¹⁷

El discurso técnico es el que se mantiene en un tono impersonal y objetivo, incluyendo términos como objetivos, metodologías, programa, mediante los cuales se expresa lo que un grupo (los maestros) ha decidido hacer con otro grupo de personas (los alumnos). El discurso expresivo, por el contrario, se vincula con “una amplia y flexible ética –de la valoración del otro– que se va moldeando según la situación y le da su lugar a los afectos humanos, las debilidades y la ansiedad.”¹⁸

Como consecuencia de esto, los maestros tienden a interesarse primeramente en la forma y los contenidos impersonales y, sólo de manera secundaria, si acaso, en la realidad subjetiva de sus alumnos. En la prepa Seguín, los maestros suelen exagerar la manera como los alumnos se visten y asumen sus conductas aparentemente hostiles, de manera tal que las interpretan como: “estos alumnos no se interesan en su educación”.

16 Nel Noddings, *op.cit.* y, del mismo autor *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, Nueva York, 1992; Carol Gilligan, In a Different Voice, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1982; Renee Prillaman y Deborah J. Eaker, “The weave and the seaver: A tapestry begun”, en Rennee Prillaman, Deborah J. Eaker y Doris M. Kendrick (eds.) *The Tapestry of Caring: Education as Nurturance*, Ablex, Norwood, 1994; M. Courtney y G. Noblit; “The Principal As Caregiver”, en A. Prillaman, D. Eaker and D. Kendrick (eds.) *The Tapestry of Caring: Education as Nurturance*, Ablex, Norwood, NJ, 1994, pp. 67-85; Deborah Eaker-Rich, y Jane Van Galen (eds.) *Caring in an Unjust World: Negotiating Borders and Barriers in Schools*, State University of New York Press, Albany, 1996.

17 Rennee Prillaman, Deborah J. Eaker y Doris M. Kendrick (eds.), *op. cit.*

18 Nel Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education, op. cit.*, p. 25.

Con estas conclusiones, los maestros dejan de esforzarse para producir relaciones recíprocas y efectivas con sus alumnos. Los alumnos nacidos en México son más apreciados por los maestros. Se visten más correctamente que sus compañeros nacidos en Estados Unidos, y expresan su urbanidad y disciplina escolar debidamente. Esto es interpretado por los maestros como que ellos no son como “los otros”, ellos sí se interesan en la escuela. Los alumnos nacidos en México parecen estar decididos a aceptar esa definición estética de la pedagogía de la valoración, al tiempo de que no exigen relaciones humanas significativas que produzcan una apertura que apoye al alumno, esa que, por cierto, se les niega a los alumnos méxico-americanos.

Cuando los maestros les niegan a los alumnos méxico-americanos los lazos humanos significativos, se confirma su creencia de que para estos alumnos la escuela es impersonal, irrelevante y ajena. La manera como los alumnos mexicanos definen el “caring” tiene que ver con la palabra en español: educación. Esta palabra contiene una crítica a la forma en cómo se establecen las relaciones en la escuela. Educación –en español- tiene raíces en una auténtica, no estética, forma de valorar lo que es particularmente importante para los alumnos mexicanos.¹⁹ La palabra educación en español es un término conceptualmente más extenso que *education* en inglés. En español se refiere al papel que tiene la familia en la inculcación de las responsabilidades morales, personales y sociales que todo niño debe tener y que será el fundamento para todo tipo de aprendizaje en el futuro. Incluye, desde luego, la capacitación escolar, sin embargo abarca mucho más, digamos que se concibe como una serie de competencias para vivir en el mundo social entre las cuales la más importante es el respeto a la dignidad e individualidad de los demás.

Quiroz observó que los sentimientos que tienen los alumnos latinos hacia la escuela están íntimamente relacionados con la manera como sus maestros los tratan; Antonia Drader también encontró que

19 Daniel Mejía, “The development of Mexican American children”, en Gloria Johnson Powell (ed.) *The Psychosocial Development of Minority Group Children*, Brunner / Mazel, Nueva York, 1983; Leslie Reese, Silvia Balzano, Ronald Gallimore y Claude Goldenberg, “The concept of Education: Latino Family Values and American Schooling”, Paper presentado en The Annual Meeting of the American Anthropological Association, Chicago, Illinois, noviembre de 1991.

las expectativas que tienen los alumnos latinos están fuertemente vinculadas con el respeto, la disciplina y la responsabilidad.²⁰ Educación, en español, incluye tanto los medios como los fines, esto es lo que se afirma cuando se dice “estar bien educado o educada” [en español en el original] porque presupone que el individuo es respetuoso con los demás. En sentido contrario, una persona mal educada [en español en el original] es aquella que ofende a los demás, que es irrespetuoso.

Cuando un maestro angloamericano le niega a un alumno latino la oportunidad de establecer relaciones significativas con él, entonces simultáneamente invalida la definición de educación que la mayoría de esos chicos han adoptado desde sus casas. Y como esta definición de educación está fuertemente arraigada en la cultura mexicana, al ser rechazada por parte de los maestros, trae consigo un rechazo entero a toda la cultura del alumno.

[Este último fragmento incluye una parte de una larga discusión que la autora tuvo con un grupo de alumnos de la preparatoria Seguín, abordando el tema del interés que tienen los maestros por ellos y cómo los valoran]

Un alumno que nunca había tomado la palabra nos dio su opinión sobre el interés/valoración de los maestros: “si tú no tiene ganas de aprender y todo eso, si tú no quieres avanzar, no es la culpa de los maestros”.

Entonces, una alumna replicó diciendo que era una tarea de alumnos y maestros: “es mitad y mitad. Es como si ellos vieran que un niño va mal, ¿por qué no van a ir ellos en su ayuda y tratar de apoyarlo? Ellos no hacen nada por él. Es como si tú lo estuvieras expulsando o lo dejaras que fracasara porque no haces nada por él. Ellos en realidad no quieren ayudarlo.”

20 Pamela Anne Quiroz, “The “silencing” of the lambs: How Latino students lose their “voice” in school” *ISRI Working Paper*, núm. 31, Michigan State University, Julian Samora Research Institute, East Lansing, Michigan, 1996, Antonia Drader, “Buscando America” en Christine E. Sleeter y Peter L. McLaren (eds.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, State University of New York Press, Albany, 1995.

El silencio que se produjo después de estas palabras tácitamente significaba que todo el grupo estaba de acuerdo con la opinión de la compañera. Entonces yo les pregunté si ellos sentían que sus maestros se preocupaban por ellos, que si los valoraban. A lo que los alumnos negaron con la cabeza y no agregaron nada.

Volví a preguntar: entonces ustedes quieren decir que sus maestros están ya desanimados, pero que por lo menos tienen interés por ustedes. No, afirmó una alumna, si realmente se interesaran por nosotros, no estarían desanimados con nosotros y podrían expresar su preocupación de diferentes maneras para hacérselo saber.

¿De qué forma?, pregunté yo. La alumna replicó: Podrían expresarnos de alguna manera que el tiempo que nos dedican es valioso. ¿Cómo?, insistí. Podrían mostrar que a ellos les interesa nuestra vida”, me respondió.

Y otro alumno estuvo de acuerdo. Yo ya me cansé de oír a los maestros hablando de sus vidas. Eso realmente no me importa. ¡Claro!, exclamó un tercero, yo tuve un maestro que se la pasaba hablando de su perro. Era realmente estúpido.

LA CRUELDAD CON LOS VENCIDOS

Es muy probable que el fragmento de François Dubet se aplique de manera más clara a lo que ha venido sucediendo en las escuelas francesas que están situadas en los suburbios de las grandes ciudades de ese país (lo que hemos estado observando en los barrios pobres de las ciudades de Gran Bretaña). El autor es muy sensible a ese tema ya que por años se dedicó a estudiar a jóvenes marginados urbanos y la situación desesperante en la que se encuentran en contextos que obstaculizan su desarrollo y liquidan sus esperanzas.

De hecho, uno de sus libros más famosos se intitula La Galère: jeunes en survie de 1987 (La condena: jóvenes sobreviviendo). Sin embargo, el hecho de que en México no se observen expresiones de rabia y descontento o de agresión contra las escuelas y los maestros, no significa que las escuelas mexicanas sean muy amables con los débiles, con los que reprueban, con los que no logran terminar un ciclo.

Vale la pena tomar seriamente en consideración las perspectivas de Dubet, en el sentido de que nos muestran algunos de los hilos mediante los cuales se despliega la injusticia escolar, al tiempo que nos da pistas para construir la justicia dentro de la escuela.

El autor ciertamente retoma las posturas que leímos en el texto de Terrail (dar más a los que menos tienen), al tiempo que complementa esta perspectiva al introducir el tema de la desigualdad de oportunidades. En una parte de su libro, François Dubet compara la competencia escolar con las competencias deportivas. La diferencia es que, en las primeras, se cuida que exista una igualdad de oportunidades de ganar, se prohíbe el uso de estimulantes, por ejemplo, mientras que en las segundas no todos los alumnos empiezan en la misma posición; unos, al entrar a la escuela, ya están en posiciones ampliamente adelantadas gracias a sus familias, mientras que los otros están seriamente rezagados y difícilmente podrán llegar a la meta y, menos aún, ganar el trofeo.

François Dubet, al tiempo, insiste en que los maestros, que generalmente han sido buenos alumnos, tienden a estar muy apegados a las

tesis de la meritocracia escolar: en la escuela cada quien recibe lo que merece, por su esfuerzo, su talento y los árbitros, es decir los que ponen las calificaciones, son justos. Así las cosas, el asunto se complica más, porque como muchos maestros fuimos alumnos exitosos, exigimos que todos los que quieran buenas calificaciones hagan lo necesario para merecerlas.

La escuela de las oportunidades. ¿qué es una escuela justa? ²¹

FRANÇOIS DUBET

El propósito de este ensayo es definir lo que podría ser una escuela justa. No una escuela perfecta en una sociedad perfecta y dirigida a individuos perfectos, sino una escuela lo más justa posible, o mejor aún, lo menos injusta posible...Debemos de interrogarnos sobre el modelo de justicia mismo.

Desde este punto de vista, sostengo que la igualdad de oportunidades puede ser de una gran crueldad para los perdedores de una competencia escolar encargada de distinguir a los individuos según su mérito. Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos. Sin embargo, la igualdad de oportunidades en estado químicamente puro no preserva necesariamente a los vencidos de la humillación de la derrota y del sentimiento de mediocridad. La meritocracia puede resultar intolerable cuando asocia el orgullo de los ganadores con el desprecio hacia los perdedores.

De modo que hay que promover la igualdad distributiva de oportunidades. Es decir, velar por la equidad de la oferta escolar, dando más, a veces, a los menos favorecidos, o en todo caso tratando de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia.

Esto exige cierto coraje político y social. Al redactar este ensayo, me ubiqué decididamente en el punto de vista de los vencidos del sistema, los que ya no son escuchados porque el fracaso escolar es tan pesado de asumir que caen en una culpabilidad silenciosa o en la violencia.

21 Texto extraído del libro de François Dubet, *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa, Barcelona, 2006 (pp. 13, 14, 15, 32 y 33)

Los alumnos están situados en el centro de una contradicción fundamental: son considerados como fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar en una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales.

La ficción más eficaz y la más común consiste en hacer como si los resultados escolares de los alumnos fueran la consecuencia directa de su trabajo, de su empeño, de su atención, en resumen, de todo lo que realizan libremente en su trabajo escolar. Así pues, el alumno que fracasa aparece como el responsable de su propio fracaso... todo sucede como si él hubiera decidido libremente acerca de sus desempeños escolares.

Este sistema se vuelve sumamente cruel cuando la ficción no funciona más, cuando el alumno se esfuerza y fracasa, estudia mucho y no aprueba, y cuando no puede explicarse esa situación sin terminar admitiendo que, en realidad, él es diferente, menos dotado, menos valiente, menos eficiente.

Con la autoestima amenazada, oscilan entonces entre el desaliento y la depresión, tienen el sentimiento de ser indignos de las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por su familia y por ellos mismos. A veces la convierten en resentimiento y en agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos.

¿QUÉ TIPO DE JUSTICIA SOCIAL PREVALECE EN LA ESCUELA?

Este es el penúltimo texto de esta antología y recoge otro fragmento del libro de Dubet, el cual aborda el concepto de justicia que él propone y defiende, uno que haga posible que la igualdad de oportunidades esté un poco más cerca del ideal que actualmente se observa en las escuelas.

Los lectores notarán que el autor recupera las ideas de John Rawls para discutir si realmente el mérito es auténticamente justo.²² Antes de continuar sobre este tema, alertamos que el texto final seleccionado para esta antología de Yves Lenoir, es abiertamente crítico de las ideas de Rawls, mismas que son el fundamento de las reflexiones de Dubet. Queda a juicio de los lectores aquilatar cuál de los dos puntos de partida resulta mejor fundamentado o si ambos tienen parte de razón. Por un lado está Dubet quien defiende una escuela en donde el mérito, expresado en la calificación el trato y la beca sean merecidas, no esté disociado de la justicia. Es una visión del mérito lo más justo posible. Por el otro, Yves Lenoir considera que el trato que deben recibir los alumnos no debe estar vinculado a ninguna idea de mérito. El trato es simplemente el que se merece todo ser humano por el hecho de serlo; en las escuelas, más que en cualquier otra institución, el alumno debe ser reconocido en su calidad de miembro de la humanidad. A esto, Lenoir lo llama: una política del reconocimiento.

En el fragmento que aquí se presenta de la obra La escuela de las oportunidades, ¿qué es una escuela justa? el autor propone una escuela común, a diferencia de una escuela única, definida ésta como el mínimo o el umbral abajo del cual ningún alumno debe de estar. Así como hay un mínimo de salud al que todos los ciudadanos de un país tienen derecho o un mínimo de condiciones de seguridad laboral, así también debe existir un mínimo de logros en las escuelas aplicables para todos los alumnos, sin distinción. ¿Cuál es este mínimo? ¿Dominio pleno de

22 John Rawls, *The Law of Peoples, with de Idea of Public Reason revisited*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999.

la lectoescritura? ¿Acceso a la cultura digital? ¿Aprecio por los mejores autores de la literatura mexicana? ¿Desarrollo de habilidades para jugar un deporte? ¿Conocimientos básicos de la biología post-pasteuriana? ¿Aritmética básica? No lo sabemos. Esta definición del mínimo debe ser el resultado de una amplia discusión entre educadores y resto de los ciudadanos.

La consecuencia más interesante de esta idea de la escuela común es que la diferencia entre los exitosos y los fracasados es menos grande, porque estos últimos en realidad logran un piso de aprendizajes y competencias comunes a todos. Dubet, inteligentemente, afirma que los países en donde las diferencias entre los excelentes y los menos excelentes son pequeñas; o como diríamos en nuestro país, las diferencias entre los que sacan 10 y los que sacan 6 son menos pronunciadas, refleja que los resultados de las evaluaciones internacionales son notablemente mejores que los de países en donde hay un abismo entre unos y otros. Entre las primeras sociedades está sin duda Finlandia que ha hecho grandes esfuerzos por no abandonar a los débiles. Entre las segundas, según Dubet, están Francia y Estados Unidos. El sistema educativo mexicano, ¿se parece más a las primeras o a las segundas?

La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?²³

FRANÇOIS DUBET

Cuando se trata de ingresos, la salud, el acceso al servicio de correos o a otros servicios públicos, el principio de diferencia resulta familiar, incluso para quienes nunca han oído hablar de la obra de John Rawls. Para decirlo rápidamente, ese principio afirma que las desigualdades generadas por una competencia equitativa y abierta...son aceptables en la medida en que no degraden la condición de los menos favorecidos.

Esta norma de justicia es importante no porque sea igualitaria –por el contrario, acepta la desigualdad-, sino porque postula que el espec-

23 Texto extraído del libro de François Dubet, *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa, Barcelona, 2006 (pp. 56, 57, 58 y 59)

tro de desigualdades no puede llegar al extremo de su lógica en lo que respecta al nivel inferior de la jerarquía.

[Esta idea del mínimo escolar] enfrenta fuertes resistencias... Temen que ese mínimo común se convierta en el máximo de la mayoría y que, además, impere el reino de la mediocridad [la idea del mínimo escolar común] no sólo es atacada: suele evadirse, trasladando la carga al nivel escolar inferior. Todos se quejan de recibir a los alumnos desprovistos de las bases indispensables; siempre es la etapa anterior de la escolaridad a la que se le imputa la responsabilidad.

Todos estarían a favor de la cultura común, a condición de no ser sus responsables... A menudo se esgrime otro argumento: esta cultura común haría bajar el nivel de los mejores... Ello implica reconocer, sin decirlo, que una de las funciones implícitas de la escuela obligatoria es, ante todo, la selección. Pero no vemos por qué el hecho de garantizar un umbral común privaría a los más rápidos, a los mejores y a los más meritorios de la oportunidad de avanzar a mayor velocidad y de llegar más lejos.

POLÍTICAS DEL
RECONOCIMIENTO

Con el texto de Yves Lenoir se cierra esta antología. El fragmento seleccionado no requiere de introducción, es elocuente, se acompaña con argumentos fuertes y se ilustra con observaciones en aula que se pueden encontrar en escuelas de cualquier país del mundo. El autor introduce una nota que no está plenamente desarrollada en los fragmentos seleccionados para facilitar la lectura. La polémica se centra en la visión meritocrática de justicia que adopta Rawls, un filósofo que fue retomado por Juan Carlos Tedesco y por François Dubet. La argumentación de Yves Lenoir es filosófica, retomando a Hegel y la noción de reconocimiento en el proceso de constitución de las personas humanas.

Una forma didáctica de sintetizar esta polémica es que Rawls adopta una visión de la justicia en la que se acepta el principio según el cual “cada quien debe recibir lo que merece”. Por el contrario, Lenoir plantea, siguiendo otra escuela filosófica, que hay algo que no se le puede negar a ninguna persona: su calidad de persona. Esto conduce a una política del reconocimiento que debe distinguir a toda escuela incluyente y justa, así como a todo maestro que se adhiera a estos principios éticos y pedagógicos. En suma, Lenoir demuestra que ningún ser humano y menos un alumno debe ser objeto del desprecio, la humillación, la vejación. Estas formas de menosprecio hacen que un alumno termine en el peor de los escenarios: se considere a sí mismo indigno de ser respetado. El lector pondrá en la balanza los distintos argumentos y sacará sus conclusiones.

Las prácticas docentes: el desafío del reconocimiento¹

YVES LENOIR

Francisco es un alumno de segundo de primaria. Suele levantar la mano para responder a las preguntas que hace su maestra. Sin embargo, curiosamente, ella nunca le da la palabra; es como si no lo viera, como si lo ignorara. Uno pudiera pensar que no ve a Francisco, que él es invisible. En contraste, Hakim, un alumno de quinto año, habitualmente participa en la clase. Sin embargo, esto produce que sus compañeros se rían de él y que su maestra le diga que es normal porque nadie en la clase entiende lo que dice debido a que su acento, al hablar francés, es muy diferente de la manera como los quebequenses lo hablan. Mientras eso pasa, vemos a Eduardo, un alumno considerado indisciplinado y violento, que reta a la maestra cuando ella le da indicaciones. Por esa razón, la maestra decidió colocar el pupitre de Eduardo en el fondo del salón, en un rincón, entre dos estantes. Todo esto para evitar que Eduardo se convierta en una molestia para el resto del grupo. En otro grupo, la maestra de Claudine, una alumna de tercer grado, le dijo, tomando en cuenta sus malas calificaciones: “mira m’hijita, tú ya no tienes remedio”. En otra escuela, la maestra ensalza todo el tiempo a Marie-Louise, una alumna aplicada y dócil, y la presenta a todos como un modelo a seguir. Se le llena la boca cuando habla de sus logros y de su disciplina. Esta maestra, cuando alaba a Marie-Louise se está alabando a sí misma ante los ojos de sus colegas maestros y de los directores, como si dijera: “miren lo bien que hago las cosas”. Finalmente, veamos el caso de un maestro que está recibiendo a sus alumnos de sexto y les pide que se presenten. En eso, se detiene con uno de sus alumnos, Louis X, y le dice: “Ah, otro X [apellido] en mi grupo; contigo no tengo ninguna chance de sacarte adelante”.

Estos son seis casos observados en las escuelas primarias de Quebec que nos sirven de introducción a lo que nosotros llamaremos el desprecio social; es decir, formas de denigrar o de negar reconocimiento que afectan de diferentes maneras las relaciones humanas en la escuela. Todos estos ejemplos tomados de los salones de clase de

¹ Este texto pertenece forma parte de una manuscrito no publicado de Yves Lenoir, *Las prácticas docentes: el desafío del reconocimiento*, CRCIE, CRIE y APECS Sherbrooke, Québec

las escuelas de Quebec, ilustran las cinco modalidades del desprecio social de las que hablaremos en este trabajo... Lo que buscamos con nuestra investigación es descifrar la cuestión del reconocimiento o de no/reconocimiento como fenómeno asociado a la injusticia social dentro de las prácticas docentes. Luego, identificar las consecuencias que tiene todo esto sobre la formación de las identidades humanas. Nuestro punto de partida es la misión de la escuela quebequense y los retos que enfrenta para cumplirla. Así, a partir de resultados de investigaciones recientes, llegaremos a observar el conflicto que se produce entre dos elementos de esa misión: por un lado, instruir, por otro, socializar. De ahí, nos haremos preguntas sobre el tercero de los ingredientes de la misma misión, que es cualificar (en el sentido de completar el grado). Las preguntas que nos haremos son de orden ontológico porque, a partir de las prácticas escolares ligadas al desprecio social, a la injusticia social, llegamos a la problemática de la intersubjetividad en las relaciones sociales y, sin duda, al fundamento mismo del reconocimiento como elemento substancial de la construcción de un ser humano.

FORMAS DE DESPRECIO ESCOLAR (NEGACIÓN DEL RECONOCIMIENTO)

Volvamos ahora sobre los seis ejemplos que sirvieron de introducción. Nuestro punto de partida es la tesis de Hegel según la cual la constitución positiva del ser humano (una relación positiva con su propia identidad) requiere de tres formas de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad que, a su vez, conducen a la confianza en sí mismo, al autorrespeto y a la estima de sí mismo. Cuando estas formas de reconocimiento no existen, los humanos y los grupos sociales se lanzan a una lucha por ser reconocidos. Es por esta razón por la que no estamos de acuerdo con la teoría de la justicia social que sostiene Rawls.² Es una teoría que se sostiene en un punto de vista exterior y formal, objetivante, cuantitativo y calculador, como lo afirma Fischbach.³

Esa concepción de justicia conduce a ver a la justicia como una mera distribución de bienes que los autores definen como primarios

2 John Rawls, *La teoría de justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.

3 F. Fischbach, "Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique: la reconnaissance comme "autre de la justice", en Emmanuel Renault e Y. Sintomer (eds.) *Où en est la théorie critique?* La Découverte, Paris, 2003, pp. 169-183.

o fundamentales; calificados así por los teóricos, no por las personas y los grupos sociales, como bien lo señala Axel Honneth.⁴ Por esta razón, la nueva teoría crítica debe partir de la experiencia de la injusticia; es decir de ese hueco ignorado por la teoría de la justicia dominante.

Si regresamos a los seis casos observados en salones de clase de las escuelas de Quebec, podemos inferir las diferentes formas de menosprecio que señalan Honneth y Renault en sus obras.⁵ El caso de Francisco ilustra claramente la invisibilidad social. La maestra lo mira, pero pasa “a través” de él, como si el alumno se hubiese convertido en transparente, inexistente a sus propios ojos. La visibilidad social implica ciertas marcas expresivas, simbólicas, que materializan el reconocimiento (la sonrisa, la inclinación de la cabeza, la conversación, entre otras). La invisibilidad en la que se encuentra el alumno habla de una actitud irrespetuosa y descuidada de parte de la maestra. Esta actitud supone una evaluación sumamente negativa hacia el alumno, es una especie de negativa a reconocer su calidad humana. “La ausencia de gestos de reconocimiento es claramente un indicador de que la persona implicada debe esperar acciones hostiles”.⁶ Si vamos ahora al caso aparentemente opuesto, el de Marie-Louise, entonces encontraremos otra forma de menosprecio que Honneth considera que es más sutil que el anterior. La acción de la maestra da la impresión de que está reconociendo a la alumna, sin embargo, lo que realmente está haciendo es enfatizar, materializar una relación de dominación (“es una alumna muy dócil”). En realidad, este aparente “reconocimiento” declara una división del trabajo escolar en donde unos dan órdenes y otros se someten. Al final de cuentas, la felicitación que recibe públicamente Marie-Louise sirve para promover el conformismo entre los alumnos que escuchan la alabanza de la que es objeto la alumna. La estima que parece beneficiar a Marie-Louise no es más que un discurso que desvía a la escuela de su verdadera finalidad. Marie-Louise es un ejemplo de cómo se debe guardar la disciplina del grupo, no de aprendizaje significativo. En suma, este falso reconocimiento no busca reafirmar el valor

4 Axel Honneth, *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Éditions La Découverte, Paris, 2006.

5 Axel Honneth, *Das Andere der Gerechtigkeit, Aufsätze zur praktischen Philosophie*, Frankfurt, 2000 y Emmanuel Renault, *L'Expérience de l'injustice, La découverte*, Paris, 2004

6 Axel Honneth, *La société du mépris...*, op.cit. p. 236.

intrínseco que tiene otra persona, sino alabar la eficacia de prácticas de dominación, represivas, restrictivas o normalizadoras.

Entre la invisibilidad social y el falso reconocimiento, Honneth identifica otras formas de menosprecio social y las clasifica en función de la gravedad de la agresión psicológica. Aquí, aplicamos estas categorías propuestas por Honneth al mundo estrictamente escolar.⁷

La primera forma de menosprecio se dice, ya desapareció de las escuelas, en donde la relación maestro/alumno incluía el sufrimiento corporal. Tenía (¿o sigue teniendo y lo escondemos?) como efecto destruir la confianza que el alumno tiene de sí mismo, al tiempo que producía la vergüenza y el desprecio social, al impedir que el alumno disponga libremente de su cuerpo.

La segunda forma es aquella en donde se afecta el respeto moral que un alumno debe tener consigo mismo y con los demás. Se trata de la experiencia de la humillación cuando un alumno queda excluido del ejercicio de sus propios derechos. Al respecto, Honneth apunta a hechos en donde un individuo no puede exigir que se cumplan las expectativas legítimas a las que tiene derecho todo ser humano. Aplicado a la escuela, esto significa que los alumnos humillados no tienen la misma dignidad que el resto de sus compañeros; es objeto de una privación de sus propios derechos. Puesto en esa situación denigrante, observa que a él no se le atribuye el mismo estatus moral de los demás y por tanto, su relación intersubjetiva con el maestro queda rebajada.

La tercera forma de menosprecio social consiste en denigrar los valores propios de un alumno: su propia singularidad. Eso que en un lenguaje habitual llamamos ofensa o atentado a la dignidad como ser humano. Esta forma de humillación social va directamente a lo más valioso del alumno, hacia sus propias capacidades, a sus acciones, presentándolas como defectos o taras. Esto trae consigo una pérdida de la estima por sí mismo y rebajamiento del estatus social.

Los casos observados en los salones de clase de las escuelas de Quebec caen perfectamente en estas formas de degradación del ser humano. Todas son maneras de ofender y humillar, sutil o abiertamente, a los alumnos. Sea el acento con el que habla francés el alumno migrante, sea la conducta de Eduardo o las malas calificaciones de Claudine o

7 Axel Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Éditions du Cerf, Paris, 2007.

la familia de Louis, todas las acciones que tomaron los maestros son expresiones absolutamente contrarias al reconocimiento y conducen a faltas de respeto, a menosprecio y humillación. En todos los casos, se hiere la imagen que el alumno tiene de sí mismo y fragmenta los intercambios intersubjetivos. La confianza en sí mismo, el respeto a sí mismo y la autoestima, en todos los casos, se quiebran, si no es que quedan aniquiladas. En todos los casos se afectan, con mayor o menor intensidad, aspectos afectivos, jurídicos y dimensiones de la persona que están ligadas al reconocimiento del valor social que tiene su actuar y su ser.

Aquí no hemos presentado más que algunos casos y expresiones del desprecio social y escolar. Daniel Pennac incluye otras prácticas que él denomina “la eliminación simbólica del otro”, lo que se vive en la escuela cuando un alumno sufre la injusticia y el sentimiento de impotencia para defenderse.⁸ Más cosas se podrían añadir si incluyésemos lo que Bourdieu llamaba “la posición de miseria”, en la que están puestos los alumnos que tienen los últimos lugares y las calificaciones más bajas, los que están en los últimos lugares de la jerarquía de méritos escolares, así como los que reprueban año y sufren los efectos desastrosos que tiene la reprobación sobre la imagen positiva que uno tiene de sí mismo.⁹ Lo que está aquí en juego, son los pilares constitutivos de la identidad humana, sin los cuales se pone en riesgo la integridad física, social y la propia dignidad... Las consecuencias de la negativa a reconocer al otro son diversas, según el grado que alcance el sentimiento de injusticia social. A veces los seres humanos terminamos aceptando la subordinación, la dominación cultural y luego aceptamos que se debilite nuestra propia identidad, sabiendo que no podremos restablecerla de manera coherente y consistente. Luego viene la depreciación y hasta la destrucción de la relación que uno tiene consigo mismo. O por el contrario, uno puede entrar en la lucha por ser reconocido adoptando alguna de las formas apuntadas por Emmanuel Renault: la resistencia, la rebelión o la violencia pura.¹⁰

8 Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, Gallimard, París, 2007.

9 Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, Seuil, París, 1997.

10 Emmanuel Renault, *Mépris social. Ethique et politique de la reconnaissance*, Éditions du Passant, París, 2000.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: UN EJERCICIO DE REFLEXIÓN

Los autores incluidos en esta compilación nos proveen de herramientas para ver nuestras escuelas y nuestro trabajo en ellas de una manera renovada; estas herramientas pueden ayudarnos a inventar nuevas prácticas y a evaluar el desempeño pedagógico de una manera muy diferente. Con esto en mente, preferimos ofrecer una tabla con la lista de los conceptos más importantes dejando un recuadro para que cada maestro, cada directivo, anote ahí al menos una idea que pueda aplicar en su trabajo cotidiano. Esperamos que sea verdaderamente de utilidad. Toda la antología, como este recuadro, no tiene otro propósito que poner al servicio de los educadores de México instrumentos que permitan avanzar en la construcción de escuelas más incluyentes y justas.

HERRAMIENTA CONCEPTUAL

La justicia de una institución como la escuela se mide por cuánta preocupación muestra por el débil, el que se queda atrás, por el que no alcanza los primeros puestos, y está al borde de quedar afuera si yo no hago algo por él.

Es muy importante... que trabajemos mucho en la educación de las élites, en su responsabilidad social y, en su adhesión a la idea de justicia; porque si esos sectores no tienen idea de justicia va a ser muy difícil que esto pueda ser construido.

La verdadera pregunta es ¿de qué manera la escuela no se adapta a un niño, cuya familia tiene urgencias económicas? Al hacernos esa pregunta, dejaríamos de lado la autocomplacencia.

La primera premisa a los educadores es la de la educabilidad universal, que no es otra cosa que el convencimiento de que todos los niños pueden acceder a la cultura escrita; unos más rápido, unos con ciertos métodos, otros con más dificultades, pero todos, excepto los casos especiales...

...en los momentos en los que los alumnos presentan abiertamente cierta audacia intelectual es cuando obtienen respuestas negativas de sus profesores. Ante su deseo de aclarar más o profundizar en los conocimientos, obtienen indiferencia de los educadores.

Lo que está claro es que nadie nace desanimado, sino que lo van desanimando poco a poco. Habría muchas razones para apostar que estos jóvenes carentes de motivación fueron unos niños que durante los primeros años de la primaria querían ser como sus compañeros que aprendían a leer, escribir, contar. Ellos querían ser como ellos. No fue el desaliento lo que explica su fracaso en la escuela, es más bien su fracaso en la escuela lo que terminó matando la motivación que tenían.

Mientras en el pasado, la tarea esencial del maestro era precisamente enseñar, él debía estar convencido de la educabilidad de sus alumnos, de lo contrario su profesión hubiese carecido de sentido. Pero desde el momento en que su tarea esencial dejó de estar encaminada a enseñar -y no a evaluar, seleccionar y orientar-, entonces las convicciones básicas de su actividad se transformaron radicalmente, puesto que su tarea principal ahora es jerarquizar... Su misión principal es ahora distinguir quiénes son los buenos alumnos y

APLICACIONES A MI TRABAJO COMO EDUCADOR(A) / DIRECTOR(A)

HERRAMIENTA CONCEPTUAL

los malos. Lo que significa que unos son educables por naturaleza y los otros no.

Se constata que los objetivos se reducen al mínimo cuando el maestro está frente a un grupo que considera de bajo rendimiento. A veces el objetivo es simplemente preparar al grupo a pasar el examen... el profesor tiene la tendencia a estar dando ejemplos en lugar de ofrecer argumentaciones; se dedican a ilustrar más que a demostrar.

Este es un libro sobre los desafíos y también sobre cómo se produce la muerte escolar. Es un libro que cuenta la historia de cuatro jóvenes que llegaron a la secundaria con ganas de aprender y que se encontraron con un ambiente escolar que, en diferentes sentidos, no fue al encuentro de sus necesidades.

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo...incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

La insensibilidad de las escuelas por la biografía de los alumnos tiene al menos dos consecuencias. En primer lugar... los educandos solamente les encuentran sentido a las nuevos conocimientos si están relacionados con lo que ellos ya conocen. ... En segundo lugar...el aprendizaje en una zona de cercanía para lograr desarrollo requiere de una relación de confianza. En un contexto de confianza, los alumnos van a esforzarse sabiendo que (a) no van a decepcionar a su maestro, porque él está al lado suyo y (b) no corren el riesgo de sentirse avergonzados si sus respuestas son incompletas o equivocadas. Una de las maneras como los maestros pueden construir la confianza con sus alumnos es justamente mostrando interés en lo que ellos ya han aprendido antes de llegar a la escuela...

Un proyecto de investigación emancipadora requiere de condiciones que empoderen, estimulen y habiliten a los participantes a cambiar por medio de la reflexión personal y la comprensión pro-

APLICACIONES A MI TRABAJO COMO EDUCADOR(A) / DIRECTOR(A)

HERRAMIENTA CONCEPTUAL

funda de sus propias situaciones. Sin embargo, estas condiciones de empoderamiento se enfrentan a un contexto que aísla a los docentes, silencia su autonomía y los empuja hacia la estandarización y la homogeneización.

Nosotros nos comprometimos seriamente lanzándonos a un diálogo abierto que buscaba involucrar a las familias para poder así superar esta relación de desigualdad que con frecuencia se da entre padres de familia y escuela.

...la valoración de la experiencia de los estudiantes y de las prácticas que realizan en sus hogares es un aspecto central de la pedagogía crítica.... Por tanto, el asunto de las voces de los estudiantes (lo que los alumnos dicen o pueden decir acerca de su experiencia en la escuela) es la clave para estos teóricos críticos; la pedagogía se nutre de las historias de los alumnos y sus formas de aprender.

La teoría de la valoración pedagógica subraya que la pedagogía necesita cultivar relaciones maestro/alumno “que surjan desde” el maestro y “que fluyan dentro” del alumno.

...las escuelas están estructuradas en torno a una pedagogía de la valoración meramente estética cuya esencia descansa en la importancia que se le otorga a las ideas y a las cosas. Las escuelas se conducen siguiendo una lógica restringida e instrumentalista, cuando en realidad deberían centrarse en el aprendizaje del alumno basándose en una ética del aprecio a los demás que nutra y valore las relaciones humanas.

“Podrían mostrar que a ellos les interesa nuestra vida”, me respondió [un alumno]

Y otro alumno estuvo de acuerdo. “Yo ya me cansé de oír a los maestros hablando de sus vidas. Eso realmente no me importa”. “Claro”, exclamó un tercero. “Yo tuve un maestro que se la pasaba hablando de su perro. Era realmente estúpido”.

Una escuela justa no puede limitarse a seleccionar a los más meritorios; debe preocuparse también por la suerte de los vencidos... Con la autoestima amenazada, oscilan entonces entre el desaliento y la depresión, tienen el sentimiento de ser indignos de las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por su familia y por

APLICACIONES A MI TRABAJO COMO EDUCADOR(A) / DIRECTOR(A)

HERRAMIENTA CONCEPTUAL

ellos mismos. A veces... la convierten en resentimiento y en agresión contra la escuela y los maestros, y también contra los buenos alumnos...

La consecuencia más interesante de esta idea de la escuela común es que la diferencia entre los "exitosos" y los "fracasados" es menos grande, porque los "fracasados" en realidad logran un piso de aprendizajes y competencias comunes a todos.

La invisibilidad en la que se encuentra el alumno habla de una actitud irrespetuosa y descuidada de parte de la maestra. Esta actitud supone una evaluación sumamente negativa dirigida hacia el alumno, es una especie de negativa a reconocer la calidad humana del alumno.

Si vamos ahora al caso aparentemente opuesto, el de Marie-Louise, entonces encontraremos otra forma de menosprecio que Honneth considera que es más sutil que el anterior. La acción de la maestra da la impresión de que está reconociendo a la alumna, sin embargo, lo que realmente está haciendo es enfatizar, materializar una relación de dominación ("es una alumna muy dócil").

APLICACIONES A MI TRABAJO COMO EDUCADOR(A) / DIRECTOR(A)

BIBLIOGRAFÍA

- Bartolomé, Lilia I., "Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy", *Harvard Educational Review*, núm.64, 1994, pp.173-194.
- Bautier, Elisabeth, Stéphane Bonnéry, Jean-Pierre Terrail, Amandine Bebi, Sonia Branca-Rosoff y Bruno Lesort, *Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours*, Rapport de Recherche pour la Direction de la programmation et du développement du Ministère de l'Éducation nationale, París, 2002.
- Bean, Franck D., Jorge Chapa, Ruth Berg, Katherine Sowards, "Educational and Sociodemographic Incorporation among Hispanic immigrants to the United States" en Barry Edmonston and Jeffrey S. Passel (eds.) *Immigration and Ethnicity: The Integration of America's Newest Arrivals*, Urban Institute Press, Washington, D. C., 1994.
- Benei, Véronique, *Schooling Passions: Nation, History, and Language in Contemporary Western India*, Stanford University Press, Stanford, California, 2008.
- Becker, Adeline, "The Role of the School in the Maintenance and Change of Ethnic Group Affiliation", *Human Organization*, vol. 49, núm.1, 1990, 48-55,
- Blanco G., Rosa, "Hacia una escuela para todos y con todos", *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 48, OREAL/UNESCO, Santiago, 1999.
- Booth, George C., *Mexican School Made Society*, Stanford University Press, Stanford, California, 1941.
- Boudon, Raymond, *L'Inégalité des chances*, Armand Colin, París, 1973.
- Bourdieu, Pierre, *Méditations pascaliennes*, Seuil, París, 1997.
- Buriel, Raymond, "Integration with Traditional Mexican-American Culture and Sociocultural Adjustment" en Joe L. Martinez Jr. y Richard Mendoza (eds.) *Chicana/o Psychology*, Academic Press, Orlando, Florida, 1984.
- Buriel, Raymond, *Academic performance of foreign -and native-born Mexican Americans: A comparison of first-, second-, and third-*

- generation students and parents*, Report to the Inter-University Program for Latino Research, Social Science Research Council, 1987.
- Buriel, Raymond, "Immigration and education of Mexican Americans" en Aida Hurtado y Eugene Garcia (eds.), *The Educational Achievement of Latinos: Barriers and Successes*, University of California Latino Eligibility Study, University of California en Santa Cruz, Santa Cruz, California, 1994.
- Buriel, Raymond y Desdemona Cardoza, "Sociocultural correlates of achievement among three generations of Mexican American high school seniors", *American Educational Research Journal* vol. 25, 1988.
- Chapa, Jorge, "The question of Mexican American assimilation: Socioeconomic parity or underclass formation?" *Public Affairs Comment*, vol. 35, núm.1, 1988.
- Chapa, Jorge, "Special focus: Hispanic demographic and educational trends", *Ninth Annual Status Report: Minorities in Higher Education*. Report for the American Council of Education, Office of Minorities in Higher Education, Washington, 1991.
- Chrysochoou, Xenia, Maud Picard y Maroussia Pronine, "Explications de l'échec scolaire. Les theories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'eleve", *Psychologie et Education*, núm. 32, 1998.
- Courtney M. y G. Noblit; "The Principal As Caregiver", en A. Prillaman, D. Eaker and D. Kendrick (eds.) *The Tapestry of Caring: Education as Nurturance*, Ablex, Norwood, NJ, 1994,
- Deauvieu, Jérôme (en prensa) *La fabrique des professeurs*.
- DeVillar, Robert, "The rhetoric and practice of cultural diversity in U.S. schools: Socialization, resocialization, and quality schooling" en Robert A. DeVillar, Christian J. Faltis, y James P. Cummins (eds.) *Cultural Diversity in Schools : from Rhetoric to Ppractice*, State University of New York Press, Albany, 1994.
- Drader, Antonia, "Buscando America" en Christine E. Sleeter y Peter L. McLaren (eds.) *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference*, State University of New York Press, Albany, 1995.
- Dubet, François, *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Editorial Gedisa, Barcelona, 2006.
- Duru-Bellat, Marie "Les résistances des familles (de certaines d'entre elles) à l'école pour tous", *VEI-Enjeux*, núm. 1, 2001.

- Eaker-Rich, Deborah y Jane Van Galen (eds.) *Caring in an Unjust World: Negotiating Borders and Barriers in Schools*, State University of New York Press, Albany, 1996.
- Erickson, Frederick, "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement", *Anthropology & Education Quarterly* vol. 18, núm. 4, 1987.
- Fischbach, F., "Axel Honneth et le retour aux sources de la théorie critique: la reconnaissance comme "autre de la justice", en Emmanuel Renault e Y. Sintomer (eds) *Où en est la théorie critique?* La Découverte, París, 2003.
- Foley, Douglas E., *Learning capitalist culture: deep in the heart of Tejas*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1990.
- Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Tusquets editores, Barcelona, 2002.
- Gans, Herbert J., "Second-generation decline: Scenarios for the economic and ethnic futures of post-1965 immigrants", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 15, núm.2, 1992.
- Gilligan, Carol, *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1982.
- Giroux, H., *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*, Routledge, New York, 1992.
- González, Norma, "The anthropologist's view", "Introduction: Theorizing Practices" en Norma González, Luis C. Moll y Cathy Amanti (eds.) *Funds of Knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.
- González, Norma, "Beyond Culture: the hybridity of funds of knowledge" en Norma González, Luis C. Moll y Cathy Amanti (eds.) *Funds of Knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.
- Greenberg, J. B., *Funds of knowledge: Historical constitution, social distribution, and transmission*, presentado en The Annual Meeting of the Society for Applied Anthropology, Santa Fe, Nuevo México, 1989.
- Hamann, Edmund T., Víctor Zúñiga y Juan Sánchez, "From Nuevo León to the USA and Back Again: Students in Mexico", *Journal of Immigration and Refugees*, vol.6, núm.1, 2008.
- Hamann, Edmund T. y Víctor Zúga, "Schooling and the Everyday

- Ruptures Transnational Children Encounter in the United States and Mexico" en Cati Coe, Rachel R. Reynolds, Debrah A. Boehm, Julia Meredith Hess and Heather Rae-Espinoza (eds.), *Everyday Ruptures: Children, Youth and Migration in Global Perspective*, Vanderbilt University Press, Nashville, 2011.
- Honneth Axel, *Das Andere der Gerechtigkeit*, Aufsätze zur praktischen Philosophie Frankfurt, 2000.
- Honneth, Axel, *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Éditions La Découverte, Paris, 2006.
- Honneth, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Éditions du Cerf, Paris, 2007.
- Kao, Grace y Marta Tienda, "Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth", *Social Science Quarterly* Vol. 76, núm. 1, 1995.
- Karz, Saül (coordinador), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Biblioteca de Educación, Editorial Gedisa, Barcelona, 2004.
- Keddie, Neil, *Knowledge and Control*, Collier Macmillan, Londres, 1971.
- Kohl, Herbert R., *I won't learn from you: The role of assent in learning*, Milkweed Editions, Minneapolis, 1991.
- Lenoir, Yves (manuscrito no publicado), *Les pratiques d'enseignement: l'enjeu de la reconnaissance*, CRCIE, CRIE y APECS, Sherbrooke, Québec.
- Luykx, Aurolyn, *The Citizen Factory: Schooling and Cultural Production in Bolivia*, State University of New York Press, Albany, 1999.
- McCarthy, J. Cameron, "Beyond the poverty of theory in race relations: Nonsynchrony and social difference in education" en Lois Weis y Michelle Fine (eds), *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in the United States Schools*, State University of New York Press, Albany, 1993.
- Matute-Bianchi, María Eugenia, "Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican-descent students" en Margaret A. Gibson y John U. Ogbu, *Minority Status and Schooling.: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland Publishing, New York, 1991.
- Mead, Margaret, "Questions That Need Asking", *Teachers College Record*, vol. 63, núm. 2, 1961.

- Mejía, Daniel, "The development of Mexican American children", en Gloria Johnson Powell (ed.) *The Psychosocial Development of Minority Group Children*, Brunner / Mazel, New York, 1983.
- Moll, L. C., y J. B. Greenberg, "Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction" en L. C. Moll (ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, Nueva York, 1990.
- Noddings, Nel, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, 1984.
- Noddings, Nel, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Teachers College Press, New York, 1992.
- Ogbu, John, "Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective" en Margaret A. Gibson y John U. Ogbu, *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland Publishing, New York, 1991.
- Orellana, Marjorie Faulstich, *Translating childhoods: immigrant youth, language, and culture*. Rutgers University Press, Piscataway, NJ, 2009.
- O'Gorman, Edmundo, *La invención de América*, Fondo de Cultura Económica, México, 1958.
- Pennac, Daniel, *Chagrin d'école*, Gallimard, París, 2007.
- Périer, Pierre, Enseigner dans les collèges et les lycées, *Les Dossiers d'Éducation et Formation*, núm. 61, 1996.
- Persell, Caroline H., *Education and inequality: The roots and results of stratification in America's schools*, Free Press, New York, 1977.
- Portes, Alejandro y Rubén Rumbaut, *Immigrant America: A Portrait*. University of California Press, Berkeley, 1990.
- Portes, Alejandro y Min Zhou, "The new second generation: Segmented assimilation and its variants" en *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* vol. 530, núm. 1, 1993.
- Prillaman, A. Renee y Deborah J. Eaker, "The weave and the seaver: A tapestry begun", en Rennee Prillaman, Deborah J. Eaker y Doris M. Kendrick (eds.) *The Tapestry of Caring: Education as Nurturance*, Ablex, Norwood. 1994.
- Putnam, Robert D, "The prosperous community: Social capital and public life", *The American Prospect*, vol. 13, 1993.
- Putnam, Robert D, "Bowling Alone: America's declining social capital" en *Journal of Democracy*, vol. 6, núm.1, 1995.

- Quinn Naomi y Doroty Holland, (eds.) *Cultural Models in Language and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Quiroz, Pamela Anne, "The "silencing" of the lambs: How Latino students lose their "voice" in school" ISRI Working Paper núm. 31, Michigan State University, Julian Samora Research Institute, East Lansing, Michigan, 1996.
- Rawls, John, *La teoría de justicia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- Rawls, John, *The Law of Peoples, with de Idea of Public Reason revisitated*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1999.
- Reese, Leslie, Silvia Balzano, Ronald Gallimore y Claude Goldenberg, "The concept of *Educación*: Latino Family Values and American Schooling" *Paper* presentado en The Annual Meeting of the American Anthropological Association, Chicago, Illinois, noviembre de 1991.
- Renault, Emmanuel, *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*. Éditions du Passant, París, 2000.
- Renault, Emmanuel, *L' Expérience de l'injustice, La découverte*, París, 2004
- Renan, Ernest, "Qu'est-ce qu'une nation?" en Ernest Renan, *Oeuvres Complètes*, Calmann-Lévy éditeurs, París, 1949.
- Rippberger, Susan y Kathleen Staudt, *Pledging Allegiance: Learning Nationalism at the El Paso-Juárez Border*, Routledge Falmer, New York, 2003.
- Rosaldo, Renato, *Culture and Truth*, Beacon Press, Boston, 1989.
- Sánchez García, Juan, "Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional" en Víctor Zúñiga, Edmund T. Hamann y Juan Sánchez García, *Alumnos transnacionales*, Secretaría de Educación Pública, México, 2008.
- Schmelkes, Sylvia, *La formación de valores en la educación básica*, Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, México, 2002.
- Schmelkes, Sylvia, "Educar para la interculturalidad: los desafíos de una propuesta democrática" en Inés Castro (coord.), *Educación y ciudadanía. Miradas múltiples*, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Plaza y Valdés Editores, México, 2006.
- Steinberg, Laurence, B. Bradford Brown, and Sanford M. Dornbusch, *Beyond the Classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do*, Simon & Schuster, New York, 1996.
- Suárez-Orozco, Carola y Marcelo Suárez-Orozco, *Children of*

- Immigration, Harvard University Press, Cambridge, 2001.
- Suárez-Orozco, Marcelo M., "Hispanic immigrant adaptation to schooling", en Margaret A. Gibson and John U. Ogbu (eds.) *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, Garland Publishing, New York, 1991.
- Tedesco, Juan Carlos, "La escuela justa" en *Revista EN*, núm. 2 y 3, 2009.
- Terrail, Jean-Pierre, *École l'enjeu démocratique*, La Dispute, París, 2003.
- Valdés, Guadalupe, *Learning and not Learning English*, Teachers College Press, Nueva York, 2001.
- Valenzuela, Angela, "Mexican American youth and the politics of caring", en Elizabeth Long (ed.), *From Sociology to Cultural Studies*. Second Volume: Sociology of Culture Annual Series, Blackwell, Londres, 1997.
- Valenzuela, Angela, "Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring" en *Reflexiones 1988: New Directions in Mexican American Studies*, Center for Mexican American Studies, University of Texas, 1999.
- Valenzuela, Angela, "Checkin' up on my guy": Chicanas, social capital, and the culture of romance", en *Frontiers: A Journal of Women Studies* vol. 20, núm.1, 1999.
- Valenzuela, Angela, *Subtractive schooling, US-Mexican Youth and the Politics of Caring*, State University of New York Press, Albany, 1999.
- Vélez-Ibáñez, Carlos, *Bonds of Mutual Trust: the cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*, Rutgers University Press, New Brunswick, N.J., 1983.
- Vélez-Ibáñez, Carlos G., "Networks of exchange among Mexicans in the U.S. and Mexico: Local level mediating responses to national and international transformations" en *Urban Anthropology*, vol. 17, 1988.
- Vélez-Ibáñez, Carlos G. y Greenberg, James B., *Formation and transformation of funds of knowledge among U. S. Mexican households in the context of the borderland*, Paper presentado en The Annual Meeting of the American Anthropological Association, Washington, D.C, 1989.
- Vigil, James Diego y John M. Long, "Unidirectional or nativist acculturation: Chicano paths to school achievement" en *Human Organization*, vol. 40, 1981.
- Willis, Peter, *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, New York, 1977.

Vygotsky, Lev. S., "Mind in Society" en Michael Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.), *The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1978.

Zsembik, Barbara A. y David Llanes, "Generational difference in educational attainment among Mexican Americans", *Social Science Quarterly*, vol. 77, 1996.

Zúñiga, Víctor, "El fracaso escolar", *Revista EN*, núm. 2-3, 2009.

Este libro se terminó de imprimir en octubre de 2011,
en los talleres de _____
El cuidado editorial estuvo a cargo del Fondo Editorial de Nuevo León.