



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
CAMPUS "ARAGÓN"
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

REZAGO ESCOLAR: ¿FRACASO ESCOLAR O EXCLUSIÓN SOCIAL?

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

Fernando Refugio Rincón Pérez

NÚMERO DE CUENTA: 8158099-8

ASESOR DE TESIS

MTRO. GERARDO MENESES DÍAZ



Bosques de Aragón, México, 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO I	
¿FRACASO ESCOLAR O EXCLUSIÓN SOCIAL?	15
EL FRACASO ESCOLAR Y LA ESCUELA	28
EL FRACASO ESCOLAR Y EL QUEHACER DOCENTE	31
EL FRACASO ESCOLAR Y LA FAMILIA	33
FRACASO ESCOLAR Y EXCLUSIÓN	35
MIRADAS SOBRE EL FRACASO: ¿FRACASO COMO PRODUCTO O PROCESO?	38
CAPÍTULO II	
FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR	58
EL CONTEXTO	58
ASISTENCIA AL PREESCOLAR	74
CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA EDUCATIVA	78
PROFESORES: ANTIGÜEDAD Y ESCOLARIDAD	79
TIEMPOS DE TRASLADO Y TRABAJO	80
CONOCIMIENTO Y DISPOSICIÓN DE RECURSOS	80
CAPÍTULO III	
LA REPETICIÓN ESCOLAR: UNA HISTORIA INDIVIDUAL Y SOCIAL	
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	83
NÚMEROS	85
LOS NIÑOS, SERES HUMANOS (A PESAR DE TODO)	96
COMENTARIOS AL FINAL	108
BIBLIOGRAFÍA	114
ANEXOS	120

INTRODUCCIÓN

El Estado de Chiapas comparte la realidad del México pobre con otros estados del sureste, pobreza que se acentúa y entrecruza con otros factores históricos y estructurales de la entidad, lo que da como resultado un complejo entramado social.

En lo que se refiere al contexto social podrían destacarse tres problemas: el primero de ellos es la situación de pobreza extrema, resultado de la historia de su desarrollo económico y político, lo cual se evidencia con dos datos, de acuerdo a la participación sectorial en el Producto Interno Bruto, el 14.26% de la riqueza de la entidad proviene del sector primario, lo que contrasta con el 47.5% de la Población Económicamente Activa (PEA) del estado dedicada a este sector.¹

El segundo problema que se muestra es la desigualdad extrema en el desarrollo económico y social de la entidad, plasmada en los indicadores de marginalidad y exclusión social. Ilustra esta problemática el incremento de 39 a 44 municipios con estrato de muy alta marginación y el paso de 31 a 65 municipios en condición de alta marginación, esto de 1990 al 2000.

En 1995, los municipios de ambos rangos: “Alta” y “Muy Alta” marginación, representaban el 63.06% de la entidad; para el año 2000 este porcentaje fue de 93.16%. Esto es, en un periodo de cinco años, hubo un incremento del 30% en los niveles de marginalidad del estado. Inevitablemente, esta desigualdad se filtra, traspasa, es constitutiva del sistema escolar.

¹ En el año 2000 la población económicamente activa de Chiapas fue de 1'218, 598 personas, que correspondió al 47.39% de su población. En el total de la PEA, está incluida la participación de 36, 691 menores de 15 años, que representan el 3.0% del total. La participación económica de niños, incluso menores de 12 años, y de jóvenes en el trabajo agrícola y el comercio es una importante fuente de ingresos para sostener la unidad familiar, debido a las características socioeconómicas del estado.

El tercer problema, no menos importante que los dos anteriores, es la intolerancia con que se vive la diversidad cultural y política que caracterizan al estado. El profundo racismo de algunos grupos sociales hacia los indígenas, que ha sido profusamente documentado, emerge en el poco aprecio por la riqueza cultural y lingüística de la entidad, menospreciada por algunos sectores de la población no indígena. Lamentablemente esta situación no es ajena al sector educativo.

Problemática Educativa

En Chiapas el 22.94% de la población de 15 años o más es analfabeta, mientras que la media nacional es de 8.8%, por ello ocupa el último lugar a nivel nacional, por ejemplo, por cada analfabeta en el Distrito Federal existen casi ocho en Chiapas. Además el 50.31% de este rango de población no tiene terminada su educación primaria, por tanto el problema educativo de los adultos incluye por lo menos al 73.25%, lo que representa parte del rezago educativo del estado.

El promedio de escolaridad de la población chiapaneca es de 5.6 grados, el menor promedio de escolaridad en el país y con una diferencia de 4 grados respecto al Distrito Federal, en tanto la media nacional es de 7.8 grados. Otros indicadores señalan que Chiapas ocupa lugares preocupantes en cuanto a: a) número de escuelas incompletas y unitarias (de un total de 8,715 escuelas primarias: 2,898 (33.3%) son incompletas y 3,433(39.4%) son unitarias), b) deserción y reprobación en primaria, c) absorción en secundaria y educación superior, d) reprobación en capacitación para el trabajo y en profesional medio, e) eficiencia terminal en primaria, secundaria y media superior, así como f) cobertura de secundaria y en el nivel medio superior².

² SEP. **Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2002-2003.** México, 2003.

Al efectuarse en Chiapas, el levantamiento del XII Censo General de Población y Vivienda en el año 2000, 184,086 niños de cinco a catorce años no asistían a la escuela (40,391 de cinco años; 75,688 de seis a once años y 68,007 de doce a catorce años). Ese total representaba el 18% de los niños de cinco a catorce años de edad en el estado.

La tasa de reprobación en primaria es de 10.0 %, casi dos veces más alta que el promedio nacional (5.40%), lo que nos sitúa en el penúltimo lugar a nivel nacional.

La deserción más alta se registra en educación primaria (idealmente población de 6 a 11 años) con un 2.6% (19,740 alumnos que desertan) aunque el porcentaje parece bajo, afecta al nivel con mayor población (772,361 alumnos). Los otros niveles presentan indicadores más altos y denotan que en general el grado de deserción es una variable importante que requiere atención y búsqueda de alternativas de solución.

Chiapas ocupa el último lugar a nivel nacional en eficiencia terminal en primaria, o sea, del grupo que concentra el mayor número de alumnos de todo el sistema educativo. Puede señalarse que la mayoría de los problemas se agudizan en la educación primaria.

Por otra parte, el 26.4% de la población es indígena y requiere que sea atendida por una educación bilingüe; sólo el 62% de la población que ingresa a la primaria la concluye; los índices de reprobación y deserción escolar son de los más altos en la República. Lo anterior significa que se tienen problemas de equidad y eficiencia en la educación, aunque no sólo.

Aunado a lo anterior, el Estado padece otro tipo de problemática que incide directamente en los bajos niveles educativos: de 19,453 localidades en Chiapas, 19,309 (99.3%) son rurales y con menos de 100 habitantes, lo que dificulta la prestación y el acercamiento de los servicios educativos; más del 11% de los hogares chiapanecos no cuenta con ingresos por su trabajo; el 29% de los hogares tienen ingresos inferiores a un salario mínimo; y el 22% de los hogares

reporta ingresos de uno a dos salarios mínimos, lo que evidencia los niveles de pobreza existentes en el estado; por otra parte, Chiapas tiene el índice más alto de natalidad en el país.

Aquí no puede obviarse que el primer actor es el Estado, y que una de sus obligaciones es garantizar el servicio educativo. Sin embargo, dicha obligación no está apoyada por la definición de políticas educativas, sino por decisiones coyunturales y parciales, de tal manera que su acción en el campo educativo revela gran debilidad institucional.

Otro actor es el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, que en el caso de Chiapas agrupa a los profesores en dos secciones sindicales (VII y XL). Ambas secciones tienen una característica común, por lo menos públicamente su acción se ha limitado a las exigencias de tres aspectos centrales: re zonificación a todos los municipios de la entidad al 100 % de sobresueldo (hay varios municipios en los que los profesores tienen ingresos del 60%, respecto al 100% de otros municipios), mejores servicios de salud y vivienda y mayores prestaciones (dentro de las que destaca el incremento del número de días de aguinaldo, actualmente por este concepto perciben lo correspondiente a dos meses de salario).

Otro de los problemas es el de la organización institucional, que tiene que ver con la estructura, funcionamiento y operación del sistema educativo estatal: la existencia de dos subsistemas, uno estatal y otro federalizado, así como la sedimentación de prácticas administrativas, entre otros factores, evidencian que el sistema educativo es una organización con compartimentos desestructurados que propician prácticas de incomunicación con las escuelas y falta de cooperación con sus actores.

En las áreas rurales, indígenas, alejadas y en las pequeñas localidades, la oferta está empobrecida con un modelo que opera a través de agentes improvisados y con materiales escasos (CONAFE, Educador Comunitario Indígena y Educador Indígena).

Delimitación y planteamiento del problema

EL MARCO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación tiene como área de estudio a la Escuela Primaria Federal “Benito Juárez García”, adscrita a los Servicios Educativos para Chiapas (subsistema federalizado) y ubicada en la cabecera municipal de San Andrés Larrainzar, municipio indígena enclavado en la Región Altos del estado de Chiapas. Es una Escuela de turno matutino y organización completa, es decir, cuenta con los seis grados de educación primaria, de primero a sexto grados, y con un profesor para cada uno de los grados. Más aún, ésta Escuela cuenta con 17 grupos, con 3 grupos para cada uno de los grados de primero a quinto, y únicamente dos grupos para el sexto grado; la Escuela cuenta con 19 profesores, 17 frente a grupo y dos directivos (la Directora y el Sub-director).

Planteamiento del problema

Sirvan los datos presentados líneas atrás para plantear el problema del trabajo de investigación que me propongo realizar y a riesgo de repetir una verdad de perogrullo, los datos nos indican que los sectores más pobres son los que presentan los mayores índices de reprobación, repitencia, deserción y baja eficiencia terminal, mismos que engloban el concepto de fracaso escolar, en tanto refiere a una serie de dificultades que hacen que el alumno vaya siendo expulsado, a veces lentamente, en otras de forma abrupta, del espacio escolar; por ello la interrogante de si el rezago escolar, en tanto éste implica no concluir un ciclo de estudios durante un periodo determinado (en el caso de la educación primaria es de 6 años), es un fracaso escolar o un proceso de exclusión social. En este sentido es importante el punto de vista de que “...*el concepto de éxito/fracaso escolar se asocia inevitablemente al rendimiento escolar de los alumnos. Puede definirse como la adquisición, o no, en el tiempo previsto, de los objetivos y contenidos curriculares programados en las distintas etapas, ciclos o grados del sistema educativo. Se trata de una definición limitada y reduccionista, más aún si se operativiza a través de las calificaciones escolares. Así y todo, constituye una*

forma válida de enfrentarse al tema, tanto por la existencia real y efectiva de las calificaciones como por su impacto personal y social".³

Frente al rezago escolar se tendría a la eficiencia terminal, en tanto indicador de la conclusión satisfactoria de una etapa de estudios en un periodo de tiempo establecido como ideal; eficiencia terminal que desde la perspectiva de la SEP es la relación cuantitativa entre los alumnos que ingresan contra los que ingresan de una cohorte determinada.

Por otra parte, ante los hechos se asume que la reprobación es un fenómeno presente en todos los niveles del sistema educativo nacional, lo que hace que se la juzgue como un hecho natural, "inherente al proceso pedagógico", por lo que la reprobación es vista como parte del proceso educativo que no significa más que un simple retraso o aplazamiento en el proceso de escolarización de los sujetos implicados en una situación de reprobación, y viéndolo de manera aislada podría parecer una situación poco importante, pero si se analiza un poco más ya no resulta tan sencilla la situación y adquiere otras dimensiones, configurando lo que es el rezago escolar, o más precisamente, el fracaso escolar, y si vamos más allá, una forma de exclusión social, porque la eficiencia terminal, despojada de su pretendido carácter aséptico, no es más que la expresión cuantitativa final de un proceso de selección que realizan las instituciones educativas, en este caso particular la primaria Benito Juárez, porque si bien es cierto que ha habido un incremento en el número de espacios para que los niños accedan a la escuela, también es cierto que no se aseguran las condiciones para la supervivencia de los mismos al interior de la escuela.

Por lo anterior, el acercamiento a esta problemática será a través de un estudio descriptivo a partir de los indicadores escolares contenidos en las estadísticas que reporta la escuela en torno al comportamiento escolar de los alumnos de esta escuela; será un acercamiento cuantitativo de los indicadores escolares de

³ BESALÚ Costa, Xavier (2002), "**Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes**", en Cuadernos de Pedagogía No. 315, agosto 2002, Editorial CIISPRAXIS, S.A., España. P. 72.

eficiencia terminal, reprobación, repetición y deserción, lo que considero importante para caracterizar esta problemática además de que puede ser punto de partida para otros estudios de mayor profundidad.

El estudio que me propongo llevar a cabo, trata de tener un acercamiento al desempeño escolar de los alumnos de la Escuela Primaria Federal "Benito Juárez G.", a partir de la recopilación y análisis de información estadística generada por la misma Escuela; asimismo, describir el comportamiento cuantitativo de la matrícula de dicho Centro Educativo, en un periodo que va del año 1994 al año 2002, este periodo me interesa en lo particular porque es el momento de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y al menos discursivamente el Estado mexicano invierte una gran cantidad de recursos "a fin de revertir la pobreza ancestral", pobreza que tiene que ver con techo, salud, alimentación, tierra, trabajo, educación, entre otros aspectos. Para completar esa aproximación al desempeño escolar de los alumnos, ofreceré elementos contextuales referidos a las características de la Escuela, el municipio y el Estado, con el propósito de ampliar la mirada en torno a esta situación.

Justificación

El interés por la presente temática de investigación surge del análisis de documentos oficiales en donde se presentan bajos niveles de aprovechamiento escolar de los alumnos de todos los niveles educativos, pero de manera muy aguda en el nivel primaria; en el caso específico de esta escuela fue por conocer qué impacto tuvieron y tienen las políticas educativas y sociales impulsadas desde el estado para superar las situaciones problemáticas, desnudadas por el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, y esta cabecera municipal resultaba emblemática ya que fue la sede de los diálogos por la paz entre el gobierno y dicha organización armada.

Objetivos

- Realizar una caracterización del rezago escolar en la Escuela Primaria Federal “Benito Juárez”, a partir del acercamiento a los indicadores de aprobación/reprobación, repetición, eficiencia terminal y deserción.
- Realizar un estudio descriptivo, en tanto que la preocupación es tener un acercamiento a este problema (rezago escolar) y en lo posible, posibilitar la búsqueda de explicaciones más profundas.

Preguntas

Las preguntas que guiarán este trabajo son las siguientes:

- ¿En qué grados se concentra el mayor índice de reprobación?
- ¿En qué grados se concentra el mayor índice de repitencia?
- Del número de alumnos que se inscriben a primer grado, al cabo de seis años después, ¿cuántos concluyeron su educación primaria en ese periodo?, es decir, ¿cuántos concluyen su primaria en el periodo ideal de seis ciclos escolares?
- ¿Cuántos y en qué grado están los alumnos que reprueban y repiten grado escolar?
- ¿Cuántos son y en qué grado se encuentran los alumnos que están fuera, por la edad que tienen, del grado en el que deberían estar?
- De los alumnos que reprueban, ¿cuántos se vuelven a reinscribir?
- ¿Cuántos alumnos concluyen su educación primaria fuera del tiempo ideal, establecido normativamente?
- ¿En qué grados se concentra el mayor número de alumnos que reprueban y repiten?

Metodología de investigación

La problemática del fracaso escolar en la Escuela Primaria “Benito Juárez”, lo planteo como campo de estudio, como un intento de analizarlo desde una perspectiva multirreferenciada, para no cerrarse en una perspectiva lineal de causa-efecto, y posibilitar la búsqueda de explicaciones a dicha problemática.

El trabajo será un estudio descriptivo, en tanto buscará aproximarse y observar, para describir lo que ocurre con un fenómeno o problema (en este caso el fracaso escolar, manifestado a través del rezago escolar) en las condiciones en que se desarrolla; atisbar cuales son las relaciones presentes entre variables en una situación dada y en lo posible dar cuenta de los cambios que ocurren en esas relaciones en función del tiempo, en este tenor “...*Con mucha frecuencia el propósito del investigador consiste en describir situaciones, eventos y hechos. Esto es, decir cómo es y como se manifiesta determinado fenómeno. (Por ello) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que pueda ser sometido a un análisis...* (por otra parte) *describir es recolectar datos (para los investigadores cuantitativos, medir; y para los investigadores cualitativos, recolectar información), esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o se recolecta información sobre cada una de ellas, para así (vágase la redundancia) describir lo que se investiga...*”⁴ En este caso, se buscará describir qué pasa con dichos alumnos y que esto sea punto de partida para la realización de otros estudios.

De manera específica, con este trabajo se intentará describir la situación de reprobación y repitencia asociada a la eficiencia terminal de los alumnos de la escuela primaria federal “Benito Juárez”, ubicada en la cabecera municipal de San Andrés Larrainzar, Chiapas.

⁴ HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros (2003). *Metodología de la investigación*. Edit. McGrawHill, México. Pp. 117-118.

Ahora bien, se realizará el seguimiento de alumnos durante un periodo de seis ciclos escolares consecutivos y así poder ofrecer un panorama de cómo es el comportamiento de la matrícula escolar, por ello es que se señala que será longitudinal, para dar seguimiento a dicho problema, durante un periodo de tiempo que abarcará del ciclo escolar 1994-1995 al ciclo escolar 1999-2000, a fin de analizar la cohorte de una generación de educación primaria, con el propósito de saber que cantidad de niños que se inscribieron a primer grado de educación primaria en 1994, la concluyeron seis años después; además de obtener datos e información más precisa, con el propósito de lograr una caracterización más fina de dicha problemática, por ello, este trabajo implica “...recolectar datos a través del tiempo en puntos o periodos, para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias...”⁵

Será de corte documental “...en tanto depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo aquel material de índole permanente; es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento... las fuentes documentales pueden ser, entre otras: documentos escritos como libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, encuestas, conferencias escritas, etc...”⁶ en tanto se realizará a través de la consulta de documentos oficiales de la escuela (Forma 911, formatos en donde se registra la información estadística de la escuela), además de registros sobre la información vertida por el personal docente y directivos de la escuela, así como de otros documentos escritos que tengan en la escuela; en suma, me apoyaré básicamente en los archivos o registros escolares de la escuela, para realizar la caracterización socioeducativa de la población escolar.

⁵ Op. Cit. P. 278.

⁶ CÁZARES Hernández, Laura et al. (1983) **Técnicas actuales de investigación documental**. Editorial Trillas y Universidad Autónoma Metropolitana. México. P. 16.

El trabajo está organizado en tres capítulos, una parte final de comentarios, la sección de bibliografía consultada y el anexo. El primer capítulo alude a las explicaciones teóricas que se han dado a este problema del fracaso escolar, haciendo énfasis en las corrientes funcional estructuralista y la dialéctica, sin que por ello se agote en ellas las disertaciones en torno a este problema; el segundo capítulo se centra en el contexto dentro del cual acontece el problema; finalmente, el tercer capítulo refiere a los datos estadísticos que se generan en la escuela, con una serie de limitantes, ya que no hay un registro ni un seguimiento puntual de lo que pasa en la escuela, en este rubro; derivado del dato duro de los números, pude indagar de manera muy ligera en torno a la situación de vida de algunos niños que diariamente viven y conviven con la reprobación y la repitencia, lo que ofrece el lado humano de lo que se esconde detrás del registro numérico de una calificación.

CAPÍTULO I

REZAGO ESCOLAR ¿FRACASO ESCOLAR O EXCLUSIÓN SOCIAL?

"Usted no se acordará de mí,
ni de mi nombre.
¡Eliminó a tantos!
Yo, en cambio,
me acuerdo frecuentemente de usted,
de sus colegas,
de esa institución que ustedes llaman escuela
y de los muchachos que ustedes
rechazan."
*Alumnos de Barbiana.*⁷

¿FRACASO ESCOLAR O EXCLUSIÓN SOCIAL? APROXIMACIONES EXPLICATIVAS

Desde la Conferencia Mundial "Educación para Todos", celebrada en Jomtién, Tailandia, en marzo de 1990 y en su Declaración, se reitera que toda persona tiene derecho a la educación, y de lograr con equidad una educación básica de calidad y de manera más precisa en su Artículo 3º. señala "*Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad*". Por lo que:

1. *La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.*
2. *Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.*⁸

⁷ Alumnos de Barbiana (1978) **Carta a una profesora**. México. Ediciones de Cultura Popular. P.11

⁸ **Conferencia Mundial "Educación para Todos"**. En Cero en Conducta Nos. 26-27. Año 6. Julio-octubre 1991. México. Educación y Cambio, A.C. P. 81.

Por otra parte, en el artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se puede leer que: "*Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, -Federación, Estados y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias...La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia*". IFE (1997),

En consecuencia, la educación básica debería centrarse en la adquisición y el logro de resultados efectivos de aprendizaje, no sólo matricular a más niños, sino focalizar su atención en torno a los procesos pedagógicos, es decir, no basta con ofrecer más espacios para los niños, no basta con plantear la igualdad de la oferta educativa, sino también centrarse en el diseño de estrategias de atención para atender a los desiguales, en tanto que la igualdad de oportunidades educativas debe ir más allá de la igualdad de acceso a la escuela; esto, porque datos estadísticos muestran que los sectores más pobres de nuestra sociedad son los que presentan los mayores índices de reprobación, repetición y deserción.

Esta situación es la que priva en la Escuela Primaria Federal “Benito Juárez”, ubicada en la cabecera municipal de San Andrés Larrainzar, Chiapas, objeto de estudio de la presente investigación, a partir de la cual se plantea el problema del fracaso escolar o de la exclusión social de los alumnos que acuden a dicho centro con la expectativa de aprender a leer y escribir, pero que paulatinamente empiezan a ser alejados de ese propósito inicial, son despertados del sueño con el que llegan a la escuela, ya que al poco tiempo de haber transcurrido el ciclo escolar, comienzan a ser alejados del ámbito escolar o a tener dificultades para cursar los distintos grados y concluir la educación primaria, convirtiéndose la escuela en otro filtro de exclusión; peor aún, *“cada vez más ciudadanos, hombres y mujeres, viejos y jóvenes, habitantes del campo y de las ciudades quedan fuera de la economía moderna, son excluidos de los frutos del bienestar y también de las ventajas y responsabilidades de la ciudadanía política.”*⁹

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México. Pero “defender “derechos” olvidándose de defender y ampliar las condiciones materiales que los aseguran es poco menos que un ejercicio de cinismo. Cuando un derecho es apenas un atributo del cual goza una minoría (tal es el caso, en nuestros países latinoamericanos, de la educación, la salud, la seguridad, la vida, etcétera), la palabra más correcta para designarlo es “privilegio””. GENTILI, Pablo. “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías”, p. 367. En: GENTILI, Pablo (Coord.), (2004) **Pedagogía de la exclusión**. Crítica al neoliberalismo. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

⁹ TENTI Fanfani, Emilio. (2001) **La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad**. Lucerna Diogenes Editor. México. p. 22. El Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en su *Declaración de la Selva Lacandona* del primero de enero de 1994, “...*Esgrimía que los objetivos fundamentales del*

Aún y pesar de que en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como se señalaba líneas atrás, se consagra el derecho que todos los mexicanos tenemos a la educación, en la realidad este derecho está muy lejos de concretarse; amén de que se promulgue que la educación es gratuita, el problema no sólo estaría radicando en la gratuidad o no de la educación, sino que en condiciones de marginación, el niño tiene que contribuir al sustento económico familiar, pero que aún y a pesar de ello, el niño, los niños siguen insistiendo en permanecer en la escuela, institución que al poco tiempo los abortará. Tal vez la educación primaria será realmente obligatoria cuando haya para cada niño un lugar en una escuela, sin necesidad de hacer largas filas ni madrugar para alcanzar una ficha de preinscripción, pero también cuando cada niño tenga las condiciones económicas y sociales para ejercer ese derecho a disfrutar de la educación.

En este contexto, la noción de fracaso escolar alude a “...una serie de situaciones que se consideran problemáticas: la deserción, la reprobación, el bajo rendimiento escolar, la repetición de grados, etcétera”¹⁰, problema cuyo origen es multicausal, debido a la cantidad de factores que intervienen en su concreción, aludiendo a una serie de elementos a los que se les atribuye alguna influencia en esta problemática, ya sean de índole pedagógica, familiar, cultural o socioeconómica, y que influyen de diferentes maneras en los resultados escolares alcanzados o por alcanzar; aunque desde el discurso gubernamental y magisterial, de manera coincidente, las causas se ubican fuera de la escuela, arguyendo situaciones de

levantamiento armado eran trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Si existe algún estado en México que ilustre con claridad la carencia de estos satisfactores, ese es Chiapas. Datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) con base en el Censo de 1990, indican que en esa entidad el analfabetismo en personas mayores de 15 años alcanza el 30 por ciento; de la población ocupada 58.3 por ciento se concentra en el sector primario, lo cual indica una economía básicamente rural; las personas sin ingresos alcanzan 19 por ciento, mientras que 39.9 por ciento gana menos de un salario mínimo...” Chiapas: génesis y secuelas de la insurgencia. En: Informe Especial. Diario El Financiero, México, D.F. 24 de febrero de 1994. p. 54.

¹⁰ BRAVO, María Teresa. “Fracaso escolar y relación pedagógica”, en: **El fracaso escolar: análisis y perspectivas**. (1988) Cuadernos del CESU No. 11. México. UNAM, p. 13.

desnutrición, desventajas económicas y culturales, problemas de salud física o de capacidad intelectual, entre otras.

El fracaso escolar se trata de un problema que afecta a todos los niveles educativos, tanto en los países pobres como en los países desarrollados; en este caso concreto afecta de manera dramática a los sectores más pobres de nuestra sociedad, y de manera más aguda a los indígenas, entre quienes se presentan los mayores índices de repitencia y abandono, que aunados a las dificultades de orden socioeconómico, van arrojando a los alumnos del ámbito escolar.

En el caso de México, *“...casi todos los indicadores socioeconómicos muestran que la población indígena es uno de los grupos más pobres del país. De acuerdo con el Censo de Población de 1995, ocho de los 10 estados que tienen la mayor proporción de hablantes de lenguas indígenas son también los que tienen los índices de marginalidad más altos en el país. Peor aún, 83% de los municipios que tienen una población predominantemente indígena fueron clasificados como municipios de marginación alta y muy alta.”*¹¹

Buscar una explicación en torno a los factores que inciden en la generación del fracaso escolar no es sencillo, ya que los que intervienen son de origen diverso, como los económicos, sociales, políticos, culturales, pedagógicos, psicológicos, etc.; en suma, deviene en una tarea compleja. En este sentido hay estudios que insisten en que dicho fracaso se concentra en factores vinculados directamente a

¹¹ MIER, Martha y Cecilia Rabell (2002). “Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos”. **Revista Mexicana de Sociología**. 3/2002. México. UNAM. P. 67. El CONAPO, por su parte refiere que *“...para el año 2000, se aprecia que Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz e Hidalgo son las entidades federativas con grado de marginación muy alto, donde vive 20 por ciento de la población nacional, esto es, 19.6 millones de personas... Tan sólo en Chiapas, el estado con mayor marginación en el año 2000, 23 por ciento de su población de 15 o más años de edad es analfabeta y 50 por ciento no terminó la primaria; casi uno de cada cinco habitantes ocupa viviendas sin drenaje ni sanitario exclusivo; 12 de cada cien habitantes reside en viviendas sin energía eléctrica; uno de cada cuatro sin agua entubada; cuatro de cada diez con piso de tierra; y casi dos de cada tres ocupa viviendas en condiciones de hacinamiento. Asimismo, 76 por ciento de la población ocupada gana hasta dos salarios mínimos y 61 por ciento vive en localidades con menos de cinco mil habitantes, donde la dispersión y el aislamiento vulneran las condiciones de vida de quienes viven, sobre todo, en localidades de menor tamaño.”* Conapo (2002) Índices de marginación 2000. México. P. 17.

los alumnos en razón de sus capacidades o herencia genética; otros sugieren que su origen está en factores sociales y culturales; unos más plantean que la responsabilidad está en el sistema educativo, en el funcionamiento de la escuela y en el estilo o estilos de enseñanza de los profesores. En suma, existen diferentes perspectivas conceptuales que hablan de su origen y los elementos que la determinan.

El fracaso escolar, en tanto fenómeno manifiesto y masivo, se explica básicamente desde varias perspectivas, tal vez entre las más importantes destaquen dos: una, la funcional estructuralista y otra, la crítica o sociopolítica.

Antes de exponerlos es necesario advertir que el fracaso escolar no está allí, no pertenece a un sujeto en particular, sino que más bien está definido en razón de la construcción de un discurso de lo anormal, contrapuesto a lo normal, al éxito escolar.

Desde la perspectiva estructural funcionalista se busca la legitimación del orden social. Las teorías que ven la funcionalidad del sistema escolar para la distribución de roles sociales ven el fenómeno de la selectividad del sistema escolar como una manera de recompensar a los “más capaces”. Es a partir de la consolidación de los estados-nación, con un proyecto democrático liberal, que la clase gobernante asume que la educación debe jugar un papel socializador y con ello, contribuir a la integración nacional, además de tener un efecto nivelador de las desigualdades sociales, en razón de ello se impulsa la universalización de la educación primaria y desde esta perspectiva se justifica que el Estado cumple con la responsabilidad de distribuir un bien social, como lo es el educativo, y si un alumno fracasa escolarmente, hay que atribuirlo a los individuos, bajo el argumento de que se debe a una diferencia individual, ya que el “...*el hombre tiene un patrimonio biológico de carácter hereditario que determina en gran medida su inteligencia y*

*su desempeño escolar...”.*¹² El fracaso escolar se atribuye a la diferencia de dones y aptitudes, por lo mismo, justifica y legitima toda política de selectividad escolar; en suma, el fracaso es de orden individual.

En este tenor, un alumno fracasa en la escuela cuando no aprende lo que debe aprender, desde lo planteado curricularmente; cuando a juicio del profesor, no arriba al resultado que se espera, y que se materializa en bajas calificaciones, reprobación, repetición de grados y en una manifestación extrema, en la deserción.

Desde esta visión, el alumno es el responsable de su propio fracaso ya que la escuela ofrece a todos por igual las mismas oportunidades de aprendizaje, sin discriminar a nadie, por lo que el éxito o el fracaso escolar está ligado al esfuerzo, a la inteligencia, al mérito individual de cada alumno; para esto se ofrece una explicación desde lo psicológico o desde la procedencia social del alumno, caracterizándolo como *“...apático, distraído, poco interesado, o como perteneciente a una familia que no cuenta con el acervo cultural y los medios para lograr el éxito escolar...”*

*“...el éxito o el fracaso en la escuela se explican con base en el mérito individual y son consecuencia natural del desempeño escolar del alumno. De esta manera, es el niño el único responsable de su situación escolar...”*¹³

¹² Muñoz Izquierdo, Carlos y Sonia Lavín de Arrivé “Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria”; en Muñoz Izquierdo, Carlos (1988), **“Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina”**; Centro de Estudios Educativos y Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), México. P. 127. Estos mismos autores advierten que desde esta perspectiva también se asume que *“la no incorporación, el bajo rendimiento y la deserción representan una consecuencia individual casi fatalista de la ausencia de aptitudes intelectuales. Desde este enfoque, la educación constituye un filtro necesario por el que debe pasar todo sujeto, y cumple una función de selección y promoción de los mas capaces; a través de este mecanismo se legitima la estratificación social.”*

¹³ CASTRO, María Inés. *“¿Fracaso escolar o escuela fracasada?”*, en BRAVO Mercado, María Teresa et al. (1988) **“El fracaso escolar. Análisis y perspectivas”**. CESU-UNAM, México, p. 44.

Dentro de este mismo paradigma, pero desde una explicación psicológica se sostendría que “...la conducta de los estudiantes es reflejo de atributos propios, de los que describen las características psicológicas de cada individuo (personalidad, disposición, motivación, habilidad). Por ello, casi siempre se busca distinguir a los estudiantes que permanecen y a los desertores en términos de los atributos de su personalidad...”

“...de allí que el funcionamiento escolar de los sujetos sea reflejo de acciones individuales y, por consiguiente, el éxito se debe a la capacidad o disponibilidad de los individuos; en consecuencia, también los fracasos son resultado de algún tipo de limitación o debilidad del individuo...”¹⁴

Teoría del capital humano. Ligada a la anterior y basada en la teoría del capital humano se deriva una visión de la educación como un proceso al servicio de la productividad, donde la oferta y la demanda están en función del modelo de desarrollo económico. En la interpretación de la teoría de la reproducción se sostiene que la educación que imparte el Estado busca establecer una correspondencia entre la educación que se imparte y los conocimientos y actitudes que la sociedad requiere de la persona en el mercado de trabajo; por tanto la educación será diferente para los diversos estratos socioeconómicos. Ubicando a los individuos insertos en un sistema socioeconómico competitivo, donde los antecedentes socioeconómicos y culturales desfavorables provocan relaciones desiguales y desperdicio escolar.

Esta misma autora citando a Jensen, señala que “Los pobres son pobres por ser intelectualmente incompetentes, su incompetencia es particularmente inmodificable porque está arraigada en la estructura genética heredada de sus padres y también intelectualmente deficientes progenitores...”
Ibid. P. 45

¹⁴ CHAIN Revuelta, Ragueb (1995) “Estudiantes universitarios: trayectorias escolares”, Universidad Veracruzana, México, p. 56.

Desde esta postura se asume que *“...el criterio que fundamenta las estrategias para facilitar el acceso y la permanencia en la educación primaria es el de costo-beneficio, y la incidencia de las variables de acceso y retención se miden en función de criterios de rentabilidad de la inversión; en consecuencia, se concibe que la escuela no funciona en forma adecuada a causa de que los obstáculos se localizan fundamentalmente fuera de ella, es decir, en la sociedad, como bajos ingresos, pobreza cultural, etc.; la escuela como institución sale indemne: si bien es cierto que funciona mal, podría funcionar bien si se ajustan algunos mecanismos”*.¹⁵

Por otra parte, desde el paradigma crítico, se plantea la necesidad de fundamentar el análisis de los hechos sociales desde una visión de totalidad, tomando en consideración las diferentes interrelaciones que los constituyen, por lo que es necesario situar los hechos en un todo social para que tengan sentido, en consecuencia no puede obviarse el papel que juegan los factores políticos, económicos, sociales y culturales que inducen al alumno al fracaso escolar; entre ellos pueden encontrarse la desnutrición, las deficientes condiciones de salud, vivienda y servicios básicos, un ambiente familiar culturalmente empobrecido, el medio que no ofrece los satisfactores básicos que posibiliten el aprendizaje, por lo que desde esta perspectiva, el responsable del fracaso escolar son la sociedad y el sistema político, mismos que propician las desigualdades educativas, base del fracaso escolar, *“...se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada de acuerdo con los intereses de estos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades preexistentes...además de que los currículos (habiendo sido diseñados de acuerdo con las características culturales y las necesidades sociales*

¹⁵ Op. cit. p. 128. Asimismo, Carlos Muñoz Izquierdo y Manuel Ulloa Herrero (1992), señalan que desde el paradigma funcionalista se explica que *“Las desigualdades educativas son originadas por un conjunto de factores externos a los sistemas educativos; por lo que tales desigualdades se derivan de las que ya existen entre los distintos estratos integrantes de la formación social en la que los sistemas educativos están inmersos”* en: **“Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México”**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. XXII, No. 2., p. 13.

de los países económicamente dominantes) no son relevantes para los sectores de los países dependientes que no comparten las características culturales de los sectores hacia los que dichos currículos están dirigidos...”¹⁶

Aquí se encontrarían también las tesis culturalistas (que plantean al capital cultural como base del fracaso escolar) las cuales señalan que la persistencia de un gran grupo de población que no accede o abandona el sistema escolar se debe a que junto con una expectativa de universalización se ha dado una progresiva diferenciación interna y un descenso en la calidad de los aprendizajes, sobre todo en grupos social, económica y culturalmente relegados. La ampliación del servicio educativo se ha dado reproduciendo el modelo de acción pedagógica escolar, diseñado para una población con un capital cultural básico diferente al de esos sectores más desfavorecidos, lo cual implica el uso de un lenguaje, visión de mundo y valores ajenos a los intereses o necesidades de éstos; *“...estas conceptualizaciones se apoyaron en el supuesto de la existencia de una distancia cultural entre la cultura de los grupos étnicos o minoritarios y aquella representada por la escuela. El fracaso escolar, en esta perspectiva, es significado en términos de choque o conflicto cultural que se genera a partir del encuentro de estas diferentes culturas en las instituciones escolares. En este enfoque, las minorías fracasan porque no se pueden adaptar de manera exitosa a los estilos culturales dominantes de las instituciones educativas; porque éstas no proveen de actividades compensatorias que permitan lograr su retención en el sistema educativo formal...”¹⁷*

¹⁶ Op. cit. p. 23. Estos mismos autores abundan, al señalar que las desigualdades se agudizan por el hecho de que *“...la educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados –y de agentes que fueron preparados- para responder a los requerimientos de otros sectores, también integrantes de la sociedad de los que aquellos forman parte...”*p. 27. En esta misma lógica, otro autor señala que el fracaso escolar puede atribuirse *“...al propio sistema educativo, a una selección cultural sesgada y poco flexible, y a unas formas metodológicas y organizativas poco propensas a atender a los alumnos que no encajan en el patrón establecido del buen alumno (tanto desde el punto de vista cognitivo como conductual)...”* BESALÚ Costa, Xavier (2002), **“Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes”**, en Cuadernos de Pedagogía No. 315, agosto 2002, España. P. 73.

¹⁷ MONTESINOS, María Paula (2002): *“Aproximaciones a ciertos conceptos sobre el fracaso escolar”*, en: **El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones**. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas. P 16.

En este mismo paradigma se ubicaría la perspectiva sistémica, que propone analizar los procesos propios del sistema escolar, es el estudio de la caja negra, de donde se han derivado recomendaciones para introducir cambios en las técnicas pedagógicas individualizadas, estrategias diferenciadas para zonas rurales y urbanas, programas compensatorios y flexibilización de las normas de organización escolar, y habría que poner atención a *“...los medios y procedimientos conforme a los cuales se imparte la educación que reciben los sectores pauperizados de la sociedad... observar con mayor detalle el papel que desempeñan los principales insumos en la determinación de los resultados de los sistemas escolares...”*¹⁸

Todo lo anterior ofrece muestras de que el tema es de preocupación, de ahí que éste fenómeno se constituya en nuestros días en uno de los problemas más graves de los sistemas educativos, pues se trata de un tema con repercusiones que sobrepasan al ámbito escolar.

El fracaso escolar había sido considerado como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, pero poco a poco ha ido configurándose como un problema social preocupante, pues los alumnos excluidos de otros beneficios sociales han sido a menudo víctimas del fracaso escolar en algún momento de su recorrido por la escuela. En este sentido, la cultura evaluadora de la escuela *“...delimita quien estará en condiciones de permanecer, define en sus términos la*

¹⁸ MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Manuel Ulloa Herrero (1992) en **“Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México”**. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. XXII, No. 2., p. 27. Estos mismos autores refieren que *“En relación con la participación de los maestros en la determinación de los resultados académicos de sus estudiantes, se han realizado investigaciones basadas en enfoques sociológicos –como el interaccionismo simbólico- y varios estudios basados en métodos antropológicos... coinciden al identificar, entre otras cosas, los efectos de las creencias y actitudes de los maestros en la autopercepción y el éxito o fracaso de los estudiantes... “...maestros que construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos, clasificándolos como menos capaces (respecto al resto del grupo)... “...algunos maestros son indiferentes porque no tienden a interactuar con los alumnos que sufren rezagos educativos... otros maestros son indiferentes amenazantes, pues sus comportamientos, además de revelar indiferencia, provocan sentimientos de minusvaloración en los alumnos que sufren algún problema de naturaleza académica...”* Ibid. p. 28.

*ley de exclusión, ordena lugares, distribuye los cuerpos y reproduce marginalidad en relación con el discurso o el sistema simbólico...*¹⁹

De esta manera, el éxito o fracaso escolar lleva consigo una interminable serie de valoraciones del medio, que condiciona el estatus social dentro del grupo de iguales y determina las perspectivas futuras no sólo académicas sino también sociales. Incluso parece ser, que el éxito o fracaso escolar implica la presencia o carencia de una serie de características en la persona que van más allá de lo estrictamente académico, por lo que resulta difícil establecer un consenso acerca de la concepción de este fenómeno. Por lo mismo, se hace imprescindible ubicar al fracaso escolar de manera multidimensional.

De acuerdo con estas reflexiones, el fracaso escolar, es un problema determinado por múltiples factores entre los que se precisan el contexto social, la familia, el funcionamiento del sistema educativo, la actitud de la administración, el quehacer de cada docente y la disposición del propio educando. En suma, *“en la producción social del fracaso escolar intervienen múltiples dimensiones: económicas, sociales, políticas, culturales, pedagógicas, psicológicas; razón por la cual tratar esta problemática deviene en una tarea sumamente compleja... por otra parte, las representaciones y expectativas docentes acerca del rendimiento escolar de los niños pobres y diversos, en los que suelen concentrarse los indicadores de fracaso escolar, constituyen uno de los núcleos duros de los procesos de producción social del fracaso escolar...”*²⁰

¹⁹ RATTERO, Carina (2002) *“El fracaso de la escuela en su para todos”*, en: **El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones**. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas. P. 51. Esta misma autora abunda al señalar que *“...las condiciones de indignidad que plantea el acceso cada vez más limitado al trabajo, la alimentación, la salud y la cultura, sitúan a estos como bienes restringidos, un privilegio para pocos. La exclusión, el uno u otro, no es sino el fracaso del `para todos´. En esta sociedad se ha resquebrajado la idea de derecho. El fracaso escolar no es sino el nombre de esta claudicación... Por ello se pregunta ¿Es, entonces, el fracaso escolar, un fracaso del escolar?, porque “...los que escapan, los que no van, los que ya la miran (a la escuela) desde afuera, los que quedándose allí sentados se ausentan del aprendizaje. Aquellos a quienes la escuela no hace lugar, los del grado lento, los repetidores, los que no dan, los que van a recuperar porque no les queda, aquellos sobre los que pesa la inexorable condena: por ellos nada se puede hacer...”* Ibid. p. 44

²⁰ MONTESINOS, María Paula. Op. Cit. P. 13.

Lo fundamental es reconocer que el fracaso escolar no tiene una sola causa sino que está determinado por múltiples factores: la situación familiar, social y cultural de un alumno influyen notoriamente en su desarrollo, aunque también el funcionamiento del sistema educativo comparte un destacado protagonismo de la responsabilidad; la falta de recursos de los centros o la limitación del número de profesores y servicios de apoyo también impide un desarrollo adecuado.

Por consiguiente, el concepto de fracaso escolar es polivalente y/o multireferenciado según las realidades a las que nos refiramos, pero sobre todo, desde la perspectiva que queramos o podamos mirar al problema. En ocasiones se refieren a abandonos de los escolares, en otras a repeticiones de curso, en otras a escolares que no están en el nivel correspondiente a su edad (rezago por extraedad), en otras a la ubicación en etapas educativas no valoradas socialmente.

Los etiquetados como fracasados escolares son alumnas y alumnos que tienen dificultades para resolver sus obligaciones curriculares, a pesar de ser estudiantes con un potencial de aprendizaje normal. En cualquier caso, hablamos de fracaso escolar cuando la escuela no satisface las expectativas y las demandas de quienes acuden en busca de una formación para poder integrarse activamente en la sociedad actual.

La generalidad de los expertos en el tema parece coincidir que el fracaso escolar, está en el hecho de concluir un determinado grado o ciclo en la escuela con calificaciones no satisfactorias, lo que se traduce en la no-culminación de los estudios correspondientes. Las calificaciones, que intentan reflejar el resultado del

En este contexto, Rattero advierte: "...la institución estereotipa la dificultad, al fijarla a un verdadero veredicto... como las erráticas e imprevisibles fuerzas del mercado globalizado que producen exclusión y responsabilizan al marginado... mandar a casa a los que están de más ha pasado a ser una de las reglas de juego de una sociedad que descarta a aquellos para quienes ya no hay horizonte dentro de esta economía de mercado... esto se ha ido instalando progresivamente en la escuela. La educación y el conocimiento sometidos a las mismas reglas de la competencia, se convierten así en una posibilidad más del consumo individual, el mérito y la capacidad del consumidor son condiciones para poder pertenecer..." Op. cit. P. 50.

trabajo del alumno, se convierten así en el dictamen que convierte al estudiante en fracasado²¹. Sin embargo, la problemática supera con creces el nivel teórico. La realidad educativa no se puede desligar de su componente humano, ya que en el hecho de planificar la enseñanza se debe tener en cuenta que existen seres humanos diferentes, no sólo, por sus características personales, sino también por las condicionantes sociales. No se puede ni debe ignorar la estrecha relación que existe entre buenos resultados académicos y procedencia social, principalmente su dependencia con el clima sociocultural imperante en la familia y en el entorno social.

De manera que al considerar el fracaso escolar de los educandos deben tomarse en cuenta las diversas dimensiones que se articulan con este fenómeno, tales como las sociales, familiares y educativas, así como el importante papel que desempeñan los profesores y las instituciones educativas. Otro aspecto fundamental es la situación social, cultural y familiar del alumno, determinante en gran medida del riesgo al fracaso, además de las cada vez mayores exigencias de la sociedad para incorporarse al mundo laboral, lo que provoca una acumulación extra de conocimientos y un incremento en la capacidad de asimilarlos por parte de los niños, jóvenes y adultos. Cuando se habla de fracaso, no se trata entonces de estudiantes torpes, sino de alumnos inteligentes que no rinden o que no logran el rendimiento deseado dentro de un tiempo determinado y, por consiguiente, se hacen aparecer como malos estudiantes. Mucho tienen que ver en este caso las llamadas estrategias que utilice el docente para propiciar la adquisición de contenidos y mejorar el aprendizaje.

²¹ “Los/as educadores/as se sienten incómodos con el lenguaje del poder; hablar de “desventaja” es más fácil. Pero las escuelas son instituciones literalmente poderosas. Las escuelas públicas ejercen el poder tanto por medio de la obligatoriedad de frecuentarlas como por medio de las decisiones específicas que toman. Las calificaciones, por ejemplo, no son meros punto de apoyo a la enseñanza, son también minúsculas decisiones jurídicas, con status legal, que culminan en grandes y legítimas decisiones sobre la vida de las personas —el progreso en la escuela, la selección a un nivel más alto de instrucción, las expectativas de empleo”. CONNELL, R. W. “Pobreza y educación”, pp. 28-29. En: Gentili, Pablo (Coord.) (2004) **Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación**. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México.

No obstante, y a pesar de reconocer espacios específicos de ubicación, resulta obligado reconocer el carácter multidimensional del fracaso escolar que puede ser imputable a distintas dimensiones, tales como, al sistema educativo, globalmente considerado; al educando; al profesorado; al currículo; a las estrategias didácticas o a factores extraescolares de tipo familiar, social, cultural, económico, político, ideológico, etc. Surgiendo de esta forma, un amplio abanico de elementos explicativos del fracaso escolar. En suma, el problema de la deserción, y con él los del rezago y la eficiencia terminal, pueden ser en principio concebidos como tres facetas de un mismo fenómeno que suele manifestarse en la escuela y que obedece a una compleja dinámica en la que se entrecruzan factores de orden individual, familiar, social e institucional.

El fracaso escolar y la escuela.

El fracaso escolar constituye pues un problema cuyas repercusiones rebasan al ámbito escolar, ya que los afectados en primera instancia han sido los sujetos que acuden a la escuela, pero también sus familiares, porque un elemento que no puede obviarse en la comprensión de este proceso es la noción de que *“...la escuela no es políticamente neutral sino que funciona como una importante agencia de socialización en donde es posible apreciar dos currículums –uno abierto y formal, y otro oculto e informal-. Por lo que, a lo que se llama escuela se puede encontrar no sólo en los propósitos declarados, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos de forma tácita a través de las relaciones que caracterizan a la experiencia escolar.”*²²

Ahora bien, los sujetos que han vivido la experiencia del fracaso escolar, al no ser calificados institucionalmente en cuanto a la apropiación y uso de los contenidos educativos escolares, cargan tras de sí una serie de valoraciones o estigmatizaciones que condicionan su status social dentro del grupo al que pertenecen y también fuera de él, determinando sus perspectivas futuras, no sólo

²² HERRERA, María Elena (1998). **Fracaso escolar. Códigos y disciplina.** Documento fotocopiado. p. 1.

académicas sino también socioculturales; por lo que hay que asumir que el fracaso escolar lleva a justificar la presencia o carencia de una serie de características personales y que van más allá de lo específicamente académico.

En este contexto no puede eludirse que *“...en México la desigualdad social es muy marcada y se reproduce a través de un acceso desigual a la educación... (además de que) persisten barreras sociales y culturales... En el caso de la población indígena, ésta enfrenta barreras culturales y lingüísticas en la educación, además de las causadas por vivir en localidades rurales y tener grandes carencias económicas... por lo que los menores niveles de escolaridad no pueden ser atribuidos solamente a características culturales, ni tampoco solamente a la pobreza, sino a una combinación de ambas.”*²³ Y a esta población indígena se le ofrece un mismo modelo de escuela primaria, con un tiempo determinado para el logro de determinados objetivos, hay una misma secuencia y organización de contenidos curriculares para todos, independientemente de las particularidades específicas, experiencias culturales o necesidades personales de los integrantes de cada grupo; y al finalizar el ciclo escolar, el docente valora los logros de aprendizaje de los alumnos y los promueve o no de un grado a otro.

Bajo estas condiciones, esta población es la que tiene menos posibilidades de éxito frente a una propuesta de escuela y de currículo, por lo que esta escuela discrimina, ya que está pensada para un determinado grupo poblacional; por ello, estos niños tienen que realizar un mayor esfuerzo, en todos los sentidos, para permanecer en la escuela; ya que *“...el hecho de tener un calendario escolar único, enseñar en una lengua nacional, presentar una currícula con referentes concretos que son más cercanos a ciertos grupos de niños y ajenos a otros, y manejar una forma única de trabajo en el aula, son aspectos que también afectan la equidad de oportunidades educativas...”*²⁴

²³ MIER, Martha. Op. cit. p. 68.

²⁴ CORDERO, G. **Educación, pobreza y desigualdad**. Entrevista a Fernando Reimers. Revista Electrónica de Investigación Educativa. No. 1. <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html> .

En consecuencia, no puede hablarse de una concepción única, de un consenso acerca de cómo entender o acercarse a este problema del fracaso escolar, nos encontramos ante un problema con sentidos diversos que dependen de la ubicación desde la que uno quiera(pueda) ver y de lo que uno quiera expresar, dependiendo de cómo lo concibamos, ya que el fracaso escolar no puede limitarse exclusivamente al rendimiento de los alumnos, sino incluir a todos los actores educativos y a los contextos en donde transcurre el proceso educativo; además de que no puede entenderse sin antes hacerlo con el ser y el hacer del sistema educativo, de la política educativa en general y de la formación y actuación de los profesores.

No es un hecho aislado, sino que forma parte del proceso escolar articulado con la historia familiar e individual de los niños, porque *“...la historia de los niños está altamente correlacionada con la educación de los padres... una mayor educación de los padres influye de manera positiva en la escolaridad de los hijos a través de la existencia de un entorno favorable al aprendizaje y de mayores aspiraciones educativas con respecto a los hijos... hay indicios de que la educación del padre tiene mayor efecto. El nivel económico también afecta de manera determinante la escolaridad de los hijos... y en México el nivel de ingreso del hogar es un determinante significativo del abandono de la escuela.”*²⁵ En el caso del lugar que nos ocupa, los ingresos de la población económicamente activa son pírricos.

Por lo anterior, pensar al fracaso escolar *“...como dificultad de aprendizaje particular de un sujeto, da cuenta de la naturaleza de la exclusión y de la individualización del problema; y no es sino el emergente de uno que no cuadra (en las estadísticas), en lo general, del vale para todos.*

“Y es que la propuesta de escuela pensada desde el universal –todo a todos de igual manera, en el mismo tiempo y con el mismo resultado- está, desde su concepción, condenada al fracaso...”

“Por ello, pensar en contrario, es pensar en: construir la escuela como un lugar para todos es hacer posible que algo de lo que allí sucede contribuya a la generación de otra cosa que no sea fracaso...” RATTERO, Carina (2002) “El fracaso de la escuela en su para todos”, en: **El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones.** Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina. Pp. 52-53.

²⁵ MIER, Martha. Op. cit. p. 70.

De acuerdo a información de los resultados del Censo de Población del 2000, para el caso del municipio de San Andrés Larrainzar, la Población Económicamente Activa ascendía a 3,740 habitantes (entre la población de 13 y más años de edad, que suma 7,792 pobladores); de ese total de población ocupada, 3,432 (91.8%) no perciben ningún ingreso o perciben menos de un salario mínimo; 160 (4.3%) perciben menos de dos salarios mínimos; de 73 (1.9%) no se tiene información; y los restantes 235 (6.3%) tienen ingresos mayores a los dos salarios mínimos. En lo

El fracaso escolar y el quehacer docente

Por lo anterior, un aspecto complementario y vinculado al fracaso escolar es el quehacer docente dentro del salón de clases, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que nos remite al proceso o a los procesos de formación de los docentes, mismos que habría que analizar para saber si está dentro de sus perspectivas enfrentar este problema del fracaso escolar, y esto porque *“Los profesores como educadores no sólo realizan clasificaciones físicas (en términos de la distribución del espacio) entre los niños, sino que también lo hacen en términos éticos.*

“Es posible reencontrarse con dichas clasificaciones éticas a la hora de revisar las producciones textuales en que los niños hablan de sí mismos,... diciendo que son desordenados, flojos, malos o mentirosos...”²⁶

Así las cosas, el profesor actúa hacia los niños con una suerte de violencia enmascarada, imponiendo sus definiciones de mundo y las valoraciones que realiza de los niños. En este tenor habría que poner en la mesa de discusión lo que se entiende como escuela, ya que ésta se constituye no sólo por sus propósitos declarados, sino también por las razones que tienen los maestros para

que se refiere al rubro de educación, del total de población de 5 y más años de edad, mismo que suma a 10,484 personas, se reportan a 3,329 (31.7%) sin ninguna instrucción; 4,127 (39.4%) sin la primaria completa; 1,980 (18.9%) con primaria completa; y 872 (8.3%) con instrucción posprimaria. Asimismo, para el municipio se reporta una tasa de analfabetismo de 41.28% (un total de 2,782 personas, de los que el 34.5% (961) corresponde a los hombres y el 65.5% (1,821) a las mujeres): **INEGI** (2001) Tabulados Básicos Chiapas XII Censo General de Población y Vivienda 2000. México. Asimismo, de acuerdo con información del Consejo Estatal de Población (COESPO) este municipio está considerado dentro de los 32 municipios de muy alta marginación, más aún, reconoce que *“El conjunto de municipios indígenas con alta y muy alta marginación representa el 60% del total de los municipios marginados del estado, dicho de otra forma, un poco más de 1 de cada 2 municipios marginados son indígenas. Lo que confirma que la marginación tiene un componente indígena muy importante...”* De los 37 municipios indígenas del estado de Chiapas, 25 están ubicados con grado de muy alta marginación. **Índice Chiapaneco de Marginación 1990-2000**. COESPO (2001). Chiapas, México. P. 35.

²⁶ HERRERA, María Elena. Op. cit. p. 5. A lo anterior habría que agregar que *“La escuela y la organización de la escuela está repleta de conceptos que refieren al orden, la educación es por cierto una forma de ingresar al orden social, por lo que uno de los requisitos básicos es que el niño llegue a internalizar que lo correcto es la obediencia, el orden y la <<normalidad>>, estas valoraciones son tratadas como verdad, para esto el profesor se convierte en un agente de control, no sólo a través de la disciplina sino que también mediante el discurso, los contenidos y la forma en que los presenta”*. Ibid. p. 6.

ser maestros (*un sector de ellos manifiesta que lo son porque allí tienen un ingreso seguro*), y un aspecto central lo constituyen las creencias y valores transmitidos de forma consciente o inconsciente a través de la interacción cotidiana dentro del salón de clases y en la escuela.

Esto, porque el fracaso de los alumnos habría que descentrarlo de los conocimientos y las capacidades de los alumnos, y más bien considerar cuáles son los intereses con los que un niño llega a la escuela, atendiendo a la diversidad de niños que acuden a la escuela, además de asumir, conscientemente, que el modelo educativo y su concreción en una práctica docente, parten de pensar en un niño genérico, que transita por una serie de etapas de desarrollo intelectual, descontextualizándolo de su pertenencia a un mundo social y cultural específico; ignorando esa heterogeneidad socio-cultural que los hace diferentes, y por lo mismo, no planteando una propuesta pedagógica que atienda esa diferencia, aunque desde el Estado se asuma que *"...la realidad es que la educación que reciben los niños indígenas no responde ni a las necesidades ni requerimientos de la comunidad donde viven..."*²⁷

Por otra parte habría que acercarse también a los factores extraescolares y ponderar su influencia en el desempeño escolar de los alumnos, y no sólo lo relacionado con la obtención de buenas o malas calificaciones (o clasificaciones), desde las que se valora si hay un bajo, nulo u óptimo rendimiento en las diferentes asignaturas; y aquí no puede desestimarse que año tras año ingresan nuevos niños a la escuela, confiando en que les irá bien, en que aprenderán muchas cosas en ella, pero diez meses después o antes, una parte de ellos ya aprendió una primera y dura lección, no haber aprobado el primer grado, y enfrentarse al dilema de abandonar la escuela o repetir el grado, confiando en que si repiten el grado reprobado en esta nueva ocasión les irá mejor, situación (la de repitencia)

²⁷ VIVEROS Álvarez, Rubén. Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México, en **Educación 2001. Revista Mexicana de Educación**. Número 104, México. Editorial Educación 2001 S.A. de C.V., p. 25.

que se vuelve reiterativa (crónica) en los siguientes años y posiblemente en los siguientes grados; ubicándose el niño en una larga lista de espera interminable, confiando en poder algún día concluir satisfactoriamente su educación primaria.

Aquí habría que hacer un alto y reflexionar que la responsabilidad de reprobar y/o repetir un grado no está en el alumno o en su familia, sino en una propuesta pedagógica inadecuada como se señalaba líneas atrás, desde la cual se justifica la idea y el hecho de la exclusión escolar, y en tanto mecanismo del sistema educativo, es una expresión clara de sus mecanismos de selección y exclusión. Ubicados frente a esta situación, niños y padres de familia, realizan un doble esfuerzo ante los mecanismos marginadores y discriminadores del sistema educativo, luchar contra la exclusión no abandonando la escuela; pero tal parece que *“...nuestro sistema escolar no puede mirarse desde afuera, ya que para explicar el fracaso escolar, culpa a las condiciones familiares (socioeconómicas y culturales) o a las particularidades del alumno (problemas de aprendizaje o de conducta)...”*²⁸

El fracaso escolar y la familia.

Ahora bien, esta trama del fracaso escolar de los niños está ligada a su historia, a la de sus padres, a la de sus abuelos, a la historia de su comunidad. En el caso de este trabajo la situación se agudiza debido a que los niños en su gran mayoría son monolingües (tsotsiles), hablantes de un idioma diferente al español (algunos prefieren llamarle, peyorativamente, dialecto), con lo que de entrada está garantizada la incomunicación con los profesores, también monolingües, hablantes del español. Y esta situación se torna más dramática si atendemos a una de las demandas de los niños, ya que cuando se les pregunta el por qué asisten a la escuela, ellos responden que lo hacen *“para aprender más y poder*

²⁸ AGUERRONDO, Inés. (1993) **Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso.** Interamer/OEA, Buenos Aires, Argentina. p. 48.

seguir superándose y ayudar a sus familias”, y esto se complementa con las expectativas de los padres de familia cuando manifiestan que “envían a sus hijos a la escuela para que aprendan a leer y escribir, para que hablen la castilla (el español), y con el deseo de que sus hijos puedan terminar satisfactoriamente una carrera profesional y que ya no sean más víctimas de engaños”, y esto como demanda o necesidad, plantea la exigencia de tener acceso a la lecto-escritura, y que en una sociedad letrada, por el uso de los códigos de la lengua escrita, es importante en la medida que posibilita el acceso a la información, que de otra manera sería inaccesible.

En este sentido “...*hay ciertas cosas básicas y fundamentales que sólo la escuela puede hacer: cosas tan elementales y al mismo tiempo tan estratégicas como enseñar a leer y escribir y enseñar matemáticas por ejemplo...Borges decía que las escuelas deberían enseñar a leer los diarios. Hoy habría que agregar: a ver televisión y “usar” la oferta de bienes culturales...*”²⁹ Complementario a lo anterior, el investigador mexicano, Carlos Ornelas plantea que la educación básica debería centrarse en lo básico, valga la redundancia, como es el enseñar bien, pero muy bien, a leer, escribir, las operaciones aritméticas básicas; poner énfasis en el aprendizaje de los lenguajes (español y matemáticas) y de las nociones primordiales de la vida, la sociedad y la cultura, con un enfoque que permita el desarrollo del intelecto, a fin de alcanzar procesos de abstracción y no sólo memorizar.

No puede ignorarse que hay anhelos por parte de los usuarios de un servicio que se ubicaría en lo planteado en la “Declaración Mundial de Educación para todos” en 1990, en Jomtién, Tailandia, en donde se acordó que “*Educación para todos equivale a educación básica para todos, entendiéndose por educación básica una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, niños, jóvenes y adultos. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la*

²⁹ TENTI Fanfani, Emilio (2001). Op. cit. p. 28

*expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo...*³⁰

Fracaso escolar y exclusión.

Este problema, el fracaso escolar (asociado a la reprobación, repetición y deserción), tiende a agudizarse dramáticamente, en virtud de que esta situación tiende a mirarse como algo “normal”; es normal que reprobemos; es normal que caminen sin zapatos; es normal que anden en harapos aún cuando el clima sea frío; es normal que repitan el mismo grado uno, dos, tres años, o los que sean necesarios; es normal que se vayan de la escuela; es normal que mueran los niños; aquí baste recordar la muerte de 32 niños en una de las ciudades de Chiapas, Comitán, y en donde el actual gobernador del estado Pablo Salazar desplegó una campaña propagandística en los medios de comunicación locales y en uno nacional, para justificar y comprender dichas muertes, ofreciendo una serie de “*elementos (sin especificar cuales) para comprender el deceso de los niños... ya que el problema de infraestructura, es una de las causas reconocidas por la Organización Panamericana de la Salud en el deceso de infantes, mismo que no fue atendido por la Secretaría de Salud Federal...*”³¹; en suma, es normal que vivan una situación de exclusión invisible, al menos invisible a los ojos de los profesores y autoridades educativas (aunque no exclusivamente), pero son ellos, no nosotros; es una exclusión normalizada, que tiene carta de naturalización; es un dato más para las estadísticas y así justificar la existencia de programas remediales y fundaciones caritativas, como el “Progresas” (ahora “Oportunidades”)

³⁰ Conferencia Mundial “Educación para Todos” Op. cit p. 82.

³¹ KRAUS, Arnoldo. **Morir en Chiapas**. La Jornada. México. 29 de enero del 2003.

o “Vamos México” y es que *“en nuestras sociedades fragmentadas, los excluidos deben acostumbrarse a la exclusión. Los no excluidos, también. Así, la exclusión se desvanece en el silencio de los que la sufren y el de los que la ignoran... o la temen. De cierta forma, debemos al miedo el mérito de recordarnos diariamente la existencia de la exclusión... La normalización de la exclusión comienza a producirse cuando descubrimos que... hay más excluidos que incluidos...”*³²

Por otra parte, el éxito y el fracaso escolar, son dimensiones íntimamente relacionadas, ya que como se señalaba líneas atrás, hay una calificación-clasificación por parte de los profesores hacia los alumnos, el fracasado frente al exitoso, lo que deriva en problemas de baja autoestima en aquellos alumnos ya etiquetados como no aptos, cuando no de torpes, por lo que van siendo excluidos por ser ‘malos’ alumnos, o alumnos problema, y es que desde *“...la perspectiva sociológica del hecho educativo o el llamado nivel macro han considerado niño problema como una variable del fracaso escolar. Se les menciona como excluidos por reprobación, fracaso o alteración de los órdenes institucionales, y suelen ser vistos como motivo de vergüenza... como consecuencia de la exclusión escolar.”*³³

Aquí no puede ignorarse que las condiciones materiales de vida de los alumnos

³² GENTILI, Pablo. (2001) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En **Cuadernos de Pedagogía** No. 308. Barcelona, p. 25. El mismo Pablo Gentili abunda al señalar que la exclusión *“...se normaliza y al hacerlo se naturaliza; desaparece como problema para volverse sólo un dato. Un dato que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia. Dato que nos produce una indignación tan efímera como lo es el recuerdo de la estadística que informa el porcentaje de individuos que viven por debajo de la línea de la pobreza...”*.

Aquí vale destacar que *“Oportunidades es el programa estrella del actual sexenio foxista (antes lo fueron pronasol y progresas, con Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León, respectivamente) para el combate a la pobreza. Tiene la mayor asignación presupuestal que haya tenido en este rubro cualquier programa federal. Con él, “sospecha” el presidente Vicente Fox, México le está ganando la batalla a la miseria.*

Pero la realidad, necia, revela un país distinto: *el sistema de salud está rebasado por la demanda; la desnutrición va en aumento en las comunidades rurales e indígenas (aunque no sólo); los tejidos sociales están rotos y los estudiantes siguen dejando la escuela...”* Aún con ello, la publicidad oficial proclama *“...con el gobierno de Fox, el único problema de los millones de pobres en el país es que las madres extrañan a sus hijos cuando van a la escuela...”*PASTRANA, Daniela (2005). “El programa oportunidades fracasa. Mucho dinero, pobres resultados”, en **Masiosare** No. 395, suplemento del diario **La Jornada**, México. 05/06/05.

³³ HERNÁNDEZ Silva, Patricia (1997) El niño problema, entre los errores y la esperanza. En **Básica. Revista de la escuela y el maestro**. No. 18 Año IV. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, A.C. p. 7.

son un factor fundamental en el éxito educativo, por sus condiciones de educabilidad vinculadas a una estimulación previa; en este caso particular del estudio, la mayoría de los niños que asisten a la primaria Benito Juárez no cursaron el preescolar, aunque el que lo hayan cursado tampoco garantiza nada; hay otras condiciones referidas también a la ausencia de una alimentación adecuada, a la falta de condiciones sanitarias adecuadas, pero también habría que ver si cambios institucionales o pedagógicos tendrían un impacto favorable en los resultados escolares.

En este contexto se habla de fracaso escolar cuando un alumno o un grupo de alumnos no alcanza a concluir una etapa de sus estudios, un determinado grado en educación primaria, ya sea que reprueben, repitan y/o deserten, pero que a juicio de sus profesores no alcanzaron a cubrir los objetivos o los contenidos que se esperaban al final del ciclo escolar, al menos no igual que el resto de sus compañeros de grupo que aprobaron el grado, por ello al hablar de éxito y fracaso escolar no deja de ser complejo, ya que son situaciones multicausales, pero lo que tampoco puede obviarse es que *“...la ideología presente en la cultura escolar enseña a los estudiantes a ver el fracaso como algo individual que resulta de su escasez de habilidad, desarrollando unos principios que priorizan las diferencias y divisiones en términos de rendimiento académico; consecuentemente, el sistema de enseñanza se encarga de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De esa manera la igualdad formal, que rige los principios y las prácticas escolares, ha servido para enmascarar, más que para superar, las desigualdades reales ante la enseñanza y la cultura enseñada y exigida”*³⁴

³⁴ PÉREZ Sánchez, Carmen N. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En: **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI No. 23. Barcelona. P. 43.

Por ello, el fracaso escolar, en tanto concepto polisémico, cambiante, según la situación a la que esté aludiendo, puede referirse: a la reprobación y repetición de grado; al abandono de la escuela por parte de los alumnos (casi nunca lo contrario, es decir, el abandono de los alumnos por parte de la escuela); a las dificultades que presentan los alumnos para aprender o apropiarse de determinados contenidos escolares (no a las dificultades del docente para tratar de comunicar determinados contenidos o de poner en situación de aprendizaje a los alumnos); al desempeño de los alumnos dentro del salón de clases, relacionado con la interacción que se genere al interior (asociado muchas veces a problemas de conducta que atentan contra el orden y por lo mismo, punibles); etc. Lo relevante sería percibir los diferentes factores, sea cual fuere su naturaleza, que intervienen en una posible explicación del fracaso escolar y atisbar algunas posibilidades de solución, no sólo su explicación.

Miradas sobre el fracaso: ¿fracaso como producto o proceso?

Por lo anterior, una de las aproximaciones a este problema es la que plantea que: *“El concepto de éxito/fracaso escolar se asocia inevitablemente al rendimiento escolar de los alumnos. Puede definirse como la adquisición, o no, en el tiempo previsto, de los objetivos y contenidos curriculares programados en las distintas etapas, ciclos o cursos del sistema educativo...”*³⁵ Lo cierto es que los etiquetados como fracasados escolares, son alumnos a los que habría que considerar en su situación particular a fin de conocer cuales son las dificultades que afrontan y que les impide estar en sintonía con las demandas de los profesores y de la escuela; esto porque cuando los bajos rendimientos escolares, a partir de una calificación numérica que aprueba o reprueba, se tornan irreversibles, la primera consecuencia es la exclusión de la escuela, ya que desde la perspectiva de los profesores el alumno fracasa porque es poco inteligente, ignorando éstos que la autoimagen que el estudiante construye de sí mismo, a partir de su ingreso a la escuela, pasa por las valoraciones que de ellos hacen los profesores.

³⁵ BESALÚ Costa, Xavier. (2002) Op cit. P.72

Por ello, esa mirada de los profesores hacia los alumnos que fracasan en la escuela, incide en el desarrollo de actitudes de autodesvalorización; es por eso, que en la conformación de estas actitudes, la escuela, vía el profesor, juega un papel importante; valoración que se da a partir de la obtención de una calificación asociada al rendimiento, y cuando el profesor juzga que el rendimiento es inadecuado, al poco tiempo sobreviene la exclusión escolar y después la social, o mas bien, a la exclusión social sobreviene la exclusión escolar. En suma, el rezago escolar que motiva la deserción escolar, incide en un menoscabo de la confianza y autoestima de los niños, y quizá también de los profesores.

En la escuela objeto de estudio, la Benito Juárez, se da la confrontación de dos mundos diferentes, a la que el niño llega con la desventaja de ser indio, y que cuando el maestro se compadece de él o lo conmisera, lo trata cariñosamente como “indito”, en lugar de respetar y aceptar la diferencia; peor aún, a decir de algunos maestros y a partir de sus “experiencias”, algunos de estos niños a lo mejor ni aprenden porque con solo verlos se percibe que “no van a dar la talla”, por ello comentan entre sí, ¿para qué vienen a la escuela?³⁶ y aquí puede traerse a colación el “síndrome Pigmalión”, en donde de acuerdo a las expectativas que el maestro se forme del niño, este resultará aprobado o reprobado de antemano, aún

³⁶ Quizá por ello, como resabio de ese pasado no negado sino al contrario muy presente, “Desde el 1 de enero de 1994 Chiapas volvía a ser, otra vez, la memoria y la mala conciencia de México...”

“Memoria porque el 2 de enero de 1822, el coronel Don Manuel Mier y Terán redactaba un documento sobre la situación de Chiapas... el coronel, meticuloso, escribía:

“En 200 personas hay, por consecuencia 5 españoles, 33 ladinos y 162 yndios. La civilización se resiente de esta desproporción de habitantes, y aunque los llamados españoles tienen por general la misma cultura que es común en los pueblos de Méjico, a excepción de un cierto candor que se les nota, proveniente del poco trato, los yndios se mantienen con mayor ignorancia y están muy envilecidos porque en esta parte de América (comprende, añade, a todo el reyno de Guatemala) se les ha tratado con más desprecio, y se les ha obligado en todo tiempo a sumisiones muy humillantes.

“Y conciencia, porque hablar de analfabetismo como símbolo y como denuncia, como lugar común y como problema de conciencia apenas genera dudas, objetivas, sobre su significado geográfico e histórico. En efecto, en ese aspecto, Oaxaca, Guerrero y Chiapas se llevan la infortunada **palma de oro de la deshumanización alfabetizadora**.

“Definición grave, educacionalmente, y prueba de carencias fundamentales. Carencias que son inseparables de una intrínseca desigualdad y, por sus connotaciones sociológicas, de una mayor incapacidad para ejercer, con toda plenitud, sus derechos como ciudadanos”. ALPONTE, Juan María ((2002), “Chiapas de ayer y de hoy”, en: **México en la aldea global**. Autores Varios. UAM-Iztapalapa. México. P. 89.

antes de haber agotado alguna posibilidad de interacción con el niño, ya que en este caso particular, su condición de “indio” es más que suficiente para negarle cualquier posibilidad de aprendizaje, para saber que es candidato seguro a repetir grado.

Esta situación hace más difícil la relación con los niños, porque estos ya han “introyectado esta percepción de sí mismos” que tienen sus profesores, y el niño fortalecerá o debilitará la imagen que tiene de sí mismo a partir de los juicios que reciba del profesor, con lo cual, el profesor se concretiza en agente de exclusión, al determinar qué alumno puede o debe continuar al siguiente grado, qué alumno debe repetir grado, y peor aún, sugerir qué alumno debe abandonar la escuela definitivamente, y que en el caso de la repetición, ‘medida benévola’ por parte de la escuela y del profesor, es la solución interna que tiene el sistema escolar para afrontar el no aprendizaje del alumno o la mala calidad de ese aprendizaje. Por lo anterior *“ir a la escuela sigue siendo para el pueblo mexicano un acto de fé más que un acto político y un derecho constitucional; al maestro se le tiene más devoción que confianza profesional y cuando logra ‘quitarles lo burro’ a los niños y los enseña a leer y escribir, ello se celebra como una forma de salvación... quizá por eso se organizan las “misas de acción de gracias, por los niños que finalizan su educación primaria, a pesar de todo...”*³⁷, aunque no sólo en ese nivel educativo.

³⁷ BÁRCENA, Andrea. La primaria en México: ni laica, ni obligatoria, ni gratuita. **La Jornada**. 17 de abril de 1985. México. Y es que *“Juzgar, valorar, evaluar, es parte del hacer de la escuela, como nombrar y asignar lugares: ‘a este no le da’, ‘con éstos no se puede hacer nada, porque ya vienen de familia de repetidores’. ¿Cómo arrogarnos un saber acerca de lo que vendrá?*

“Estas palabras, en especial viniendo del maestro, cobran demasiado peso en las trayectorias escolares. El juicio de la escuela no es sólo uno entre otros muchos posibles acerca del alumno.

“Así cuando se etiqueta a alguien, muchas veces esto circula por la institución de manera naturalizada, sin que nadie ponga en cuestión que esas etiquetas no pertenecen a los individuos; que esas profecías no se vinculan con una realidad preexistente, sino que se construyen en el efecto de la palabra que ha sido dirigida al otro...” RATTERO, C. op. Cit. P. 51.

Esta visión también puede recrearse al leer las novelas de Rosario Castellanos, quien retrata la realidad del pueblo chiapaneco, y que en el siguiente fragmento, que tienen como escenario un diálogo al interior de una familia de caciques comitecos (aunque puede ser de cualquier cacique, y no cacique, en el estado chiapaneco):

“- El gobierno ha dictado una nueva disposición contra nuestros intereses. Del bolsillo del chaleco extrae un sobre. Desdobla los pliegos que contenía y escogiendo uno, se lo tiende a su madre. Hágame Usted el favor de leer aquí.

El fracaso escolar, que no es privativo de un nivel educativo en especial y en tanto problema multideterminado, también se le ha dado una explicación desde el contexto de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, centrándose en los procesos pedagógicos y la formación docente, desde donde el fracaso escolar tiene sus manifestaciones en la baja eficiencia institucional, debido a los altos índices de reprobación, bajo aprovechamiento, y sobre todo, la deserción escolar, atribuyendo esto a la “...falta de profesores adecuados en cantidad y calidad, insuficiencia de instalaciones físicas, falta de material didáctico, métodos didácticos tradicionales fundados en una docencia tradicional de tipo magisterial.”³⁸ Pero transformar los procesos pedagógicos, en tanto prácticas, relaciones y saberes que se ponen en juego en un proceso educativo, implica influir en la cultura de los agentes involucrados en dicho proceso, algo nada sencillo ya que implica poner en juego conocimiento, afectividad, lenguaje, cultura, ética, y por supuesto, las mismas concepciones de enseñanza y aprendizaje.

“-Se aprobó la ley según la cual los dueños de las fincas, con más de cinco familias de indios a su servicio, tienen la obligación de proporcionarles medios de enseñanza, estableciendo una escuela y pagando de su peculio a un maestro rural.

Mi madre dobla el papel y sonrío con sarcasmo.

“-¿Dónde se ha visto semejante cosa?, Enseñarles a leer cuando ni siquiera son capaces de aprender a hablar español.

“-Pero esto no tiene importancia. ¿Te acuerdas cuando impusieron el salario mínimo? A todos se les fue el alma a los pies. Era el desastre, ¿y qué pasó? Que somos lagartos mañosos y no se nos pesca fácilmente. Hemos encontrado la manera de no pagarlo.

“-Porque ningún indio vale setenta y cinco centavos al día... ni al mes...” CASTELLANOS, Rosario (1984), **Balún Canán**. México, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular No. 92. p. 45.

Lo anterior es una versión novelada, pero en realidad “los conflictos entre indios y ladinos se viven cotidianamente en el estado. El encono histórico parece tener raíces más allá del palpable rezago en materia de servicios públicos que viven las poblaciones indígenas. Un ejemplo emblemático lo es el municipio de Altamirano, enclavado en la zona de conflicto. Actualmente con dos hospitales. Uno, rústico, atendido por religiosas desde hace 25 años, con capacidad de hasta 87 pacientes. Es el hospital de los indios. El otro, inaugurado el 29 de agosto de 1995, construido a petición de los ganaderos, el más moderno del IMSS de los existentes en Chiapas. Es el hospital de los ladinos”. Informe Especial, diario El Financiero, 24 de septiembre de 1995. p. 55. México. Así como el hospital también están las escuelas, las escuelas ubicadas en zonas indígenas son de organización incompleta, unitarias o bidocentes, cuando no escuelas comunitarias atendidas por jóvenes con estudios de educación secundaria.

³⁸ BRAVO, María Teresa. (1988). Fracaso escolar y relaciones pedagógicas, en: **El fracaso escolar. Análisis y perspectivas**. Cuadernos del CESU No. 11. UNAM. México, p. 13.

Por otra parte, el fracaso escolar, en tanto problema, se ha asumido como fenómeno social, como lugar de interconexión con lo económico, lo político y lo sociocultural; también, otros lo ven como resultado de políticas públicas acotadas por políticas internacionales; y al menos discursivamente, aparece como preocupación de las autoridades gubernamentales y educativas, ya que el fracaso escolar se ha convertido en un problema generalizado y preocupante, que no está contribuyendo a potenciar los cambios económicos, sociales y culturales que se requieren para afrontar los retos de la globalización.

En este contexto, en México y a instancias del Banco Mundial, se han aplicado una serie de programas compensatorios que buscan enfrentar, dicen las autoridades, los problemas de rezago educativo en los medios rural e indígena, programas que sólo han ido cambiando de nombre dependiendo del sexenio o del partido en el poder; para Chiapas, se puso en marcha el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996) con recursos del Banco Mundial, programa que luego cambió de nombre a Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB, 1994-1999) y terminó en Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica (PAREIB, de 1998 a la fecha); asimismo, se implementó el Programa para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997); en el caso de estos programas las acciones se han centrado en distribuir material didáctico y útiles escolares; capacitación a los docentes y directivos, mediante apoyos económicos; inversiones en infraestructura; dotación de equipo, insumos y automóviles a escuelas y supervisorías, en aras de fortalecer el trabajo institucional. Según el *Informe de labores de la SEP 1999-2000*³⁹, en el apartado de programas para el fortalecimiento de la oferta y la

³⁹ www.sep.gob.mx. Rezago educativo en México. 23 de febrero del 2003.

Aquí no puede ignorarse que una "...larga cadena de fracasos y derroche de recursos trenzan la experiencia de los programas de combate a la pobreza... Desde el Programa de La Montaña en Guerrero pasando por el PIDER, COPLAMAR, SAM, PRONAL, PRONASOL... desgraciadamente la pobreza sigue allí, irreductible, resistente y además, en pleno crecimiento... (los actuales programas no son la excepción)". ASTORGA Lira, Enrique (1996), "Pobreza de los programas de combate a la pobreza", en: **La Jornada del Campo**. Año 5, No. 48. Diario La Jornada, 28 de agosto de 1996.

Por su parte María Bertely Busquets, asegura que los programas compensatorios, diseñados para abatir el rezago educativo, están lejos de lograr la equidad e igualdad de oportunidades, esta

demanda educativa, señala que con los programas compensatorios para educación básica se ofrecen: útiles escolares para los alumnos, materiales didácticos para los maestros; capacitación docente; estímulos para el arraigo docente; fortalecimiento de la función de los supervisores; entre otros.

De igual forma, como estrategia del gobierno federal se instrumentó el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), ahora mutado en Oportunidades, operando bajo la misma lógica, en donde se toma a la escuela como centro de operaciones de políticas asistenciales, pero despreciando el papel, la función de la escuela, en tanto espacio posible de socialización de conocimientos; quizá porque hacerlo implicaría transformarla, lo que obligaría a reformular su propuesta pedagógica, de tal forma que tomara en cuenta las características de la población que demanda el servicio de cada escuela.

Así las cosas, si la escuela no cumple con su función de formar individuos, de garantizar la adquisición de aprendizajes mínimos, estaría contribuyendo a un fracaso social, en tanto está excluyendo a los ya excluidos de otros ámbitos de la vida social, por lo que podría señalarse que el fracaso escolar viene a sumarse al fracaso social. Y aquí sin tomar en cuenta las transformaciones productivas recientes, efectuadas en un contexto de creciente globalización de la economía y de utilización intensiva de las nuevas tecnologías de producción, que están modificando profundamente los vínculos tradicionales entre economía y sociedad, y sobre todo la relación entre educación y equidad social, lo que afecta y afectará gravemente las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

investigadora realizó un diagnóstico sobre estos programas en Guerrero, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Colima y Jalisco, sostiene "...que el principal reto es revertir la relación entre pobreza extrema y rezago educativo, lo que no se ha logrado con ninguno de los cinco programas que –con distintos nombres- se han aplicado. Algunos de los problemas detectados en su estudio son: en la operación de los programas pesan más las cuestiones formales y administrativas que los aspectos sustantivos relacionados con la enseñanza y competencia docente; los maestros cuentan con nula o escasa formación docente previa o permanente; los estímulos económicos y salariales a los maestros son insuficientes; las instrucciones y tareas rutinarias se imponen sobre la comunicación entre maestros y alumnos; el uso de los materiales es restringido, porque no llegan, llegan incompletos o porque los maestros no los usan". Suplemento Masiosare, Diario La Jornada. Domingo 18 de junio del 2000. México, p. 9.

Si se acepta que el fracaso escolar está presente en esa ruptura que se da entre lo esperado o lo planeado curricularmente y los logros obtenidos por los alumnos después de estar un tiempo en la escuela; fracaso en tanto se concluyó un grado escolar y no se obtuvieron los aprendizajes deseados o esperados por parte de los diferentes actores involucrados, de nueva cuenta estaría el alumno en el centro de la mirada, ya que *“...el fracaso escolar se determina cuando se mide la discrepancia entre lo que se pretendía enseñar al alumno y lo que éste demuestra poseer al término de los procesos educativos.*

“Ya que el producto o resultado que se obtiene se relaciona con alguno de los indicadores mencionados: bajas calificaciones, reprobación, repetición de grados, etc., se considera que el alumno fracasó en la escuela...”⁴⁰

En consonancia con lo anterior, el fracaso escolar, se visualiza como condición personal, producto de la incapacidad del individuo para alcanzar los objetivos educativos propuestos por un sistema educativo, en este caso para el nivel educativo de educación primaria; el “mérito” de fracasar se deposita en el individuo, reduciendo las explicaciones del fracaso escolar a factores de índole psicológica, destacando el supuesto de que el problema es inherente al alumno. Por lo mismo, el problema se acota y se presenta como resultado de las posibilidades y limitaciones del individuo, ya que se pregona que la escuela ofrece a todos los alumnos las mismas oportunidades, sin discriminar a nadie, de allí que el éxito o fracaso dentro de la escuela dependa de la inteligencia, del esfuerzo y del mérito individual de cada alumno.

Quien se aleja de este modelo, es un alumno-problema, por lo que habrá que canalizarlo, en el mejor de los casos a educación especial, para que le realicen una valoración y así poder conocer cuales son las causas relacionados con su nulo o lento aprendizaje, mismas que puedan estar catalogadas en problemas de orden auditivo, visual, lingüístico, neurológico, o al que se le ocurra al

⁴⁰ BRAVO, María Teresa. Op. cit. p. 16.

“especialista”, lo cual busca justificar su desajuste e incapacidad para aprender como el resto de los alumnos.

Lo lamentable de esta situación es que desde la escuela se etiqueta al niño como apático, distraído, poco interesado, o como perteneciente a una familia que no cuenta con el acervo cultural y los medios económicos suficientes para lograr el éxito escolar, desplazando el problema a otro ámbito; y aquí es el profesor quien se erige en juez y determina la carencia o presencia de aptitudes o capacidades necesarias para sobrevivir en la escuela; no puede dejar de señalarse lo que Bourdieu llama “efecto acumulativo de las diferencias”, es decir, a la diferencia dada por el origen social se suma la diferencia en los resultados escolares, a la marginación se agrega el fracaso escolar.

Por ello los problemas relativos a la organización de la actividad académica en las escuelas se sitúan en la esfera social, en las posibilidades de los sujetos para interactuar con sus semejantes con experiencias previas de instrucción; en la posibilidad o no de contar con ambientes estimuladores del aprendizaje que derivan de la posición económica y cultural de los alumnos, por ejemplo, actualmente se alude mucho a la posibilidad de acercarse a la lengua escrita a partir de ambientes alfabetizadores, por lo que el fracaso escolar sólo podría entenderse en función del contexto social y material en el que se produce.

Es decir, de nueva cuenta el fracaso escolar se deposita en el alumno, pero el encargado de “transmitir” los conocimientos también es objeto de atención, sentenciando que *“...el papel de los maestros en el fracaso o en el éxito escolar es considerable, y por ello han sido calificados como agentes de selectividad... su poder se manifiesta en la nota, en la clasificación, en la evaluación que él mismo lleva a cabo... clasificación de los niños en buenos y malos alumnos sobre la base*

de los criterios de adaptación al estilo del trabajo del maestro o a su persona...»⁴¹

Pero si lo que se busca es analizar el fracaso escolar, habrá que acercarse más a las causas que a los efectos, más aún que quienes fracasan y siguen fracasando son los pobres, los excluidos de siempre.

Por lo anterior habría que analizar la capacidad o no de la escuela para incorporar satisfactoriamente a los sectores marginados de la población, a partir de la premisa de que el fracaso escolar no es un problema individual sino social, si bien se manifiesta en sujetos individuales; por ello, en lugar de fracaso escolar quizá habría que plantear la exclusión escolar y en consecuencia, social; más aún podría hablarse de una doble distribución selectiva del fracaso: por origen social (indígenas, campesinos, obreros, subempleados, desempleados, etc.) y por zona de residencia (rural, indígena o suburbano).

Por supuesto, no puede ignorarse que la escuela es una institución que desde su origen es selectiva, marginando desde su interior a quienes no se ajustan a sus normas, a los contenidos que en ella se transmiten, a los métodos que se utilizan, porque se plantea y propone un modelo único de escuela y de profesor para atender a una población diversa, de tal forma que quienes llegan a esa escuela homogénea, con un bagaje cultural diferente al contexto desde el que fue pensada la escuela, llegan con desventaja y pronto se convierten en candidatos a reprobado, repetir y desertar; por lo anterior es que la escuela es generadora del fracaso escolar, y este no sólo afecta al alumno sino a la institución misma.

⁴¹ LURCAT, Lilian (1979) **El fracaso escolar y el desinterés escolar**. Gedisa, Barcelona. P. 17. *“La manera en que la escuela encara a la pobreza constituye una valoración importante del éxito de un sistema educativo. Niños con origen en familias pobres son, en general, los que tienen menos éxito cuando son evaluados con los procedimientos convencionales de medición, y los más difíciles de ser educados por medio de los métodos tradicionales. Ellos son los que tienen menos poder en la escuela, los menos capaces de hacer valer sus reivindicaciones o de insistir para que sus necesidades sean satisfechas, pero son, por otro lado, los que más dependen de la escuela para obtener su educación”*. CONNELL, R. W. Pobreza y Educación. P. 13. En: GENTILI, Pablo (Coord.) (2004), **Pedagogía de la exclusión**. Crítica al neoliberalismo en educación. México. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Ofrecer lo mismo a quienes son diferentes sólo contribuye a dificultar la permanencia de quienes no se ajustan a ese modelo de escuela, con lo que *“...la escuela no sólo ignora las particularidades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, olvida o desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de la enseñanza al conocimiento, desatendiendo el amplio territorio de las intuiciones, emociones y sensibilidades...”*⁴²

Desde la investigación socioeducativa, se reconoce la influencia del nivel socioeconómico en las posibilidades para tener acceso, permanecer y alcanzar los aprendizajes escolares curricularmente establecidos. Se reconoce que el nivel socioeconómico se refleja en el nivel de aprendizajes alcanzados por los alumnos y en la calidad de los mismos, por lo que el capital cultural de las familias es un factor determinante del aprendizaje, con influencia en el éxito o en el fracaso del proceso de escolarización, por lo que no sería posible terminar con el proceso de selección escolar, si no se alteran los valores de una sociedad que es selectiva de por sí.

No puede negarse que las condiciones socioeconómicas y culturales, la asignación de recursos y la estructura escolar son factores que están estrechamente vinculados con las posibilidades de permanecer en la escuela y con el aprovechamiento escolar. Sin embargo, el conjunto de investigaciones sugiere que es en el proceso educativo mismo en donde se definen la escolarización y el éxito o el fracaso de los niños. Por lo anterior el reto es ofrecer una educación que permita *“...una verdadera igualdad de oportunidades de desarrollo intelectual entre niños desiguales y que exige una enseñanza en sí misma desigual, según los individuos, adaptada a cada caso para ser eficazmente*

⁴² PÉREZ Gómez, Angel I. (1995) “La escuela, encrucijada de culturas”, en **Investigación Educativa** No. 26. La cultura en la escuela y la escuela en la cultura. Sevilla, Díada. p. 9.

formadora... por lo que implica garantizar un mínimo de educación en cuanto a cantidad y calidad para todos los sectores de la población.

“Para lograr la igualdad de la educación habría que tomar en cuenta cuatro aspectos: igualdad de acceso, igualdad de sobrevivencia, igualdad de producto e igualdad de resultados...”⁴³

En este tenor, Schmelkes⁴⁴ plantea que el fracaso escolar es un fenómeno que se produce fuera y dentro del aula pero que se reproduce a sí mismo, dado que los docentes al determinar, a partir de criterios homogenizantes los niveles satisfactorios del aprendizaje, excluyen, de inicio a aquellos que no han podido acceder a los niveles requeridos a pesar de que ya tengan en su haber algunos contenidos curriculares base. El profesor procede en su relación con los alumnos con una suerte de violencia enmascarada, imponiendo sus definiciones de mundo y aquellas que realiza de los niños, como verdaderas; ya que las calificaciones, los exámenes orales y escritos, las tareas, etc., no pueden considerarse como formas de verificar aprendizajes sino más bien actividades a través de las cuales actualiza o reafirma sus definiciones respecto de los niños.

Como resultado de trabajar con criterios inflexibles se produce el fenómeno de la reprobación, que conduce a la repetición y posteriormente a la deserción, que junto con el bajo nivel de aprovechamiento escolar constituyen el fracaso escolar; y en la lógica de la reprobación, los logros de los alumnos no se determinan con criterios apegados al proceso de aprendizaje, sino a partir de la aplicación de exámenes standarizados que hace que los sujetos sean etiquetados y predispuestos para fracasar a la hora de contestarlos, y en esta lógica *“...la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, tienden a aceptar la repetición como natural, como un componente inherente y hasta inevitable de la vida escolar. El sistema escolar inventó e instauró la repetición como un*

⁴³ BRAVO, María Teresa. Op. cit. p. 48.

⁴⁴ SCHMELKES, Sylvia. (1997) “La desigualdad en la calidad de la educación”. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. 24, No. 1. p. 39.

mecanismo regular para lidiar con los complejos factores intra- y extra- escolares que inhiben una enseñanza y un aprendizaje efectivos en el medio escolar. Típicamente los agentes escolares tienden a ver la repetición como un problema externo a la escuela, generado en la familia y alimentado por el propio estudiante...”⁴⁵

Este ciclo de fracaso escolar, se inicia con la determinación de que los sujetos que no cumplan con los aprendizajes mínimos tienen que repetir el grado escolar, que en el caso específico de la educación primaria pasa por aprobar las asignaturas de español y matemáticas, y aunque en el Acuerdo 200 de la SEP se plantea en los Artículos 2º y 3º que “La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados; y que la evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje”, no se toman en cuenta ni uno ni otro artículos; más bien “...*la repetición es la ‘solución’ interna que ha encontrado el sistema escolar para lidiar con el problema del no aprendizaje o de la mala calidad de dicho aprendizaje. Analizar las fuentes y la naturaleza de la repetición es, de este modo, analizar la misión misma de la escuela, incluyendo la gama de variables y procesos que inciden sobre el aprendizaje en el medio escolar, su calidad, contextos y resultados...*”⁴⁶

Por otra parte, falsamente se cree que el alumno repetidor por principio debe aventajar a sus demás compañeros de grupo, y al no suceder así, se reetiqueta al alumno como ‘incapaz’ y, como señalaba líneas atrás, se le considera como torpe y candidato a ser trasladado al servicio de educación especial, sin tomar en cuenta qué es lo que piensa el alumno respecto a esta situación, ya que está siendo excluido de su grupo natural, para pasar al grupo de los ‘loquitos’, lo que es una invitación(exclusión) para abandonar la escuela. Aquí no puede ignorarse que se ha generado, dentro del magisterio, una cultura de la repetición, en tanto tiende a

⁴⁵ TORRES, Rosa María (1995). Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?, en **Evaluación, aportes para la capacitación**. No. 1. p.4

⁴⁶ Ibid. p. 1.

verse como 'normal', como parte de la cultura escolar y social, legitimada y reforzada tanto desde adentro como desde afuera del aparato escolar; "...estudios realizados contradicen el supuesto de que repetir el año (una, dos o más veces) asegura aprendizaje. Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de, la deserción..."⁴⁷

El concepto de fracaso escolar, desde este punto de vista, es producto de una acción externa al sujeto; son el conjunto de acciones promovidas o no por el profesor y las actividades programadas por la institución escolar, responsables del aprendizaje, los que producen junto con las características propias de cada sujeto (lingüísticas, cognitivas, culturales, etc.) el fenómeno del retraso escolar. En el caso específico de la escuela en cuestión, el problema más agudo de repetición se presenta en los primeros grados, de modo especial en el primer grado, puerta de entrada al sistema escolar, en el que se construirán los fundamentos y los aprendizajes esenciales que condicionarán, positiva o negativamente, los futuros aprendizajes escolares, la autoestima y la autoconfianza.

Aunque también se presenta de manera aguda en los dos siguientes grados, en nuestro sistema educativo mexicano, la acreditación de las asignaturas de español y matemáticas, en el nivel de educación primaria, es determinante para aprobar un grado y poder avanzar al siguiente, y aquí al igual que en el resto de los países de América Latina "*La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, basada en comprensiones estrechas y atrasadas del lenguaje y de los procesos de aprendizaje infantil, atadas a viejos métodos pedagógicos...*"⁴⁸

Acercarse al problema de esta manera permite ver la disfuncionalidad del sistema educativo en general, sistema que representa la organización del Estado a través de instituciones especializadas para operar los planes y programas de estudio, a

⁴⁷ Ibid. p. 7.

⁴⁸ Ibid. p. 5

fin de alcanzar los propósitos y finalidades educativos de una sociedad determinada en un momento determinado. Aquí cabe preguntarse, “...¿en qué medida el sistema educativo reproduce la desigualdad social y en que medida las escuelas brindan oportunidades a los niños de menores ingresos para que aprendan?... Un sistema educativo sólo puede reproducir la estructura de estratificación social en la medida en que también puede dar oportunidades de movilidad social, y si la escuela no tuviera influencia en los aprendizajes de los niños, no podría argumentarse que la misma reproduce la estructura social...”⁴⁹

De manera permanente, pero sobre todo en las últimas décadas, los sistemas educativos latinoamericanos han venido presentando una situación de deterioro debido a las políticas económicas, cuyo resultado más perdurable ha sido la generalización sin precedentes de la pobreza extrema, su fracaso se evidencia en el crecimiento de la misma (pobreza extrema) y la exclusión social, es decir, estamos ante un modelo económico que no sólo excluye, sino que polariza, exagera las diferencias económicas, y el modelo educativo correspondiente también excluye y elitiza, y ante “...los altos niveles de pobreza y de desigualdad social... el desafío más importante en América Latina consiste en la eliminación de la pobreza. El 44% de la población vive en condiciones de pobreza (CEPAL, 1999) y al menos el 8% de las personas de más de 15 años de edad quisieran trabajar pero no tienen empleo (BID, 1998).

*“La pobreza es aún más aguda para el 8% de los latinoamericanos indígenas... En México, en los municipios mayoritariamente indígenas, el 80% de la población es pobre...”*⁵⁰ Derivado de lo anterior, los centros educativos son cada vez más

⁴⁹ REIMERS Arias, Fernando. (2002) El estudio de las oportunidades educativas de los pobres. Revista Latinoamericana del Centro de Estudios Educativos. Vol. XXIX. No. 1 p. 62.

En este trabajo el autor abunda, al señalar que “con base en cifras del Banco Interamericano de Desarrollo disponibles hacia 1998, revela que la tasa de culminación en primaria y secundaria en el 40% de la población más pobre de México es de 63%, mientras que en el 10% de la población más rica es de 92%... destaca el caso de los indígenas, quienes sufren desproporcionadamente de exclusión educativa... sus oportunidades son aún más bajas a las del resto de los pobres del país”.

⁵⁰ Ibid. p. 65.

deficientes e insuficientes, y paradójicamente, las expectativas de los usuarios de los servicios educativos son cada vez más altas.

En suma, tal parece que los contenidos y recursos de la educación destinada a los sectores populares parecen estar muy alejados de sus verdaderos problemas; de acuerdo a las estadísticas, para la mayoría de los mexicanos, el anhelo de escolarizarse se satisface apenas con unos pocos años de escolaridad, con experiencias de ausentismo, reprobación, repetición, deserción. Por ello la idea de que la escuela, por ser laica y pública, está abierta a todos por igual, sin distinción de raza, etnia, sexo, cultura, religión o condición socioeconómica, se erige como velo ideológico que impide reconocer las desigualdades y diversidad que caracterizan a nuestro país, y aquí habría que advertir que si bien desigualdad y diversidad no son sinónimos, aquí en México confluyen pobreza y marginación con etnia y cultura.

Por ello, las diferencias étnicas, económicas, religiosas, culturales, ideológicas, con las que llegan los alumnos, como parte de sus historias, no desaparecen al momento en que se incorporan a la escuela y hacen acto de presencia en el salón de clases, y su paso por la escuela, su experiencia escolar, en lugar de ser un espacio de gozo y construcción de identidad se convierte en un espacio de exclusión. Aquí no puede dejar de señalarse lo que retrata Tenti Fanfani, cuando escribe *“los actuales procesos de globalización reforzaron las tendencias al*

En este sentido, el Consejo Nacional de Población, señala *“que el país se divide en dos mundos fragmentados, separados por las tensiones propias de la desigualdad, uno es un México pobre, predominantemente indígena, anclado en la agricultura de autoconsumo, con carencias de todo tipo no paliadas y sin escapatoria aparente... tan desigual es el desarrollo humano en México, que el de Chiapas es similar al de naciones ubicadas en la clasificación mundial en los lugares 101 y 102, cómo Túnez...”* Andrea Becerril, Diario La Jornada. 15 de julio del 2001. p. 4. En este mismo sentido, a principios de enero del 2006 la Red por los Derechos de la Infancia en México, presentó un informe al Comité de los Derechos del Niño de la Organización de las Naciones Unidas, donde señala que *“...42.6 por ciento de los niños mexicanos viven en condiciones de pobreza y forman parte de familias cuyos ingresos son de dos salarios mínimos o menos... En 11 entidades los niños que viven en la pobreza superan 50 por ciento del total. Chiapas se ubica en el primer lugar de la lista, con 72.1; es seguido por Oaxaca, 68.8; Veracruz, con 60.7; Tabasco, con 59.8, e Hidalgo, con 58.2...”* MUÑOZ, Alma, diario La Jornada. 31 de enero del 2006.

desarrollo desigual... Las desigualdades históricas (en términos de oportunidades de acceso, rendimiento y calidad) de la educación básica están en vías de profundizarse como resultado de las transformaciones recientes de la economía y la sociedad latinoamericanas... Muchas veces la desigualdad y la exclusión social se manifiestan y conviven con la diferenciación y exclusión espacial y territorial... Mejorar las condiciones de vida futura de los niños latinoamericanos requerirá de una estrategia diferenciada que tenga en cuenta la especificidad de sus problemas y necesidades educativas.”⁵¹

En este nivel, se adjudica a cada escuela la capacidad o no de responder a las exigencias de los alumnos y de la sociedad, es la escuela la que debe afrontar la solución al fracaso escolar. Se deposita en los docentes la capacidad y obligación de intervenir en el currículo, reconociendo y modificando los propósitos y contenidos planteados en los planes y programas de estudio y adaptándolos a las circunstancias concretas; pero si bien es cierto que los docentes perciben las desigualdades de origen socioeconómico que priva en cada uno de sus centros de trabajo, también es cierto que lo erigen en argumento para no cuestionar los bajos resultados obtenidos en las escuelas; asimismo las estructuras mentales que les propicia su formación, les impiden la flexibilidad y la imaginación necesarias para resolverlas.

Para los maestros, el problema con los alumnos viene de fuera, por lo tanto, ellos no pueden resolverlo; sin pretender que la escuela y los docentes en particular, puedan resolver las desigualdades sociales, si tendrían la responsabilidad, desde el ámbito que les compete, ensayar otras posibilidades de interacción y de generación de aprendizajes en sus alumnos, en principio y algo muy elemental, cumplir con el calendario escolar y con las horas de trabajo estipuladas, aunque esto se contrapone a la percepción que tienen de sí mismos los docentes, ya que *“...El magisterio se considera el mentor eficiente de la niñez, aunque padece de una ideología corporativista cerrada que en principio rechaza ideas, teorías y*

⁵¹ TENTI Fanfani, Emilio. (2001) pp. 13-14.

*prácticas que no provengan de integrantes del gremio; exige reconocimiento pleno a su labor patriótica, mas no muestra una ética de trabajo que se reproduzca en las aulas; demanda un salario profesional al gobierno y a la sociedad, no obstante, hace poco para convencer a la sociedad de su profesionalismo...*⁵²

Pero los docentes también asumen actitudes homogenizantes, más aún, discriminatorias, hacia los alumnos que profundizan los problemas al interior de las aulas en lugar de plantear estrategias de trabajo que busquen atender las situaciones desfavorables con las que llegan los alumnos a la escuela. Quizá el maestro no se da cuenta de la importancia y del esfuerzo que implica para un niño estar presente en el aula (por ejemplo hay niños que destinan cuatro horas de camino para llegar a la escuela, cantidad de tiempo de una jornada escolar, y si al maestro se le ocurrió no asistir a trabajar un día, ¿qué pasa?, nada, ya que para el profesor cualquier justificación es válida debido a su condición gremial), el esfuerzo que implica para sus padres, independientemente de que aprendan o no determinados contenidos; por ello el reto que tiene frente a sí es convertir el aula en un espacio de comunicación, de interacción, de aceptación, de compartir experiencias y diferencias, de escuchar a los niños, de motivación para propiciar el acercamiento a los diferentes contenidos presentes en la curricula.

Y aquí habría que hacer deslindes, si bien la erradicación de las causas de la desigualdad social de los alumnos depende de decisiones políticas y proyectos económicos, que están fuera del alcance de la escuela y de los profesores; la solución a los problemas que se viven cotidianamente en el aula depende, por un lado, de reconocer la falta de propuestas de atención diseñadas ex profeso, a partir de las especificidades de cada grupo, que permitan incrementar los logros educativos, pero también de lo que hagan o dejen de hacer sus integrantes, sobre todo de quienes ejercen un poder y un saber sobre los otros, los maestros.

⁵² ORNELAS, Carlos. **Este País** No. 19. octubre 1992. Editada por Desarrollo de Opinión Pública, S.A. de C.V., México. p.5

En esta perspectiva, como ya se señalaba líneas atrás, una situación que salta a la vista es el ausentismo laboral, justificada o injustificadamente, por diferentes razones, pero que incide directamente en la desatención a los alumnos: trámites por irregularidades de pago, solicitudes de préstamos, cambios de adscripción, solicitud de constancias laborales, gestiones para la obtención de libros de texto, `gestiones ante diferentes autoridades`, juntas de consejo técnico, llenado de encuestas, comisiones a la supervisión, cursos de actualización, licencias médicas, permisos económicos, etc. aunado a las vacaciones que se prolongan de manera personal y los puentes que se alargan al gusto de los implicados, además de las festividades religiosas.

En suma, afrontar el fracaso escolar implicaría la elaboración de un diagnóstico escolar, previsto en la capacitación sobre gestión escolar que se impulsa con los maestros, pero que desafortunadamente se ha visto como un trámite más y no como una herramienta para atender a las necesidades de las escuelas, ya que una intervención técnica que busque enfrentar el problema del fracaso escolar, sólo será posible sobre la base de un conocimiento previo de cómo y por qué se produce el problema; por lo que el docente tendría que conocer cuales son las causas de los problemas que presentan sus alumnos, aproximarse a ellos para mejorar sus condiciones de aprendizaje.

CAPÍTULO II

FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

En la escuela primaria “Benito Juárez”

Ante todo quisiera decir
que hay que tener presente
que no hay un racismo
sino racismos; hay tantos racismos
como grupos que necesitan justificar
que existen tal y como existen,
lo cual constituye la función invariable del
racismo.

Pierre Bourdieu.

El contexto

De acuerdo a las cifras reportadas por el XII Censo General de Población y Vivienda (INEGI), realizado en el año 2000, se registra para Chiapas una población de 3'920,892 habitantes, que representa el 4.02% del total de la población nacional. La población está distribuida en nueve regiones socioeconómicas y en 19,453 localidades, de las que 19,309 (99.3%) son rurales, en las que se encuentran 2'127,660 habitantes, que representan al 54.3% de la población estatal; y en las restantes 144 (0.7%) localidades urbanas se concentra el otro 47.7% de población (1'793,232 habitantes).

Se tiene en consecuencia que en la población de Chiapas existe un proceso simultáneo de concentración urbana y de dispersión rural, lo que agudiza la situación de desigualdad socioeconómica y de acceso a los diferentes servicios; y desde el Estado se declara que *“Los niveles de ingreso más bajo, los extremadamente pobres, se encuentran constituidos mayoritariamente por población rural, específicamente indígena y precisamente, es en estas regiones de alta y muy alta marginalidad, donde las escuelas suelen ser las peor dotadas tanto en recursos humanos como en aspectos físicos y materiales. Esta situación*

*educativa, reproduce mayor desigualdad social, proceso que difícilmente es remontable, sino que por el contrario se acrecienta, en virtud de que la desigualdad genera mayor desigualdad, como resultado de un círculo vicioso en el que se mezclan la marginación con la ausencia y los escasos y deficientes servicios educativos.”*⁵³

De nueva cuenta podría recuperarse lo que plantea Tenti Fanfani al exponer que en América Latina, demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con la pobreza de la oferta escolar, ya que por lo general las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian, conformando un círculo vicioso de la pobreza social y la pobreza de los aprendizajes escolares, derivado de la pobreza de la enseñanza, con lo que la escuela opera una exclusión más intensa entre la población más pobre.

⁵³ Secretaría de Educación. **La Revolución Educativa. Por una educación integral e integradora.** Gobierno del estado de Chiapas. 2000. p. 17. En este marco, investigadores del Instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán, en el estudio “Índice de riesgo Nutricional por Municipio” dado a conocer en el 2003, señalan que hay ocho estados de la república mexicana con riesgo nutricional grave, uno de ellos es Chiapas, en “...donde habitan zoques, tzeltales, tzotziles, choles, mames y lacandones, entre otros. El estado ocupa el primer lugar de riesgo nutricional desde 1990, no sólo porque prácticamente todos sus municipios entran en las categorías de riesgo grave (las excepciones son Tuxtla Gutiérrez y Reforma), sino porque más de la mitad están clasificados en riesgo “muy alto”...” Abundan los investigadores al denunciar que “La faceta más cruel de la desnutrición en este país es que no sólo se trata de un problema de inequidad regional (norte rico, sur pobre); se trata, principalmente, de inequidad étnica... desde 1967, las cartografías sobre la desnutrición en el país muestran el mismo mapa: los municipios rurales, y sobre todo, los indígenas,... son los que tienen problemas graves de desnutrición...” En este mismo artículo periodístico se plantea “¿Y todavía nos preguntamos por qué los niños de Chiapas, Guerrero y Oaxaca tienen los peores registros en educación básica del país?... un niño con problemas de nutrición es un niño con desventaja, porque su nivel de aprendizaje siempre será menor...” En: **Masiosare** No. 392. Suplemento del Diario La Jornada, 26 de junio del 2005.

Por su parte Rolando Cordera señala que “la desigualdad marca nuestra historia y cruza nuestras mentalidades. Desde que el Barón de Humboldt nos describió como la tierra de la desigualdad, las generaciones que han gobernado y dominado la sociedad mexicana parecen haberse empeñado en rendir puntual homenaje a tan lamentable calificación.

“Pero al no inscribir la desigualdad en la política y el desarrollo, se le convierte en costumbre cuando no en cultura... la desigualdad se despliega de la riqueza al ingreso, a la educación, la salud y el género, y define asimetrías grotescas en la forma de disfrutar la vida y de morir de los mexicanos. Se aloja en los pliegues del carácter social y tiende a presentársenos no tanto como una maldición sino como parte misma de nuestra naturaleza.” CORDERA Campos, Rolando. **La desigualdad marca nuestra historia**, en Revista Nexos No. 338, febrero del 2006. pp. 29-30.

Por ejemplo, de las 19,453 localidades rurales en 10,000 (el 51.4%) no tienen servicios de educación, aunque en ellas la población total sea tan sólo de 267,418 (misma que representa el 6.82% de la población total de Chiapas), allí se encuentran 50,591 niños en edad escolar (6 a 14 años), de los que 37,387 (el 73.9%) están matriculados a pesar de la falta de una escuela en la misma comunidad, pero también hay 13,204 niños (26.1%) que no asiste a ninguna; pero de los niños que sí acuden a un centro escolar, en principio habría que reflexionar en el enorme esfuerzo por parte de los niños y de los padres de familia por ver que accedan a la educación escolarizada, ya que tienen que trasladarse de sus comunidades hacia otra en la que exista el servicio educativo; en contraparte, en las comunidades con escuelas, el 84.4 por ciento de los niños de 6 a 14 años de edad está matriculado; esta desproporción nos habla de la iniquidad prevaleciente. Se tiene entonces, que la tasa general de la matrícula en el estado es del 83.8 por ciento⁵⁴.

A lo anterior se agrega que *“...de las 5,898 escuelas públicas de educación primaria, se estimaba que más de dos mil (34.0% de las escuelas aproximadamente), y que en algunas regiones (Selva, Norte, Fronteriza, Centro y Frailesca) el 80% de las escuelas estaban a cargo de un solo maestro (unitarias)”*⁵⁵, asimismo se reporta la existencia de aproximadamente 2,400

⁵⁴ En julio del 2003, Sylvia Schmelkes, Coordinadora de Educación Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, declaraba *“los niños indígenas siguen en la cola de los indicadores de desarrollo educativo y rendimiento escolar en México... por lo que la SEP daría a conocer un programa para aumentar la cobertura en educación indígena, el cual considera la atención de 30 por ciento de niños indios que asisten a escuelas regulares, pero en donde no se les enseña ni su cultura ni su lengua... las comunidades indígenas siempre están abajo en los indicadores de desarrollo educativo y rendimiento escolar con respecto al resto de la población, y que la desigualdad socioeconómica es un factor que pesa mucho en estos resultados.”* Nota de Claudia Herrera Beltrán. Diario La Jornada, 25 de julio del 2003.

⁵⁵ Secretaría de Educación. **La Revolución Educativa. Por una educación integral e integradora.** Gobierno del estado de Chiapas. 2000. pp.23-24. La información anterior para el ciclo escolar 2002-2003 no mejora sino que al contrario se agudiza, ya que en educación primaria se tenían matriculados a 772,361 alumnos (396,221 niños (51.3%) y 376,140 niñas (48.7%)); de éste total 527,243 (68.3%) en primarias generales; 218,928 (28.3%) en primarias indígenas; y 26,190 (3.4%) en cursos comunitarios; distribuidos en 8,715 escuelas, de las que 2,898 (33.3%) son incompletas (es decir, escuelas que no ofrecen los seis grados de educación primaria), 3,433 (39.4%) son unitarias (aquellas que son atendidas por un solo profesor, independientemente del número de grados que ofrezca), y sólo 2,384 (27.3%) son de organización completa. Estos datos

centros de educación comunitaria, atendidos por el Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE) con jóvenes de las mismas comunidades que concluyeron ya sea la primaria o la secundaria, estos centros operan en las comunidades más marginadas, no cubriendo las condiciones técnico-pedagógicas mínimas.

A pesar de que en México se han firmado acuerdos tras acuerdos para mejorar la calidad de la educación e incrementar la cobertura de la misma, no cabe duda que sigue siendo profundamente desigual. En lo que respecta a educación, la UNESCO califica a México como uno de los nueve gigantes en población que no sabe leer y escribir, mientras tanto el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) advierte que el problema del país no es el analfabetismo, sino el rezago educativo, ya que 35 millones de personas no han concluido la enseñanza básica. Este problema de la educación se agrava en las regiones indígenas, donde cinco de cada diez adultos no sabe leer ni escribir, mientras que en las comunidades mestizas la relación es de dos analfabetas por cada diez adultos. La situación de la mujer es, en general, peor que la de los hombres, siendo que de las personas que nunca han recibido educación formal, 40.9% son hombres y 59.1% son mujeres⁵⁶.

En lo que se refiere a escolaridad, el promedio nacional es de 7.9 años, con una diferencia de género (8.1 años para los hombres y 7.6 años para las mujeres);

muestran la disparidad del servicio que se ofrece a la población. Para el caso específico del municipio de San Andrés Larrainzar se reporta la existencia de 59 escuelas, para atender a 4,445 alumnos y 191 profesores; pero de estas escuelas sólo 5 (8.5%) tienen a un profesor para cada grado, las restantes 54 (91.5%) se dividen entre escuelas unitarias e incompletas. SEP (2003) Principales cifras del sistema educativo en Chiapas. Ciclo escolar 2002-2003. México. Teniendo como referente los datos anteriores "...igualdad de oportunidades puede significar un derecho igual a una vida plenamente humana para todos los que se ejerzan a sí mismos... o un derecho igual a entrar en la carrera competitiva para obtener más para sí mismos..." TORRES, Carlos Alberto (2001). **Democracia, educación y multiculturalismo**. México, Siglo XXI Editores, p. 15.

⁵⁶ Recientemente y según el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos: "*si prevalecen las condiciones observadas en 2004, en 185 años aproximadamente se terminaría con el rezago educativo de la población de 15 años y más, es decir, en el año 2189... según el propio Instituto, este problema seguirá existiendo si se mantiene el índice de deserción de la educación básica y si la capacidad operativa del INEA continúa como hasta ahora, ya que en el 2004 solamente atendió a 3.8 por ciento de 34,952 mexicanos mayores de 15 años y en situación de rezago educativo*". Fernando Damián. Milenio diario, 8 de mayo del 2006. México, p. 17.

para Chiapas, el promedio de escolaridad es de 5.6 años, correspondiendo 6.1 años a los hombres y 5.1 años a las mujeres; contra los 10.0 años del Distrito Federal, en donde los hombres tienen 10.3 años de escolaridad y las mujeres 9.7 años.

Abundando en estos datos, en la presentación del Informe Ejecutivo del Plan Puebla Panamá se señala que *“El innegable desarrollo económico y social alcanzado por México muestra, al interior del país, grandes disparidades entre regiones. Dichas disparidades han sido alimentadas, entre muchos otros, por una aplicación de políticas públicas inequitativas. La región Sur-Sureste de la República Mexicana, integrada por los estados de Puebla, Veracruz, Guerrero, Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo, muestra un serio rezago en su desarrollo socioeconómico con respecto a las regiones del Centro y Norte del país. Las condiciones de marginación y pobreza que prevalecen en dicha región son endémicas y se deben a un tejido histórico complejo de factores de muy diversa naturaleza, que incluye la aplicación en el pasado (y también ahora) de políticas públicas desiguales...”*⁵⁷

Dentro de este panorama y de acuerdo con los datos del XI Censo General de Población y Vivienda de 1990, en ese entonces entre la población chiapaneca se registraba un 30.0% de población analfabeta, que en números absolutos ascendía a 533,998 personas (197,494 (37.0%) eran hombres y 336,504 (63.0%) eran mujeres), diez años después el índice de analfabetismo ha disminuido en siete puntos porcentuales; pero en términos absolutos la disminución no es muy significativa, ya que se reduce solamente en 11,390 analfabetas (1,139 alfabetizados por año), al pasar de 533,998 a 522,608 personas en esta condición⁵⁸.

⁵⁷ DÁVILA, Enrique y Georgina Kessel. (2000). El sur también existe: un ensayo sobre el desarrollo regional mexicano. Documento fotocopiado. P. 2.

⁵⁸ *“De los 111 municipios del estado de Chiapas, 94 arrojan niveles de alta y muy alta marginación. De éstos, 34 son considerados de extrema pobreza, lo que coloca a la entidad en el primer lugar nacional de pobreza, según datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO).*

Diez años después, Chiapas aún continúa entre los estados que concentran a 522,608 (22.9%) analfabetas de un total de 2'281,622 personas de 15 años de edad y más (Censo del 2000), y con 790,567 personas del rango de edad de 6 a 14 años sin instrucción primaria. De ese total de personas analfabetas 185,053 (35.4%) son hombres y 337,555 (64.6%) son mujeres; asimismo, Chiapas ocupa los primeros lugares a nivel nacional en reprobación y deserción escolar, los promedios más bajos de escolaridad, como ya se señaló líneas atrás, y un buen porcentaje de escuelas unitarias e incompletas, en este aspecto de 8,715 escuelas de nivel primaria 8,614 (98.84%) son públicas y 101 (1.16%) son privadas; pero de ese total de escuelas públicas 3,620 (41.54%) son generales, 2,794 (32.06%) son indígenas y 2,301 (26.40%) son comunitarias.

Por otra parte, del total de la población chiapaneca 985,227 son indígenas, que representan al 25.0% del total de población, distribuidos en diferentes grupos étnicos, y entre los que predomina la población tsotsil y tseltal, tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

POBLACIÓN INDÍGENA		
ETNIA	ABSOLUTO	RELATIVO
TSOTSIL	354,399	35.97%
TSELTAL	335,756	34.07%
CHO'OL	167,344	16.98%
ZOQUE	51,531	5.23%
TOJOLABAL	45,563	4.62%
MAM	7,826	0.79%
JALALTECO	541	0.05%
OTRAS LENGUAS DE ORIGEN MAYA	10,285	1.04%
OTRAS LENGUAS DE MÉXICO Y AMÉRICA	5,991	0.61%
NO ESPECIFICADO	5,991	0.61%
TOTAL	985,227	

FUENTE: INEGI. XII CENSO GENERAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA. 2000.

“Ligado con lo anterior, se calcula que de la población económicamente activa (PEA), 162 mil no reciben ingresos y que 67 por ciento lo hace por debajo del salario mínimo, lo que habla de una marcada desocupación laboral en sectores de la economía formal... en Chiapas casi 30 por ciento de la población no sabe leer ni escribir (más del doble de la media nacional de 12.3 por ciento). Asimismo, de la población de seis a 14 años, 25.6 por ciento son analfabetas... y en todo el país se calcula que 43 por ciento de la población indígena no sabe leer ni escribir y que 58 por ciento de los niños de cinco años de edad no asiste a la escuela.” Chiapas, fracturas múltiples. Factores estructurales del conflicto. En: Informe especial, diario El Financiero, 24 de septiembre de 1995, México. p. 55.

No está por demás insistir en que los indígenas de Chiapas, al igual que los del resto de México, constituyen la población más pobre y marginada del país, “...*el estado de Chiapas es el más pobre del país... su área rural es la zona estatal más pobre del país, seguida de cerca de las áreas rurales de Guerrero y Oaxaca. Pero además, sus áreas urbanas son las más pobres del país, después de las de Durango. Incluso las áreas urbanas de Chiapas son más pobres que las áreas rurales de Sinaloa, Colima y Baja California Sur*”⁵⁹; este simple hecho, constituye un dato que permite afirmar que estos pueblos son objeto de discriminación estructural; discriminación que se muestra en las dificultades para el acceso a la justicia, a la cultura en sus diversas manifestaciones, al desarrollo, etc., por la simple y al mismo tiempo compleja razón de no estar incluidos en el desarrollo de la nación, en sus instituciones y en el orden legal de país, desde el marco cultural que les otorga identidad y sentido.

En este tenor ya desde el año 2000 la Secretaría de Educación de gobierno del estado de Chiapas reportaba que el 20% de la población en edad escolar, que potencialmente debería asistir a la educación primaria no lo hacía; que el 3% de la población que ingresaba la abandonaba; que de los que se incorporaban a la primaria, únicamente el 62% la concluía; y que el promedio de años para concluir la primaria era de 9 años, por lo que niños que ingresan a la edad de 6 años y tienen alguna experiencia de reprobación y repetición estarían en posibilidad de concluir la primaria a los 15 años de edad.

⁵⁹ BOLTVINIK, Julio. La pobreza en los municipios de Chiapas. En **La Jornada**. México. 9 de marzo del 2001. p. 26.

Aquí no está por demás señalar que “*el 30 por ciento del total de problemas relacionados con rezagos en materia agraria que se dan en el país pertenecen al estado de Chiapas, con lo que la entidad ocupa el primer lugar también en este aspecto... en el estado la calidad de la tierra es muy desigual. La mayor parte son bosques y montes... en fuerte contraste, la mayoría de la población se dedica a la agricultura en una región donde las tierras agrícolas son malas y escasas.*” Chiapas, fracturas múltiples. Ibid. p. 56.

En esta perspectiva, Chiapas es junto con Oaxaca y Guerrero, uno de los estados del país con mayores problemas de rezago social y educativo, y éstos tres estados junto a los de Puebla, Veracruz e Hidalgo están catalogados a nivel nacional con un índice de alta marginación, quizá por ello “...cuando el desarrollo educativo sigue las mismas pautas de desarrollo socioeconómico(...) la educación tiende a reforzar en lugar de combatir las desigualdades que ancestralmente han existido entre los niveles de vida de las diferentes entidades federativas del país”⁶⁰. Esta situación de rezago es inocultable, por lo que el gobierno estatal, al menos discursivamente, reconoce que la última rebelión indígena, la de 1994, retiró de golpe el velo con el cual se pretendían esconder los escandalosos niveles de rezago y marginación en los que vive la sociedad chiapaneca, aunque también la actual administración tiende otros velos para ocultar esta situación que se agudiza día con día.

Tal vez por lo anterior, en el Programa Estatal de Educación (2000-2006) se acepta que “Chiapas tiene los más bajos niveles en los índices de desarrollo del país. La vida de la mayoría de la población transcurre en las ciudades, poblados y caseríos dispersos, en una situación bastante precaria, sin planeación ni atención. Esta condición de pobreza y marginación se expresa en desnutrición, analfabetismo, bajo rendimiento escolar, enfermedades asociadas a la miseria, viviendas construidas con materiales frágiles o de desecho, localidades sin servicios básicos, actividades productivas agropecuarias de autoconsumo y subsistencia, y fenómenos de migración. Los rezagos sociales en materia de salud, educación y vivienda, entre otros, ubican a Chiapas como uno de los estados con mayores niveles de marginación del país, tanto en las estimaciones del INEGI de 1990 como en las del 2000”⁶¹.

⁶⁰ MUÑOZ Izquierdo, Carlos. “Foro Nacional: La Educación en las Plataformas Electorales”. **Observatorio Ciudadano de la Educación**. México, 2000. p. 4.

⁶¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. **Programa Estatal de Educación 2001-2006**. Gobierno del Estado de Chiapas. México. 2001. p. 14.

Algunos indicadores que refieren el problema del rezago educativo en el estado son los siguientes: de cada 100 habitantes de 15 años y más de edad , para el año 2000, 23 no saben leer y escribir, y si bien en términos relativos, el porcentaje de analfabetismo muestra una tendencia a la baja, en términos absolutos se muestra lo contrario, a excepción del último año (2000), en donde se observa un decremento; y aquí habrá que señalar que el analfabetismo se concentra de manera significativa en la población indígena, en donde el 50% es analfabeta, afectando principalmente a las mujeres.

Del total de población analfabeta, 291,820 (56.0%) son mestizos y 230,788 (44.0%) son indígenas; a este total de población analfabeta se suman 607,501 (38.5%) personas que tienen 15 años y más de edad, que no tienen la primaria completa; y 448,360 (28.4%) que tienen uno o dos años de secundaria. En el caso de la región socioeconómica de los Altos de Chiapas, que es en donde se ubica el municipio de San Andrés Larrainzar, de los 18 municipios que conforman dicha región, en 17 de ellos se concentra un elevado porcentaje de personas analfabetas (oscila de un 35 a un 60% de población analfabeta).

Quizás la única manera en que vaya disminuyendo el número de personas analfabetas, será en la medida en que vayan falleciendo, ya que como se observa en el cuadro que se presenta enseguida, de 1970 al 2000 el número de analfabetas creció en 148,029 personas, y de 1990 al 2000 disminuyó en tan sólo 11,390. Pero el director del Instituto Estatal de Educación para los Adultos en el estado de Chiapas, señaló en fechas recientes que *“...el rezago de analfabetas en Chiapas, estimado en más de un millón 500 mil adultos, no se ha podido superar, sólo se tiene capacidad para atender al 4.5% de la demanda, situación que se agrava porque cada año se agregan al rezago 50 mil adultos, porque a los adultos que nunca acudieron a la escuela, se suman aquellos que durante el curso de la educación básica abandonan sus estudios...”*⁶²

⁶² SOLÍS Ramírez Janeth. Cada año hay 50 mil analfabetas más. Diario **La Voz del Sureste**. Chiapas, México. 13 de marzo del 2004. p.7. Esa cantidad de población está distribuida de la

Población total de 15 años y más, analfabetas e índice del Estado			
Censo	Población 15 años y más	Analfabetas	%
1970	824,232	374,579	45.4
1980	1,128,973	428,604	38.0
1990	1,779,514	533,998	30.0
1995*	2,083,317	542,215	26.0
2000	2,262,372	522,608	23.0

Fuente: Censos de Población y Vivienda 1970, 1980 ,1990 y 2000.

* Censo de Población y Vivienda 1995.

En suma, Chiapas tiene en su haber problemas educativos no resueltos en décadas, agudizados por los efectos de una política neoliberal; más aún, a este analfabetismo se suma ahora el analfabetismo tecnológico. Peor aún, no se ha resuelto todavía el analfabetismo, la deserción, la cobertura total del servicio de educación básica y siguen quedando fuera de la escuela miles de niños. Por ello los retos que se plantean son ¿qué hacer para no quedar al margen del desarrollo tecnológico?, ¿cómo acercar desde la escuela aquellas herramientas o instrumentos que ayuden a dominarlo?, pero sobre todo ¿cómo incluir a los excluidos?, ¿cómo no dejar fuera de la educación básica a miles de niños?.

siguiente forma: 522,000 analfabetas; 607,640 que no concluyeron la educación primaria y 448,360 con secundaria incompleta, que suman 1'578,000 adultos.

“Un indicador comúnmente relacionado con la cobertura es el nivel de instrucción de la población mayor de 15 años, bajo el supuesto de que es la población que debe tener por lo menos el nivel de primaria cursado. Aquí también la desigualdad social genera desigualdad educativa, en 1990 38 de cada 100 personas no tenían primaria, y diez años después, en el 2000, fueron 29 de cada 100. Así, mientras en el Distrito Federal en el año 2000, siete de cada 10 habitantes tienen estudios de posprimaria, en Chiapas sólo lo tienen tres por cada 10. Ese es otro de los rostros de cómo la desigualdad social se refleja en la desigualdad educativa.

“Otro indicador de la desigualdad es la relación entre ingreso y escolaridad. Así, según datos del INEGI, en 2004 se calcula que existe un promedio de escolaridad general casi de ocho años. Sin embargo, la población más pobre del país tiene una escolaridad promedio de 3.6 años, es decir, poco más de la mitad de la escuela primaria, mientras que la población más rica tiene una escolaridad promedio de casi 14 años (dos años de licenciatura en promedio).” ACOSTA Silva, Adrián. **Educación: caminando en círculos.** En Revista Nexos No. 338. febrero del 2006. p. 54.

Y si bien la UNICEF recomienda que la escuela debe ser un lugar donde todos los niños sientan que pueden aprender y realizarse con éxito sin importar sus diferencias, es, al fin y al cabo, recomendación, ya que *“...el analfabetismo ancestral de estos lugares, abonado por su aislamiento y sus formas de vida, no los constituyen en ambientes alfabetizadores, ya que no incluyen a los objetos de la escritura dentro de los elementos que “naturalmente” lo integran y con los cuales los niños se familiarizan mientras crecen. Esta situación plantea a las escuelas un desafío mayor en tanto que configura el único ámbito que puede ofrecer una relación con los objetos y prácticas culturales ligados a la letra escrita...”*⁶³

Ahora bien, en lo que respecta al promedio de escolaridad, en el estado es de 5.6 grados, lo que evidencia una situación grave, que comparada al resto de la República trasluce la desigualdad educativa, referida ésta al *“...sentido limitado de las personas que terminan cierto grado escolar, independientemente del nivel que hayan alcanzado. Se trata pues de la igualdad o desigualdad de los años de escolaridad... en tanto variable métrica...”*⁶⁴ Por ejemplo, el promedio y distribución de la escolaridad en algunos estados del país y comparados con los de décadas atrás serían los siguientes:

PROMEDIO Y DISTRIBUCIÓN DE LA ESCOLARIDAD 1970-2000				
ENTIDADES	1970	1980	1990	2000
DISTRITO FEDERAL	5.71	7.61	8.95	9.60
NUEVO LEÓN	4.76	6.82	8.12	8.85
REPÚBLICA MEXICANA	3.38	5.44	6.65	7.45
SINALOA	3.16	5.36	6.89	7.65
GUERRERO	1.85	3.88	5.24	6.11
OAXACA	1.85	3.43	4.62	5.62
CHIAPAS	1.77	3.18	4.33	5.35

CUADRO ELABORADO CON INFORMACIÓN DEL CENSO DEL 2000 Y DE MARTINEZ RIZO (2002)

⁶³ EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss. “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 1, No. 1. 1996. p. 55.

⁶⁴ MARTÍNEZ Rizo, Felipe. “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 7 No. 16. 2002. pp. 418-419.

El cuadro por sí mismo es ilustrativo de esa desigualdad mencionada líneas atrás; comparando a Chiapas respecto a otros estados de la República, el caso extremo lo representa la comparación respecto al Distrito Federal, en donde la escolaridad actual de Chiapas es inferior aún a la que tenía el Distrito Federal hace 30 años, o semejante a la de Sinaloa hace 20 años.

Asimismo, en el nivel de educación básica, el 22 por ciento de los niños entre 6 y 14 años de edad no sabe leer y escribir; y aquí es pertinente retomar lo que plantea Carlos Fuentes:

“Progrese o no México al paso necesario para integrarse a la revolución global de la producción basada en la educación, ¿puede hacerlo sin resolver los problemas de la propia educación en México, de la alimentación y el trabajo de sus grandes mayorías?, ¿O estamos dispuestos a relegarlas al olvido, conceder que hay dos Méxicos y que debemos aportarle sólo al México adelantado, integrado al comercio y a la tecnología mundiales, y clausurar por siempre el segundo México, el México de la pobreza, la enfermedad y la ignorancia?”⁶⁵

En el caso del municipio de San Andrés Larrainzar, lugar en donde se ubica la escuela primaria objeto de estudio, de acuerdo a información del Censo General de Población del año 2000, reporta a 16,538 habitantes, con una población de 6,739 (40.7%) de 15 años y más de edad, de los cuales 2,782 (41.3%) son analfabetas, 961 hombres (34.5%) y 1,821 mujeres (65.5%); asimismo reporta que entre la población de 5 años y más de edad, asciende a 10,484 (63.4%), de los cuales 4,127 (39.4%) tienen la primaria incompleta, 1,980 (18.9%) la primaria completa y 872 (8.3%) con instrucción posprimaria. A esto se agrega que la población que conforma este municipio es mayoritariamente indígena (98.0%).

⁶⁵ PUIGGRÓS, Adriana. “Educación y poder: los desafíos del próximo siglo”. Fotocopias.

En este contexto, en el municipio de Larráinzar se reporta, entre la población de 15 años y más, un 41.28% de analfabetismo y un 80.54% sin primaria completa entre la población no analfabeta, asimismo se encuentra una situación de hacinamiento en sus viviendas, por lo mismo, los niños carecen de un espacio propicio para la realización de las tareas escolares, y enfrentados a otra serie de tareas que son vitales y de mayor urgencia, para la supervivencia en el ámbito familiar.

En el Plan de Desarrollo Estatal del estado de Chiapas se reconoce que la entidad ha vivido profundamente dividida y peligrosamente polarizada; que lo han separado los antagonismos económicos, las diferencias religiosas y étnicas, y un conflicto bélico; en este contexto, los pueblos indígenas son los que concentran los mayores índices de marginación, por ejemplo, de los 118 municipios que conforman al estado chiapaneco (7 de ellos creados dentro del contexto de la ofensiva político-militar de los gobiernos estatal y federal hacia el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en 1998), 62 están considerados como de alta y muy alta marginación; no está de más señalar que la Escuela Primaria, objeto de estudio, se encuentra dentro de uno de los municipios considerados con un grado de marginación muy alto, perteneciente a la Región Socioeconómica Altos, en donde se ubican 14 (40.0%) de los 35 municipios del estado considerados como de muy alta marginación.

Lo anterior se complementa al señalar que de los 118 municipios que componen actualmente al estado chiapaneco 35 (29.7%) están considerados como de muy alta marginación, 29 como de alta marginación (24.6%), 20 municipios en un grado medio de marginación (17.6%), 28 (23.7%) en un grado bajo de marginación y únicamente 6 (5.1%) en grado muy bajo de marginación; lo que de alguna manera, muestra el desarrollo desigual del estado, de lo que no está ajeno el sector educativo, sino más bien es consecuencia de dicho desarrollo. Desigualdad asociada a problemas de marginación, pobreza, dispersión demográfica e

incomunicación, lo que se constata, a partir de los resultados del XII Censo General de Población y Vivienda, del año 2000, en los que se advierte que Chiapas está integrado por 19,453 localidades, 19,309 de ellas consideradas como rurales y en la que habita el 54.29% de la población (2,128,660 personas), y las restantes 144 localidades consideradas como urbanas, concentran al 45,71% de la población. Tal como puede apreciarse enseguida:

Región	Población rural	%	Población urbana	%	Total
Altos	292,662	60.87	188,165	39.13	480,827
Estado	2'128,660	54.29	1'792,232	45.71	3'920.892

Por ello se tiene que las desigualdades escolares no se originan en el interior de las escuelas, sino que se agravan en ellas. De allí que no pueda hablarse de igualdad de oportunidades de acceso a la educación, cuando en la realidad los alumnos no tienen las mismas posibilidades educativas en lo que se refiere a acceso y permanencia⁶⁶, esto sin tomar en cuenta la calidad de los servicios que ofrece la escuela, entendiendo a la calidad como la posibilidad de que la educación responda realmente a las aspiraciones, intereses y necesidades de los grupos a los que va dirigida; considerando además que los resultados supongan similares rendimientos entre alumnos procedentes de distintos contextos sociales

⁶⁶ “La cobertura no puede entenderse sin hacer referencia a la eficiencia del sistema, es decir, a la capacidad de absorción, permanencia y egreso de los estudiantes de cada nivel educativo. Y aquí las cosas no han cambiado mucho respecto a lo que ocurría a finales de los años ochenta. Hoy 12 de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria no logran egresar del sexto año, y 25 de cada 100 que ingresan a la secundaria la abandonan antes del tercero. En el bachillerato, cuatro de cada 10 no concluyen sus estudios, y en la licenciatura lo hacen cinco de cada 10. Esta es la cara más dramática de la baja eficiencia del sistema: el fracaso escolar, la deserción escolar. Y como en todo drama, hay un factor trágico, constante, la desigualdad social, a la que hay que añadir también una fatalidad institucional: la incapacidad pedagógica y educativa para retener y formar a nuestros niños y jóvenes.

“Como ha sido estudiado sistemáticamente, el origen social sigue siendo la jaula de hierro de las oportunidades de mantenerse y avanzar en la ruta de la escolarización: hoy, a los 14 años, el porcentaje general de niños que han completado al menos seis años de estudio es del 88%, pero el indicador cae al 68% en las zonas rurales, y se eleva al 90% en las urbanas.” Acosta Silva (2006), op. cit. pp. 54-55.

y culturales. Por su parte la OCDE señala que hay siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, pertenencia a una familia inmigrante y/o vivienda inadecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social.

No puede ignorarse que la población infantil indígena es la que padece las peores condiciones de desigualdad; niños que son indígenas pero que también son mexicanos; niños que heredan de sus ancestros una serie de saberes y conocimientos en relación con su entorno individual, pero que son negados al momento de traspasar la puerta que separa a la escuela de la comunidad en la que viven, o a la inversa, que separa a la comunidad de la escuela a la que ingresan. En este tenor, no puede obviarse que factores como el grado de hacinamiento, analfabetismo de los padres, deficiente infraestructura educativa, ausentismo de los profesores, entre otros, inciden en el bajo rendimiento de los alumnos.

Por ello el Estado no puede regodearse de que el acceso a la primaria es un problema resuelto, en tanto subsistan problemas de reprobación, repetición, deserción, baja eficiencia terminal, etc.; a los que se suman otras brechas, como son la territorial, que divide a lo rural de lo urbano con una serie de disparidades; la étnica, que separa lo indígena de lo no indígena, en donde los indicadores educativos de cobertura y permanencia son diferentes.

De acuerdo a información del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para el ciclo escolar 2003-2004, el 91% de las escuelas primarias de nuestro país contaban con energía eléctrica y el 12% con piso de tierra; pero si esta información se refiere a la población indígena los porcentajes varían, el 80% tienen energía eléctrica y el 52% tienen piso de tierra; y si se trata de niños atendidos por el sistema comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo, la probabilidad de que los espacios en los que trabajan tengan energía eléctrica es de 33% y 57% con pisos de tierra.

Paradójicamente, en el caso particular de Chiapas, el gobierno sigue construyendo más espacios educativos en las áreas urbanas y no en donde realmente se necesitan más, en las áreas rurales; coincidentemente, donde hay más escuelas hay menos analfabetismo y donde hay menos escuelas hay más analfabetismo, por ello la pregunta obligada es ¿por qué no construir escuelas donde se necesitan?. Frente a esta realidad se erigen velos verbales, discursos triunfales y mesiánicos, a través de una campaña publicitaria que vende logros imaginarios, mismos que cotidianamente son negados por la terca realidad que se resiste a ser ignorada; en abril del 2005, la entonces titular de la Secretaría de Desarrollo Social del gobierno federal, Josefina Vázquez Mota declaraba que “...se alcanzó el objetivo de reducir a la mitad el porcentaje de personas cuyos ingresos sean inferiores a un dólar diario...aunque admitió que en el país viven en pobreza alimentaria 20.1 millones de mexicanos, los cuales disponen de poco menos de dos dólares al día...”⁶⁷

Para el caso específico del municipio en donde está ubicada la primaria Benito Juárez, en la información que se desprende del Censo de Población y Vivienda del 2000, se encuentra que de una Población Económicamente Activa de 3,740 habitantes, 2,007 (53.7%) no percibían ingresos; 1,425 (38.1%) percibían menos de un salario mínimo; 160 (4.3%) percibían de uno a dos salarios mínimos; siete (0.2%) reportaban ingresos por más de cinco salarios mínimos; y de 73 (1.9%) no se reportan datos. Esta información es representativa de la magnitud del problema; por ello es que se habla de exclusión, exclusión de los servicios

⁶⁷ Diario **La Jornada**. 18 de abril del 2005. México.

Recientemente el oficial de políticas públicas del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia en México, declaró que en México “...la pobreza y la desigualdad requieren de soluciones más contundentes que un programa (en alusión al programa Oportunidades), por lo que urge implementar políticas de redistribución del ingreso más complejas, lo que ayudaría a disminuir la desigualdad en el país. Asimismo recordó que el 10% de los mexicanos más pobres apenas tienen el cuatro por ciento de la riqueza del país; pero el 10% más rico del país concentra, por el contrario, el 40% de los ingresos... lo que evidencia los niveles de desigualdad...”

“según indicadores de la Red por los Derechos de la Infancia, 42.6% de los niños mexicanos viven en condiciones de pobreza... en zonas pobres como Chiapas y Guerrero los menores de edad carecen, en 83% de los casos, de servicios de salud pública; y en estos estados, además del de Oaxaca, la probabilidad de muerte es de 30 por cada mil nacidos...” Blanca Valadéz, en Milenio Diario, 16 de febrero del 2006. p. 15.

sociales básicos como son la salud y la educación, pero también exclusión en la participación de la distribución de la riqueza que se genera en el estado; más aún, al igual que millones de mexicanos más, excluidos del empleo. Exclusión a través de una política socio-económica materializada en ausencia de servicios o imposibilidad de incorporarse a la vida productiva. La exclusión no es sólo un dato estadístico, tiene rostro humano, o quizás, inhumano.

Asistencia al preescolar.

Schiefelbein señala que los mayores beneficios de la asistencia a educación preescolar parecen ser para los niños de los sectores socioeconómicos del área rural, ya que permitiría la transición entre dos ambientes culturales diferentes (el de la vida comunitaria y el de la vida escolar), pues finalmente la vida escolar es la que determina el valor curricular de determinados conocimientos. Ya que el no cursar educación preescolar dificulta las posibilidades de enriquecer el ambiente sociocultural de los niños de escasos recursos, y por lo mismo, con menores posibilidades de estimulación con respecto al mundo de la escuela; y en esta perspectiva, *“...investigadores han demostrado que cuando los niños tienen acceso a la educación inicial y a la educación preescolar –especialmente si ellos provienen de los sectores menos favorecidos- obtienen mejores rendimientos en la educación primaria...”*⁶⁸

En el caso de los niños que asisten a esta primaria (presentes en el ciclo escolar 2001-2002), la gran mayoría no ha tenido antecedentes de educación preescolar, únicamente 10 niños (6 niñas y 4 niños) de una población de 380 tienen como antecedente escolar su asistencia al preescolar, o sea, únicamente el 2.63%.

⁶⁸ MUÑOZ Izquierdo, Carlos. Op. cit. p. 5.

Posiblemente algunos problemas de logro que afrontan estos alumnos podrían ser superados de manera significativa si tuviesen como antecedente educativo el preescolar, esto a partir de los comentarios de los profesores, pero sin tener evidencias de que esto pueda suceder.

Por otra parte, habría que señalar que la demanda social en este nivel educativo está constituida por la totalidad de los niños de 3 a 5 años de edad, en 1992 y en Chiapas, ese grupo lo formaban 302,690 niños, de los cuales asistía a la escuela únicamente el 35%; en tanto, el nivel tenía capacidad para atender al 41.7%. Para el ciclo escolar 1998—1999, la demanda social para el nivel de preescolar fue de 310,433 niños, lo que representa un crecimiento del 2.6% respecto al ciclo 1992-1993 (7,743 niños), y la matrícula de 3 a 5 años atendida en el nivel aumentó en 69,355 alumnos, lo que significó un incremento del 66%, respecto al ciclo 1992-1993, pero el número total de lugares en el nivel fue de 174,264, lo que representa haber atendido solamente al 56.1% de la demanda social.

No está por demás señalar que el servicio de educación preescolar está concentrado en las áreas urbanas, y en educación, *“La administración de Vicente Fox tiene varios retos que incluyen la cobertura educativa, sobre todo con entidades como Chiapas, Guerrero y Oaxaca; además de llegar a 8% del PIB destinado a la educación a fines de su sexenio. Con esta reforma (la de educación preescolar), varios investigadores dudan que el Estado pueda proporcionar educación preescolar, sobre todo si se considera que la cobertura representa un rezago significativo... además de la inequidad en el sector, sobre todo el ingreso a la escuela de niños provenientes de familias pobres e indígenas.”*⁶⁹

Aunque en un análisis a partir de los datos del Censo de Población del año 2000, en lo que respecta al nivel del preescolar, en Chiapas existían 311,000 niños entre tres y cinco años de edad, de los que únicamente se atendían a 218 mil, que representaban al 70.0% de la población de esa edad, quedando sin atención

⁶⁹ CAMACHO, Verónica. “Preescolar: desaciertos del Congreso” en **Educación 2001**. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. México. No. 81. Febrero del 2002. p. 13.

93,000 que representan el restante 30.0% de la población en cuestión, situación que se agudizará ahora que la educación preescolar se propone como obligatoria, según decreto publicado el 12 de noviembre del 2002 que plantea que *“...para ingresar a la escuela primaria en el ciclo escolar 2004-2005, los aspirantes deberán haber cursado el tercer grado de preescolar; los que ingresen en el 2005-2006 habrán de contar con los dos últimos grados y para el siguiente ciclo escolar será requisito contar con los tres grados.* La pregunta que flota en el aire es si *¿Tenemos los recursos para lograr la universalización del preescolar?”*⁷⁰ quizás por ello, el sentir del secretario de educación estatal vaya en el sentido de señalar que *“...la obligatoriedad de la educación preescolar no se cumplirá al 100 por ciento..., lo mismo ocurrirá con la educación primaria, que en teoría se hizo obligatoria desde 1917 y en la práctica no se ha cumplido... porque para atender a 15,025 niños, potenciales demandantes del tercer grado de preescolar, exige disponer de 1,069 espacios educativos, de 8,493 aulas y 576 anexos, además del mobiliario y del equipamiento de los centros de preescolar; situación que se agrava porque tampoco hay recursos para la contratación de los 1,200 profesores que atenderían a esos niños...*

*“...asimismo, se estima que en el próximo ciclo escolar unos 19,000 alumnos de preescolar deberán ingresar a primaria, lo que implica una contratación de 700 profesores, además de aulas y mobiliario... pero no hay recursos...”*⁷¹ ¿Y qué pasará con todos aquellos niños que no hayan cursado el preescolar y que deseen ingresar a la educación primaria?, ¿Serán rechazados?, ¿Se sumarán a los excluidos?

⁷⁰ Editorial. Revista Educación 2001. México. Enero del 2003. No. 92 p. 9.

⁷¹ CASTILLO López, Ciro. Diario Local “La Voz del Sureste”, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 27 y 31 de enero del 2004.

Educación primaria

Por otra parte, en el nivel de educación primaria la eficiencia terminal es de 68.8%, la más baja del país; y para las zonas indígenas, la eficiencia terminal es apenas del 35.0%; en lo que se refiere a reprobación, el índice es de 11.3%, la segunda más alta del país, y la tasa de deserción es del 5.0%, la más alta de la República.

Aproximarse a las diferencias presentes en el contexto de los alumnos que asisten a la Escuela Primaria Benito Juárez, de San Andrés Larráinzar, puede posibilitar un acercamiento a la comprensión del por qué se obtienen los resultados en cada uno de los grados y por cada uno de los niños, marcados no sólo por sus condiciones socioeconómicas, sino también por las oportunidades de aprendizaje que les brinda la escuela.

Asimismo, reflexionar en torno a la influencia que algunos de estos factores pueden tener tanto en las habilidades básicas de los alumnos al ingresar a la escuela, así como en los promedios de aprovechamiento escolar que obtienen, fundamentalmente en las asignaturas de matemáticas y español, las que por su carácter instrumental, son determinantes para aprobar cada uno de los grados de la educación primaria, y por consiguiente, viabilizan el avanzar o repetir grado. Acercarse a estos factores no sería con la intención de establecer una relación mecánica de causa-efecto, sino más bien para identificar algunas variables que podrían tener relación con la certificación de los aprendizajes escolarizados.

Características de la oferta educativa

Al contexto propio de los alumnos, expresado en condiciones socioeconómicas diferentes, se suman las oportunidades de aprendizaje que les otorga el sistema educativo, a través de las características del servicio que se ofrece a los alumnos en diferentes contextos.

Aquí, a diferencia de otras zonas indígenas y rurales, en donde la movilidad de la planta docente es la constante, los profesores permanecen, más aún, tienen por lo menos 11 años de estar laborando en esta escuela, con una antigüedad en el servicio que va de los 14 a los 29 años. Al preguntarles del por qué continuaban trabajando en esta escuela, ya que los de mayor número de años en servicio tenían posibilidades de estar en una escuela urbana, se limitaron a responder “aquí estamos bien”.

Y si bien se dice que de la preparación profesional de los docentes y de su compromiso con la enseñanza depende en gran parte el rendimiento de los alumnos, tampoco puede obviarse que el nivel de escolaridad por sí mismo, no garantiza mejores niveles de aprovechamiento. La discusión estaría dada en la formación académica de los maestros en términos de si existe una mayor vinculación entre teoría y práctica docente, máxime que en México privan ambientes con grandes rezagos, que requieren un enorme compromiso social del docente para incidir en el mejoramiento educativo y cultural de las comunidades que presentan estos problemas.

De acuerdo a la información obtenida se tiene que 14 de los profesores (7 mujeres y 7 hombres) que representan el 73.7% de la planta docente tienen estudios de Normal Básica o Primaria, y los 5 restantes (3 hombres y 2 mujeres) que representan el otro 26.3% de los profesores, tienen estudios de licenciatura en educación primaria, por lo que la mayoría de los profesores se formaron bajo el programa de normal de tres años, lo que implica que concluyeron la secundaria y enseguida realizaron estudios de normal. Se tiene que una oferta académica con mayor escolaridad se halla más disponible en las escuelas urbanas que en las rurales e indígenas (formación académica de los profesores de escuelas rurales es la que presenta el perfil académico más bajo).

A nivel general, en Chiapas existe una proporción semejante de docentes de ambos sexos, que en el caso específico de la Escuela Primaria Benito Juárez se presenta de la siguiente forma, nueve son mujeres y 10 son hombres; en cuanto al estado civil, la mayoría de los profesores señalan que son casados o que viven en pareja; en lo que respecta a edad, la edad fluctúa de 35 a 50 años, con un promedio de 18 años ejerciendo la docencia, podría señalarse que la edad va aparejada a los años de experiencia docente, lo que podría ser una ventaja o también convertirse en una desventaja, ya que la experiencia de los maestros podría estar relacionada con las tradiciones culturales o con los procedimientos administrativos, por lo que a una mayor experiencia podría corresponder una menor exposición a nuevos métodos y enfoques educativos.

Antigüedad personal docente y directivo

NOMBRES Y APELLIDOS	AÑOS DE SERVICIO	ESCOLARIDAD
Josefa del C. Bermúdez Díaz	14	Normal Primaria
Elías Mora Cruz	15	Lic. Educación Primaria
Esperanza L. Villafuerte Franco	15	Lic. Educación Básica. UPN
Sebastiana S. Ballinas Salazar	15	Normal Primaria
Tomás Rey Herrera Díaz	16	Normal Básica
Carmen Cristina Moreno Salazar	17	Normal Básica
César T. Aguilar Nájera	17	Lic. Educación Básica. UPN
Jorge Morelia Elizondo	18	Normal Primaria
Zoila Margarita Ramos Urbina	18	Lic. Educación Básica. UPN
Francisco Gerardo Sibaja García	18	Normal Primaria
Marina Guadalupe Hernández Ruiz	19	Normal Primaria
María Guadalupe Calvo Hernández	19	Normal Primaria
Rodolfo Martínez Navarro	19	Normal Primaria
Víctor Ramón Zea Hernández	19	Normal Primaria
Arely Guadalupe Trujillo Gallegos	20	Normal Primaria
José Francisco García Pérez	20	N. Básica y Lic. Psic. Educ.
Delia Aurora Rabanales García (Dir)	20	Normal Básica
Juan Ciro Hernández Porras	22	Normal Primaria
Lucas Díaz G. (Subdirector)	29	Normal Primaria

Hay que destacar que la Escuela Primaria Rural Federal “Benito Juárez” se fundó en 1938, y el personal que labora actualmente está integrado por 18 personas, entre directivos y profesores, de los que 17 son monolingües (hablantes del español) y únicamente el subdirector es bilingüe (hablante del español y del tsotsil). Es una escuela de organización completa, atendándose a 17 grupos (tres

por cada grado, a excepción del 6º, dónde únicamente hay dos grupos), con sus respectivos profesores. De los 465 alumnos matriculados actualmente, el 90% es población indígena, hablante del tsotsil, y el 10% restante es mestiza, la edad de los alumnos oscila entre los 6 y los 15 años.

Tiempo de traslado al centro de trabajo.

Aunado a factores de carencia en los medios rural e indígena, el mayor tiempo de traslado de docentes y alumnos, implica una situación desfavorable para una mejor concentración en el trabajo escolar; a esto debe agregarse el ausentismo de los profesores, la renuencia de los mismos a permanecer en las comunidades a pesar de los programas compensatorios y de los incentivos salariales que por sí mismos, aunque necesarios son insuficientes para propiciar un mejor logro escolar en los alumnos, y como su nombre lo indican, compensan pero no resuelven.

Disposición y conocimiento del programa vigente y de los libros de texto y demás materiales

Aquí no puede dejarse de lado la importancia que tienen los libros de texto gratuitos, libros que son los únicos que están al alcance de los niños de la primaria Benito Juárez, y que junto a los programas de estudio son de los materiales curriculares que tiene una importancia fundamental, pues posibilitaría organizar y planear las actividades de aprendizaje alrededor de un conjunto de objetivos y contenidos temáticos, definidos para cada uno de los grados y materias que conforman el plan de estudios de la educación primaria. Garantizar su uso adecuado y cobertura es una responsabilidad de los docentes pero también de los cuerpos técnicos y autoridades educativas, y esto porque los profesores manifiestan que los desconocen.

Disposición y suficiencia de material didáctico

Se ha encontrado que la disposición de material didáctico potencializa las posibilidades pedagógicas del docente en el salón de clases, por lo que los materiales didácticos son medios que ayudan a facilitar el aprendizaje del alumno. (Con lo que cuentan en esta escuela es: pizarrón, gis, mapamundis, mapas de la república mexicana, esquemas ilustrativos de diferentes asignaturas, material audiovisual, etc.); pero no basta con poseer material didáctico, también es necesario que éste sea usado adecuadamente por el profesor, de tal forma que se promueva el aprendizaje del alumno.

CAPÍTULO III

LA REPETICIÓN ESCOLAR: UNA HISTORIA INDIVIDUAL Y SOCIAL

EL CASO DE LA ESCUELA PRIMARIA “BENITO JUÁREZ” UBICADA EN UN CONTEXTO SOCIAL INDÍGENA

“Civilización se llamaba a la destrucción de nuestra sociedad y de nuestra cultura, a las masacres de indígenas, al despojo de sus tierras y riquezas, a la humillación y el desprecio por nuestra cultura, a la burla por nuestra lengua, al rechazo por nuestro vestido, al asco por nuestro color moreno que no es otro que el color de la tierra”.

(Fragmento del discurso del EZLN en Oaxaca, Oaxaca. 26.02.01)

El presente trabajo pretendió indagar en torno a un problema que se presenta en la Escuela Primaria Rural “Benito Juárez”, del municipio de San Andrés Larráinzar, Chiapas. Fundamentalmente, uno de esos problemas radica en que los niños, según refieren sus profesores, “no saben leer ni escribir” y tampoco “saben realizar operaciones matemáticas elementales (suma y resta)” o bien, dependiendo del grado en el que se encuentren, hay niños que no tienen esos conocimientos escolares, como serían el abecedario y los números, y aquí no puede ignorarse que *“...la cultura de clase media de la escuela pone en desventaja al niño de clase baja de diversas maneras... sus libros de texto... no se siente cómodo con sus maestros que se visten, piensan de manera diferente y aprecian cosas diferentes...”*⁷², en consecuencia, al no contar con esos conocimientos institucionalizados y legitimados, desde la instancia oficial, como es la SEP, a través de la escuela, los profesores reprueban a los niños, convirtiéndolos, en consecuencia en candidatos naturales a repetir el grado que reprueban, las veces que sean necesarias.

⁷²ROCKWELL, Elsie (1980). **La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social**. Documento de trabajo. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. IPN, México. P. 118.

Por otra parte y complementario a lo anterior, los maestros señalan que por “disposiciones normativas”, para que los niños sean promovidos de 1º. a 2º., y de 2º. a 3º. grados, deben saber leer y escribir y resolver operaciones aritméticas básicas, mismas que se reducen a prácticas mecanizadas de reproducción de letras, palabras y algoritmos. Aquí retomo a Louis Althusser, cuando señala que en el sistema educacional “...se aprende a escribir, a leer, a contar; se aprenden , entonces, algunas técnicas y varias otras cosas más, incluso elementos de cultura científica o literaria...

*Pero además y paralelamente, al mismo tiempo que estas técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las “reglas”, los usos habituales y correctos, es decir, los convenientes, los que se deben observar según el cargo que está destinado a ocupar todo agente de la división del trabajo... Se aprende, también, a hablar bien el castellano, a redactar bien...”*⁷³. Por ello, los niños, al no poder superar con éxito estas mecanizaciones, ingresan a una espiral sin fin de reprobación-repetición, hasta que terminan desertando o bien, dependiendo de la tendencia de las estadísticas escolares, siendo promovidos de un grado a otro, pero sin haber cumplido esa disposición normativa.

Aquí no puede dejar de señalarse que la enseñanza de la lengua escrita tiene como eje vertebral la práctica de las planas, y las tareas que van de la escuela a la casa, giran sobre lo mismo, la realización de más planas; pero en este caso se pierde de vista el contexto sociocultural y económico en el que los niños están insertos, algunas de cuyas características serían la situación de analfabetismo de los padres, el monolingüismo de padres y alumnos, las distancias que diariamente tienen que recorrer de su casa a la escuela y viceversa, la violencia intrafamiliar, el alcoholismo de los padres, la ausencia física de sus padres (orfandad de los niños, por muerte o abandono de los padres), las divisiones políticas e ideológicas que

⁷³ IBARROLA, María de (Comp.) (1985). **Las dimensiones sociales de la educación**. SEP y Editorial El Caballito, México. P. 111.

se viven en el municipio y sus consecuencias, que se trasladan a la escuela y así, al llegar el niño a su casa, se encuentra con su otra realidad, con sus padres que tienen otras preocupaciones más urgentes que la de cuidar que el niño haga la tarea, o el hacinamiento en el que viven, o el disponer de las tardes para realizar otro tipo de actividades (como el ir a cortar leña, por ejemplo) pero no para las tareas escolares.

Para ilustrar esta realidad o para mostrarla, tomo como ejemplo a 142 niños inscritos en primer grado de primaria en el ciclo escolar 1994-1995, seis ciclos escolares después, 1999-2000, egresaron 79 en sexto grado, lo que representa un 55.6% de eficiencia terminal. ¿Qué pasa con los restantes 63 niños (44.4%)?, lo anterior, sin entrar en consideraciones de conocer en que condiciones egresaron dichos niños, en términos de aprendizajes curriculares, de lo que se espera que hayan alcanzado en su tránsito por la escuela primaria. Por ello no deja de ser significativo lo que plantea Bourdieu, en el sentido de que *“...El sistema educacional reproduce tanto mejor la estructura de distribución de capital cultural entre las clases (y secciones de clase) en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcación al que recurre sea menos alejado del modo de inculcación practicado por la familia...”*⁷⁴.

Los números

Pero esto es sólo una parte de esa realidad escondida en las estadísticas, porque detrás de esa información encontramos situaciones de repitencia y deserción. Por ejemplo, de los 142 niños, seres humanos y no sólo números, inscritos a primer grado en el ciclo escolar 94-95, aprobaron 106 y reprobaron 36, que representan un 25.35%; de esos 36 niños, 20 se inscriben de nueva cuenta en primer grado, convirtiéndose en repitentes, mientras que los restantes 16 desertaron, o por lo menos no regresaron a la misma escuela. Ahora bien, a los 106 niños que

⁷⁴ Op. Cit. p. 147.

avanzan a segundo grado se agregan 17 niños que van a repetir el segundo grado, aquí habría que valorar si no es necesario privilegiar “...una actitud que permita que nos acerquemos a la dimensión afectiva de nuestros alumnos, a los componentes de sus motivaciones, necesidades e intereses.”⁷⁵, en el sentido de saber que piensan, que sienten, como viven esa condición de reprobación, de repitencia, de exclusión.

A continuación se presenta un cuadro para asomarse a los números de niños aprobados y reprobados, en donde puede observarse que el mayor porcentaje de reprobación se ubica en los tres primeros grados, disminuye muy poco en 4º. y 5º. grados, hasta casi reducirse en sexto grado.

Grado	Ciclo Escolar	Inscritos	Aprobados	%	Reprobados	%
1º.	1994-1995	142	106	74.65	36	25.35
2º.	1995-1996	123	96	78.05	27	21.95
3º.	1996-1997	122	94	77.05	28	22.95
4º.	1997-1998	116	96	82.76	20	17.24
5º.	1998-1999	96	81	84.38	15	15.62
6º.	1999-2000	80	79	98.75	1	1.25

Fuente: Registros de inscripción de la Escuela Primaria “Benito Juárez”.

Con lo anterior se quiere señalar que el problema de la reprobación-repetición podría visualizarse como algo meramente estadístico, vinculado al desconocimiento, por parte de los niños, de ciertos contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; pero aquí es ineludible cuestionarse si la repetición contribuye a que se alcancen esos aprendizajes que no permitieron la promoción; indagar si la repetición es la solución a este problema, o al contrario, lo agrava; “¿Se trata, realmente, de alumnos con problemas de aprendizaje, o de una aplicación de sistemas pedagógicos inapropiados a las condiciones de estos

⁷⁵ VÁZQUEZ Fuente, Alicia (1999). **En busca de la enseñanza perdida. Maestros y enseñanza.** Paidós, México. p. 108.

alumnos; o de sujetos que viven en condiciones familiares y sociales que necesitarían ciertos apoyos, los cuales, eventualmente, podrían ser proporcionados por las mismas escuelas?”⁷⁶.

Regresando a la localidad de San Andrés Larráinzar y por lo observado cotidianamente, la realidad monolingüe es un hecho significativo, ya que sus intercambios se dan en su lengua materna, por lo que la adquisición del español implica el aprendizaje de una segunda lengua, con las dificultades fonéticas, sintácticas y morfosintácticas que esto implica, además de la ubicación en otra perspectiva de valores. No se puede ignorar que las dificultades, las diferencias culturales y las carencias fundamentales tienen alguna incidencia en el aprendizaje escolarizado en general y en el del español como segunda lengua, en particular.

Falta investigar que pasaría si les enseñaran en su propia lengua, ya que hasta ahora les enseñan exclusivamente en español a quienes no hablan español, y también analizar si el problema no se deriva de la forma en que se enseñan la lecto-escritura y las matemáticas así como las otras asignaturas, perdiendo de vista el contexto social y cultural de los niños y no realizando adecuaciones curriculares, no percibiendo o atendiendo a las particularidades de los niños, además de que se brinda mayor atención a los niños que tienen un nivel de logro más alto respecto a los restantes, con lo cual se genera una situación de desventaja y discriminación para los que están “atrasados”; esto se vincula a otra situación que señalan los maestros y que llaman dificultades metodológicas, y ellos mismos comentan que éstas pueden superarse a partir del conocimiento del Plan y los Programas de Estudio, así como la búsqueda de comunicación directa con los padres de familia y la realización de un trabajo colegiado, evitando el egoísmo profesional, pero si bien reconocen esto último poco hacen para tratar de superar esta situación.

⁷⁶ MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1979), “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en: **Revista latinoamericana de estudios educativos**, México, vol. IX, no. 3, Centro de Estudios Educativos. p. 55.

Este es un escenario, pero también habría que preguntarse “...*Cómo preparar a las nuevas generaciones para enfrentarse de manera relativamente autónoma, eficaz y satisfactoria a la complejidad y variabilidad de las estructuras sociales, culturales, políticas y laborales que rodean la vida de los ciudadanos contemporáneos? ¿Cómo adaptar la escuela y el sistema para responder a la complejidad y flexibilidad del contexto social, cuando parecen permanecer básicamente inalterables e inalterados desde los orígenes de su implantación generalizada? Pocos dudan de la necesidad de que la escuela reconstruya su propio rol en la sociedad para afrontar las exigencias actuales de un contexto tan complejo y cambiante. El problema es definir hacia dónde y cómo...*”⁷⁷.

Quizás el reto de la escuela sea el de poder potenciar y profundizar en el desarrollo de esta cultura y de esta lengua, lo anterior porque, no puede ignorarse que el aprendizaje del idioma español es un mecanismo importante de comunicación para la realización de cualquier transacción comercial, social o política, dependiendo del contexto y del momento en que vaya a utilizarse; más cuando hay una convivencia permanente entre indígenas y mestizos (no indígenas), y no puede ignorarse a “...*la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente...*”⁷⁸.

⁷⁷ PÉREZ Gómez, Ángel I. (1995). Las culturas en la escuela y la escuela en la cultura. En **Investigación Educativa** No. 26. Díada, Sevilla. pp. 132-133.

⁷⁸ Ibid. p. 127.

En este contexto, a continuación se describirá el fenómeno de repitencia que se presenta en los grupos de 1º. a 5º. grados, inscritos en el ciclo escolar 2001-2002.

En lo que respecta a primer grado, se encuentran 95 niños, 46 hombres (48.42%) y 49 mujeres (51,58%), distribuidos en tres grupos, de todos ellos, 71 (74.74%) son de nuevo ingreso y 24 (25.26%) son repitentes, 12 niñas y 12 niños; de estos 24 niños, hay tres niños que se encuentran repitiendo el primer grado por segunda ocasión, mismos que ya tienen nueve años de edad.

De los 72 niños que cursan segundo grado de primaria, 34 (47.22%) hombres y 38 (52.78%) mujeres, 9 son repitentes (3 niños y 6 niñas), que representan un 12.5% de la matrícula de este grado; en el caso de uno de los niños, es la tercera ocasión que repite segundo grado y ya antes había repetido primer grado, al igual que sus demás compañeros que están en esta misma condición, también ya fueron repetidores de primer grado.

En el caso de los 78 niños matriculados en tercer grado, 43 niños (55.13%) y 35 niñas (44.87%), 10 están en situación de repitencia (6 niños y 4 niñas), de estos diez, dos niños y una niña es la segunda ocasión que están repitiendo tercer grado, y dentro de este grupo de 78 niños, 12 tienen en su historia personal el haber repetido por lo menos una vez el segundo grado, y 20 de los 78 niños también fueron, en su momento, repetidores en primer grado.

Respecto a los 79 niños matriculados en cuarto grado, 47 (59.50%) niños y 32 (40.50%) niñas, 10 están repitiendo este grado por primera ocasión, cinco niñas y cinco niños, una de las niñas es la tercera ocasión que repite el cuarto grado, ya antes había repetido el tercer grado; pero de los niños que conforman actualmente este grupo, once niños fueron repetidores en tercer grado; catorce lo fueron en segundo grado, dos de estos son repetidores ahora en cuarto grado; y otros catorce lo fueron en primer grado, tres de los niños repetidores de primero lo son ahora en cuarto grado.

Para el caso del quinto grado, conformado por 65 alumnos, 33 hombres (50.77%) y 32 mujeres (49.23%), no hay alumnos repitentes para este grado, pero al igual que en los otros grados, los alumnos que han arribado a este grado, tienen tras de sí una historia de repitencia, si bien no hay nadie que haya repetido el cuarto grado, catorce fueron repetidores en tercer grado (siete hombres y siete mujeres); ocho lo fueron en segundo (seis niños y dos niñas); y cuatro lo fueron en primer grado, (tres niñas y un niño).

Lo anterior es una muestra más de las desigualdades en la que se encuentran estos niños. No puede negarse que hay factores, como son la pobreza, el ser hablantes de una lengua diferente al español, provenir de hogares con padres analfabetas, hogares con hacinamiento, carencia de actividades culturales, contar únicamente con los libros de texto en sus hogares, entre otros; pero también habría que indagar en el funcionamiento del sistema educativo, y en el caso específico de Chiapas, no obstante la existencia de un subsistema de educación indígena, se advierten incongruencias o aberraciones desde la administración, por ejemplo, la asignación de nuevas plazas se presenta a partir de los espacios generados en las cadenas de cambio que permiten la movilidad de los maestros, y así se puede encontrar que un profesor hablante del tsotsil puede ser ubicado en una zona de niños hablantes del cho'ol, o un profesor hablante del cho'ol ser ubicado en una zona de niños hablantes del tseltal, o el caso de un profesor hablante del tseltal ubicado en una escuela con niños hablantes del tojolabal, con esto se quiere señalar que no se parte de un diagnóstico o de un conocimiento de la problemática educativa, y que en consecuencia atiende o responde a necesidades reales, sino más bien todo se ciñe a criterios administrativos, acordados conjuntamente entre autoridades educativas y secciones sindicales del magisterio.

También habría que analizar los recursos existentes y el o los usos que se les da, el apoyo a las familias, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, condiciones que tienen relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos, sin dejar de lado que *“... investigaciones e informes han puesto de manifiesto que las adquisiciones y desarrollos que provoca la escuela están profundamente relacionados con factores socioculturales que determinan la desigual distribución económica de la población, de tal manera que el factor que explica más claramente las diferencias en el desarrollo cognitivo y académico de los alumnos y alumnas está configurado por las desigualdades socioculturales del contexto familiar...”*⁷⁹.

Este reconocimiento de la responsabilidad del sistema educativo no debe hacer olvidar la responsabilidad específica que las escuelas y los profesores, a nivel individual, tienen para reducir las desigualdades, por lo que es importante la creación de un clima de trabajo y de participación, en donde se parta de expectativas favorables en relación con los objetivos educativos que se esperan alcanzar con los niños, lo que podría conseguirse involucrando y motivando a los alumnos en sus aprendizajes *“...ligado a un análisis de la realidad social actual (sus valores predominantes, la relación de indicadores de rendimiento/indicadores educativos, los rasgos más característicos, las relaciones de poder, las contradicciones...) desde la realidad macrosocial a la microsocioal...en tanto proyecto socioeducativo...”*⁸⁰.

⁷⁹ Ibid. p. 128.

⁸⁰ IMBERNÓN, Francisco (1996). “La innovación educativa, el currículum”, en: **En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación**. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina. p. 46.

Lo anterior, sin negar que las dificultades educativas parten desde el hogar, por lo ya mencionado anteriormente, ya que el nivel de estudios de los padres y el interés e implicación por la educación de sus hijos es fundamental, de todas formas se tiene ante un sí un reto mayor para enfrentar esta situación de adversidades de diferente tipo, asumiendo la necesidad de “...*analizar críticamente la propia práctica, en los contextos específicos de desempeño y junto con los demás actores con quienes se comparte dicha plataforma institucional, para definir, en consecuencia, mecanismos capaces de ajustar, modificar, crear o consolidar procesos, actividades y relaciones conducentes al logro de mejores resultados educativos que se expresen en competencias adquiridas por parte de los alumnos...*”⁸¹.

Esta situación se torna más dramática o cruel, si nos detenemos a reflexionar en una de las demandas de los niños cuando se les pregunta el por qué asisten a la escuela, ellos responden que lo hacen “para aprender más y poder seguir superándose y ayudar a sus familias”, respuesta que tiene una gran carga de significado y que podría constituirse en el eje que articule todo el trabajo de la escuela, poniendo en el centro de las preocupaciones el qué hacer y cómo hacer para dar respuesta a esa necesidad de aprender más y superarse que hacen manifiesta los alumnos, y esto se complementa con las expectativas de los padres de familia cuando manifiestan que “envían a sus hijos a la escuela para que aprendan a leer y escribir, para que hablen mejor el español, y con el deseo de que sus hijos puedan terminar satisfactoriamente una carrera profesional y que ya no sean más víctimas de engaños”.

Aquí no puedo dejar de señalar que el racismo que se vive en el estado de Chiapas está presente por doquier, y hacer “mal uso” del español lleva implícita la discriminación de los que sí hacen “buen uso” del español, profesores de por medio, hacia los que no hacen ese buen uso mismo, por lo que tiene una fuerte

⁸¹ FIERRO Evans, María Cecilia y Guillermo Tapia García (1999). “Descentralización educativa e innovación. Una mirada desde Guanajuato”. En Pardo, María del Carmen (coord.) **Federalización e innovación educativa en México**. El Colegio de México, México. p. 152.

carga ideológica la necesidad de aprender ese “buen español”, y más aún, en ese espacio legitimador de saberes, como lo es la escuela. Aquí toma dimensión la exigencia zapatista en torno a la autonomía indígena, en donde señalan que la reclaman: *“para que deje de ser delito el ser indígena, el vivir como indígena, el pensar como indígena, el vestir como indígena, el hablar como indígena, el tener el color indígena”*⁸².

Hay anhelos manifiestos por parte de los usuarios del servicio educativo, mismos que se ubicarían en lo planteado en la “Declaración Mundial de Educación para todos” en 1990, en Jomtién, Tailandia, en donde se acordó que *“Educación para todos equivale a educación básica para todos, entendiéndose por educación básica una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, niños, jóvenes y adultos. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo...”*⁸³.

En este contexto y respecto al binomio reprobación-aprobación; es ineludible cuestionarse si la repetición contribuye a alcanzar esos aprendizajes que no permitieron la promoción, si la repetición es la solución a ese problema o al contrario, lo agrava; en suma preguntarse y detenerse a reflexionar, *“¿se trata, realmente, de alumnos con problemas de aprendizaje, o de una aplicación de sistemas pedagógicos inapropiados a las condiciones de estos alumnos; o de sujetos que viven en condiciones familiares y sociales que necesitarían ciertos apoyos, los cuales, eventualmente, podrían ser proporcionados por las mismas*

⁸² Discurso del EZLN en Oaxaca, 26 de febrero del 2001.

⁸³ TORRES, Rosa María y José Luis Coraggio (1999). **La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas**. Miño y Dávila Editores, Madrid. p. 88.

escuelas?”⁸⁴. Pero también detenerse a pensar en las expectativas que tienen los maestros sobre “sus” alumnos y las consecuencias de dichas expectativas sobre los resultados que los alumnos alcanzan o logran alcanzar en su paso por la escuela.

Ya líneas atrás señalaba grosso modo las condiciones en que viven estos niños, ahora hay que preguntarse, como la escuela y el conjunto de prácticas que se realizan dentro de ella tienen responsabilidades muy puntuales y concretas en los logros desiguales de los alumnos, cuales son sus aportes en la expulsión de éstos niños, por supuesto, sin desconocer la responsabilidad que tiene el Estado en esta situación, el cual hace una distribución cada vez más inequitativa de los recursos destinados a la educación, aunque no sólo a la educación. En este marco, “...entender la cultura institucional de la escuela requiere un esfuerzo de relación entre los aspectos macro y micro, entre la política educativa y sus correspondencias y discrepancias en las interacciones peculiares que definen la vida de la escuela...”⁸⁵.

Hago alusión a dicho contexto porque en esta escuela, muchos niños a decir de los profesores, presentan “problemas”, todos tienen ya en su experiencia escolar y de vida, el haber reprobado al menos uno, dos o tres veces un mismo grado escolar, y la causa fundamental por la cual reprueban es que no aprenden a leer y escribir español, un idioma ajeno al suyo, estigma que los marca de por vida, y que puede condenarlos, que los condena, de por vida a ser excluidos de la posibilidad de disponer de una herramienta cultural más. Esta experiencia es más terrible y dolorosa en la medida que su propia lengua es ignorada, porque no se toma en cuenta que los niños tienen conocimientos de y en su propia lengua, es decir, tienen una competencia lingüística en su lengua madre, que les permite interactuar con los suyos, tienen una actuación lingüística en su propio contexto, y

⁸⁴ MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1979). “El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo”, en **Revista latinoamericana de estudios educativos**, México, vol. IX, no. 3, Centro de Estudios Educativos. P. 23.

⁸⁵ PÉREZ Gómez, Ángel (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata, Madrid. p. 127.

“...según Habermas (1970), la adquisición de la competencia lingüística se hace posible por la estructura de la intersubjetividad entre las personas que hablan y pueden entenderse entre sí...”⁸⁶.

Dentro de todo este entramado se encuentra uno con la siguiente situación social, en cada familia existe un promedio de seis integrantes, la mayoría de los niños refiere que no vive con sus dos padres y muy pocos son los que provienen de un hogar completo, es decir, que sólo está el padre o la madre; hay entre las familias un grado alto de alcoholismo, ya que tanto el padre como la madre ingieren bebidas alcohólicas; los niños refieren que prefieren hablar en tsotsil, ya que hablando su propia lengua entienden lo que les dicen; la mayoría de los niños entrevistados refieren que sufren maltratos físicos y verbales por parte de sus maestros, porque no entienden la explicación o porque se ponen a jugar dentro del salón de clases.

Los niños explican que cuando no asisten a clases es porque tienen que ir a la milpa (ayudar a sus padres en las labores agrícolas), aunque están conscientes que el maestro considera la asistencia a la escuela como un elemento para asignarles una calificación, además de los exámenes (en este sentido, a partir de una constatación personal, los exámenes que se aplica a los niños no son elaborados por los profesores sino que son adquiridos en las papelerías o librerías) y sobre el resultado de sus exámenes, los niños señalan que los profesores no se los dan a revisar una vez que fueron calificados, por lo que no tienen la oportunidad de saber en donde tuvieron errores; los niños también comentan que no reciben ayuda de sus padres para la realización de sus tareas (obvio es decir que por las condiciones ya descritas líneas atrás esto es difícil, por no decir imposible; además de que por la tarde cumplen con otras funciones de manutención familiar).

⁸⁶ PIO E., Ricci Bitti y Zaani Bruna (1990). **La comunicación como proceso social**. Editorial Grijalbo, España. pp. 224-225.

Los niños, seres humanos (a pesar de todo).

Pero dejando de lado los números y centrándose en los seres humanos, en las personas que viven, sienten y sufren esta experiencia escolar, presentaré el caso de algunos niños, que son quienes padecen con la cultura del número, y desde la cual se les excluye de la escuela.

Gilberto, es un niño de primer grado, repitiendo por tres ciclos escolares consecutivos; quien a decir de la directora de la escuela, presentaba un cuadro de desnutrición y problemas en los oídos. Por ello, desde una mirada crítica, puede decirse que la evaluación vista desde un paradigma positivista conduce a una visión técnica de la misma, planteándose únicamente como requisito administrativo como sería el justificar que las tres veces que este niño lleva repitiendo dicho grado se debe justamente a que no ha adquirido ciertos requerimientos curriculares, pero no más. Es por ello que adquieren mayor relevancia “...dos funciones atribuidas a la evaluación... la recogida de información sobre la realidad que se va a evaluar y la formulación de juicios de valor sobre la misma a partir de los datos obtenidos y en función de criterios predeterminados. Considerando que además, a partir de dichos juicios se va a reorientar la actividad didáctica a través de una determinada serie de decisiones, se desprende de aquí la importancia de contar con una información lo más fidedigna posible, ya que va a constituir el punto de partida de todo el proceso evaluador.”⁸⁷.

Según información de la directora de la primaria, en el año 2001, a Gilberto le realizan un estudio audiométrico, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; según la doctora, inicialmente le enviaron al niño por sospecha de hipoacusia, pero al realizarle la valoración médica le diagnostican “*antecedentes de traumatismo craneano y haber estado expuesto a traumatismo sonoro*”. Al parecer, presentó datos que sugieren la presencia o existencia de lesión neonatal, por llanto y

⁸⁷ ROSALES, (1995). P. 41.

respiración tardíos. Aquí hay que señalar que la audiometría reporta: audición normal bilateral, con componentes de trauma acústico.

Si se tomaran en cuenta estas situaciones particulares, la evaluación no se puede reducir a algo técnico, a solo una certificación del aprendizaje, y si bien es cierto que *“La evaluación tiende a ser confundida con la medición y con la emisión de un juicio, aprobatorio o no, para pasar de un grado a otro, o para satisfacer requisitos establecidos de manera burocrática con relación a la nota final obtenida en un curso, a fin de lograr el paso al grado siguiente, o el derecho a recibir un diploma o certificado.”*, también habría que pensar en un sentido distinto de evaluar, y plantearse que la evaluación *“...No sólo es una actividad cognoscitiva y valorativa, sino que pretende facilitar y promover el cambio, un cambio real, modificando concepciones, creencias y modos de interpretar de todos los que participan en el proceso educativo...”*⁸⁸ y desde aquí habría que preguntarse: ¿Cómo evaluar en un contexto adverso, socialmente hablando, en donde se habla una lengua y se enseña en otra?; ¿Qué es lo que se evalúa y para qué?; ¿Cómo modificar las formas de evaluación?

Quizá por ello sea necesario hablar de *“...una pedagogía diferenciada que se organiza en función de las disposiciones de aprendizaje de los alumnos... que requiere de una visión nueva de la evaluación como instrumento de formación y de impulso de las instituciones de aprendizaje.”*⁸⁹.

La evaluación, en el proceso de enseñanza, se ha desarrollado a partir de diferentes paradigmas, mismos que a pesar del tiempo en que surgieron siguen presentes al momento de evaluar. Asimismo, no puede dejar de ser considerada como un instrumento de dominación, como producto del desarrollo histórico del capitalismo, en la búsqueda permanente de colonizar la vida cotidiana.

⁸⁸ COMBONI, Sonia (2000). **Resignificando el espacio escolar**. UPN, México. p. 124.

⁸⁹ Ibid.

Martina, tiene 12 años de edad y se encuentra cursando el 3er. grado de educación primaria por tercera ocasión; ella proviene de una comunidad (Paraje Shulum), perteneciente al municipio de Larrainzar.

Martina vive con su mamá y 4 hermanos más, Vicente, Ezequiel, Marcela e Irma, estas dos últimas más pequeñas que ella; es importante señalar que el papá los abandonó, por lo que Martina se hace cargo del cuidado de su hermana Marcela, quien requiere de cuidados maternos, ya que la mamá es quien tiene que trabajar para costear los gastos de la casa y además, junto con sus hermanos se dedica a cuidar la parcela.

En este caso, Martina además de hacerse cargo de la hermanita más pequeña, también tiene que lavar la ropa de toda la familia, hacer tortillas, cocinar, llevar al molino el nixtamal, trabajar en el campo cuando es necesario apoyar a su madre y sus hermanos (siembra y cosecha de maíz); aparte de todo esto, también tiene que ir a la escuela. Al revisar la lista de asistencia, se observa que el ausentismo de la niña es frecuente, pero de acuerdo a su situación familiar es comprensible. Además, por si hiciera falta, ella invierte de 30 a 40 minutos, caminando, para llegar de su casa a la escuela, y otro tiempo similar para ir de la escuela de regreso a su casa.

Los últimos dos ciclos escolares que la niña ha permanecido en la escuela, en tercer grado, según refiere el profesor, no domina los contenidos del grado y esto hace que su situación de repitente se vaya agudizando, el profesor dice que tiene dificultades serias en el dominio del español porque no lo habla y tampoco puede leer y escribir en español, algo obvio, pero de tan obvio que no se toma en cuenta.

Por tercera ocasión, Martina se encuentra cursando el tercer grado, pero por esta situación de repitencia, ella manifiesta que ya no se siente bien en su grupo porque sus compañeros la molestan, porque ya está grande. No es posible ignorar

la historia personal de Martina, quizá es la realidad de muchos otros niños que están en similares circunstancias que ella.

Alfonso. Tiene 12 años de edad y por tercera ocasión se encuentra cursando el tercer grado de educación primaria. El niño vive en la localidad Chonomiaquillo, municipio de Larráinzar. De acuerdo a comentarios del profesor, los últimos dos ciclos escolares que el niño ha permanecido en la escuela, en tercer grado, no tiene dominio de los contenidos del grado además de que esta situación de repitencia de tres años en el mismo grado, hace que él ya no se sienta bien.

Sebastián; tiene 12 años de edad, es un niño que deja de asistir durante varios días a la escuela. Al platicar con uno de sus hermanos que estudia en la misma escuela, éste refiere que viven con su papá y sus hermanos (Andrés, de 19 años de edad, estudiante en el COBACH; Diego, de 17 años, estudiante de secundaria; Pedro, de 14 años, estudia el 5º. grado de primaria; y dos hermanas gemelas, Cristina y María, ambas de 3 años de edad).

Pedro, hermano de Sebastián comenta que hace tres años su mamá falleció, dejando a las gemelas recién nacidas, por lo que desde entonces, todos ellos conjuntamente con su papá se han ocupado de las niñas; pero quien se dedica más tiempo a cuidar a las niñas es Sebastián. En los días de plaza (mercado) en Larrainzar, Sebastián ayuda a su papá en la venta de los productos de la parcela y cuida a sus hermanitas; de más está decir que esos días, Sebastián tampoco asiste a clases.

Pero en su interior, ¿qué piensa el niño?, más aún si es excluido por una situación ajena a su voluntad. ¿Dónde pierde más el niño?, ¿permaneciendo fuera de la escuela o estando dentro de ella?. Ciertamente es una situación difícil.

Feliciano. Tiene 11 años de edad. Se encuentra repitiendo por tercera ocasión el tercer grado de educación primaria, pero esta situación de estar repitiendo por

tercera ocasión el mismo grado, hace que él ya no se sienta bien, con una autoestima muy baja. En su experiencia escolar, en muchas ocasiones este niño ha sido involucrado en varios acontecimientos que tuvieron que ver con robos, por lo que en cada una de estas ocasiones fue llevado a la Dirección. A partir de estos acontecimientos se empezó a ausentar de la escuela. La mamá de Feliciano señala que el niño es quien no tiene deseos de acudir a la escuela. En el fondo, ¿qué es lo que motiva la ausencia de este niño?

Julio. Tiene 12 años de edad, repitió en dos ocasiones el primer grado, igual que el segundo grado, y ahora está repitiendo por tercera ocasión el tercer grado. Para conocer un poco más sobre el caso, me acerqué a la profesora que por segunda vez le dio clases a Julio en tercer grado, y al preguntarle la causa del por qué lo reprobó, respondió que el niño faltaba mucho. La misma situación de inasistencia se repite en la tercera ocasión consecutiva que se encuentra repitiendo el tercer grado.

Para conocer las causas de la inasistencia del niño se entrevistaron tanto a la madre como al padre, ellos refieren que el niño se enferma muy seguido de dolor de cabeza, estómago, fiebre, se le quita el apetito. En otras ocasiones acompaña a su mamá a San Cristóbal (distante a una hora treinta minutos de Larráinzar) para vender tortillas, actividad que realizan cuando no tienen maíz, ya que con ella obtienen recursos para sobrevivir.

Otra causa de la inasistencia de Julio es que cuando se siente enfermo, se niega a asistir a la escuela; además de que el niño ayuda a su papá en las labores del campo, limpiar la hierba en los cultivos de milpa, siembra maíz, corta árboles, hace leña, etc.; otra razón por la cual no asiste, es porque en su salón hay niños que lo molestan, además de que existe ya una predisposición a no asistir por su condición de repitiente, ya que piensa que para qué asiste a la escuela si de nueva cuenta va a ser reprobado, piensa que en este ciclo escolar de nuevo se repetirá la historia.

Rosa. Tiene 10 años de edad, repitió en tres ocasiones el primer grado y ahora se encuentra repitiendo por segunda ocasión el segundo grado.

Francisco Javier. Tiene 9 años de edad y se encuentra repitiendo el primer grado por tercera ocasión, de manera consecutiva. Se entrevistó a la señora Manuela, mamá de Francisco Javier, quien comentó que tiene cinco hijos (dos hombres y tres mujeres), siendo Francisco Javier el más pequeño. Frente a esta situación se observan dos aspectos muy importantes, por un lado el analfabetismo de la familia; a lo que se agrega la pobreza extrema en la que viven.

El niño no falta a clases, pero la profesora que lo atiende dice que su avance en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura ha sido muy pobre. En este sentido, no puede obviarse al currículum, como parte de esta problemática, ya que al homogenizar la enseñanza, pierde de vista el contexto sociocultural específico, ignorando que somos un país pluricultural, dejando a estos niños sin oportunidad de aprender en su lengua materna.

Claudino. Tiene 8 años de edad y se encuentra cursando el primer grado por tercera ocasión.

Leoncio. Tiene 8 años de edad y se encuentra cursando el primer grado por tercera ocasión. Durante este ciclo escolar, el niño no asistió a clases en varias ocasiones, al preguntarle a la madre el por qué de las inasistencias, responde que ella lo manda a la escuela, pero Leoncio conjuntamente con su hermana se quedan jugando por el camino y no llegan a la escuela; la hermana cursa el tercer grado en la misma escuela. La profesora comenta que Leoncio es un niño que falta con frecuencia a clases y se le dificulta hablar español, no así con su lengua materna (tsotsil), obvio. Aquí habría que preguntarse qué es lo que motiva a los niños a no asistir a clases.

Saturnina, tiene 11 años de edad y se encuentra cursando el tercer grado. Esta domina su lengua materna pero no el español. Por el contexto en el que vive se encuentra en desventaja respecto a los niños que viven en la cabecera municipal, quienes tienen más contacto con hablantes del español. Esta niña, señala la profesora, para su permanencia en la escuela, requiere de un mayor vocabulario en español, pero también de socialización para interactuar con otras niñas y niños, ya que es muy solitaria.

Germán, tiene 12 años de edad y se encuentra cursando el segundo grado de educación primaria, no está de más decir que ha repetido tres años tanto el primero como el segundo grado. Es un niño de complexión delgada, se le observan signos de desnutrición, manchas blancas en el rostro, es solitario, transmite una sensación de tristeza, habla muy poco, incluso en su lengua materna. El niño está bajo el cuidado de su madrastra; ya que su mamá falleció desde hace cuatro años. La señora manifiesta que el niño no la acepta como esposa de su papá, mucho menos como madre sustituta. Comenta que cuando el niño se enoja, le grita que no es su mamá, y a veces, a causa del enojo se sale de la casa desde las 6 de la mañana rumbo a la escuela y sin desayunar; y que frecuentemente se queja de dolor de cabeza pero que no lo han llevado al doctor porque no tienen dinero.

Gabino, con 11 años de edad, se encuentra cursando el tercer grado, teniendo en su historia personal la repitencia de dos años por cada uno de los grados cursados.

Lucía Guadalupe, de 12 años y 6 meses de edad, también cursa el tercer grado de educación primaria, con amplia experiencia en repetición de grados, 2 años por cada grado.

Pascuala, tiene 11 años 6 meses de edad. La niña actualmente cursa el tercer grado. El profesor señala que la niña no lee. Ha repetido dos veces cada uno de los grados que ha cursado. De nuevo aquí salta la necesidad de adquirir la lengua

hablada y lengua escrita, pero del español, ya que si un niño carece de esta base, será imposible que acceda a los contenidos de otro grado.

Lucía. Tiene 11 años de edad y cursa el tercer grado, a pesar de que se encuentra en este grado, la niña no lee. Después de haber reprobado en primer grado, la promueven a segundo.

Petrona, tiene 11 años de edad y se encuentra repitiendo, de nueva cuenta, el segundo grado; el primer grado lo repitió dos ocasiones. Es importante señalar que esta niña, cuando supo que tendría que cursar nuevamente el segundo grado, pidió a sus papás que la cambiaran de escuela. Según información proporcionada por la niña, el profesor le había ofrecido cursar el grado, pero esto no sucedió.

Diego, tiene 9 años, 2 meses de edad y se encuentra repitiendo el segundo grado por segunda ocasión, ya hizo lo propio con el primer grado. Un aspecto que sobresale en Diego es que falta mucho a clases. Aunque otro aspecto a considerar es que vive en el paraje Chonomyaquilhó, distante varios kilómetros de la cabecera municipal, que es en donde se encuentra la escuela, a buen paso se hace aproximadamente una hora y 20 minutos de su casa a la escuela y otro tiempo similar de la escuela a su casa.

El niño presenta una mirada triste, ¿será posible tener otra?, con manchas blancas en la cara, asimismo, tiene poca interacción con los demás niños.

José, Emma y Rosa , son otros niños cuyas trayectorias coinciden, los tres tienen 9 años y meses de edad, son repitentes y se encuentran cursando el segundo grado, por segunda ocasión; ya hicieron lo mismo con el primer grado.

Pablo, es un niño que tiene 11 años y 5 meses de edad, se encuentra cursando el primer grado por cuarta ocasión. El consume diariamente 4 horas para trasladarse

de su casa a la escuela y de vuelta, de la escuela a su casa. Lo increíble es que aún tiene deseos de continuar en la escuela. Comentó que juega con sus hermanos a las canicas; que camina de su paraje a la escuela, le gusta venir a la escuela y que desayuna antes de venir a la escuela.

Es obvio, o al menos debiera serlo, que con el uso de su lengua materna, es óptima la comprensión del niño; y también que se le dificulta la realización de actividades relacionadas con el contexto escolar.

Rosalía, es otra niña que tiene 12 años de edad y se encuentra cursando el tercer grado. Platica que su padre se fue a trabajar a Cancún porque ya no tienen dinero para comprar maíz, elemento fundamental para la alimentación, esto porque no hay trabajo donde viven. Se le preguntó el por qué falta mucho a clases, dice que seguido se enferma de calentura (fiebre) y dolor de cabeza, y que para curarse su mamá le da un alka-seltzer. porque en su religión no les permiten que asistan al médico. Pertenece a la religión sabática. Asimismo, comenta que su mamá tendrá otro hijo y ella apoyará para lavar la ropa. Pero su hermano Leoncio que se encuentra en la misma escuela si asistirá.

Carlos, tiene 11 años y 7 meses de edad, cursa actualmente el tercer grado, el profesor dice que el niño falta mucho a clases y además no hace las tareas; pero platicando con la mamá del niño dice que su marido los abandonó desde hace 9 años y el niño tiene que participar en los trabajos de la casa y del campo.

Sergio, tiene 10 años 2 meses de edad, estuvo tres años en primer grado y es hasta el ciclo escolar 2002-2003, cuando cursa el segundo grado.

Un niño que ha pasado varios años por un mismo grado va deteriorando su autoestima, siente que su vida transcurre en cuatro paredes y va perdiendo el interés por la escuela. Otro elemento tiene que ver con la edad, sus intereses son otros, porque a diferencia de sus compañeros él ya inicia su etapa de adolescencia, por lo tanto su interés está en otra parte.

Margoth, tiene 10 años 6 meses de edad y se encuentra cursando el segundo grado.

María, tiene 9 años de edad y se encuentra cursando el segundo grado, la madre de la niña comenta que desde que murió su esposo la niña anda como loca, dice que no lloró con la muerte de su padre pero desde entonces se aísla. Y tiene como reocupación el ver que sus compañeros resuelven las tareas y ella no.

Antonia, tiene 11 años de edad, su familia está compuesta por 10 integrantes, son 9 hermanos. Un aspecto que se observa es la ausencia del padre, la señora comenta que fueron abandonados por su esposo. Por lo que es ella quién se encarga de los gastos de la familia. La niña ya ha repetido el segundo grado tres años, por lo que con este sería el cuarto año en ese mismo grado. La niña utiliza lentes, pero tiene pendiente el cambio de graduación de los mismos, por falta de recursos económicos la madre no lo ha realizado, pero esto ya es urgente porque dice la profesora que no alcanza a ver bien lo que escribe en el pizarrón.

Ángel Manuel, tiene 10 años 6 meses de edad y se encuentra cursando el segundo grado, ya ha repetido tanto el primer grado como el segundo. El menor sufre de sangrado en la nariz con frecuencia, se desconocen las causas.

Madaí, tiene 7 años 9 meses de edad, actualmente cursa el segundo grado. La madre señala que la niña ya no quiere asistir a la escuela.

Alexis, tiene 8 años de edad y se encuentra cursando el segundo grado.

Alejandro, tiene 8 años de edad: 8 años 5 meses y se encuentra cursando el primer grado.

Virginia, tiene 10 años 9 meses de edad y se encuentra cursando el primer grado.

Estos niños, desde ya, están formando parte de las estadísticas de rezago escolar, datos que por sí solos hablan de la desigualdad e injusticia prevalecientes en nuestro México. ¿Cuántos años más y qué grados tendrán que repetir?, es la pregunta que queda flotando.

COMENTARIOS AL FINAL

Exclusión y marginación constituyen dos términos para describir la realidad de esta escuela, no la única por cierto. A qué hacen referencia?, ¿excluidos de qué o de dónde?, ¿marginados de qué o de dónde?.

En primer lugar tendría que decirse que están excluidos de una ciudadanía, en tanto no es solamente el disfrute de derechos políticos sino también de derechos sociales, tres de ellos, no los únicos, serían: salud, educación, vivienda. En esta perspectiva, la política social se mezcla con la política económica, porque lo económico está asociado a la producción y lo social a la distribución.

Pero el derecho a esos derechos sociales (vélgase la redundancia), se ha caracterizado por un proceso de concentración de la riqueza en una pequeña porción de la sociedad, por un aumento creciente de los índices de pobreza y miseria, teniendo como consecuencia a un vasto sector de la población viviendo en una grave situación de desempleo o subempleo. Por lo que estamos frente a un escenario de alto grado de exclusión, de marginación, de ciudadanía negada y de creciente pobreza estructural, en un aumento de la pobreza por falta de ingreso y de personas que no poseen ingresos que les permitan satisfacer sus necesidades alimenticias.

Es importante señalar que la creciente pauperización de la población está asociada a la crisis del mercado de trabajo, de desempleo abierto o encubierto, cuyas consecuencias se están viendo en el corto plazo y se van a ir viendo en el mediano y el largo plazo; de desintegración social, porque la pobreza es cada vez más un fenómeno de acumulación de carencias económicas, sociales, familiares y del medio. Por ello, la desigualdad y exclusión educativas no se generan en la escuela, sino que se agravan en ella

Frente a este escenario se erige otro, el de la globalización de la información, de la economía, del poder y de las comunicaciones y la transnacionalización de bienes y de recursos financieros, lo que trae como consecuencia un proceso de desdibujamiento o destrucción de lo nacional; frente a esto, el Estado presionado

por las políticas surgidas de los diversos organismos internacionales adopta procesos de racionalización, privatización y descentralización para adecuarse a las nuevas dinámicas que exigen la pertenencia a un nuevo orden mundial.

Por ello la exclusión y la profundización de la marginación ya existente entre la población, es imposible de imaginar hasta donde llegará, y también, por ello, la necesidad del Estado de impulsar políticas asistenciales para los excluidos y para los más pobres entre los pobres, los indígenas. Es en este contexto, de distribución inequitativa de la riqueza y de exclusión en el que se debate la vida escolar de esta población o de esta comunidad escolar; la problemática de la pobreza es de considerable magnitud y visibilidad, que constituye un rasgo sobresaliente. Visibilidad manifiesta, a partir de los datos presentados, en el conjunto de necesidades básicas no satisfechas y la precariedad o nulidad de sus ingresos.

Estamos parados frente a un escenario social complejo, de población excluida, con expectativas y necesidades insatisfechas. Pero la única certeza que se tiene enfrente es el aumento de la intensidad de la pobreza, es decir, va creciendo el número de necesidades básicas sin satisfacer. La marginación, la exclusión de grandes sectores de la población de la actividad económica es sólo un aspecto de un proceso excluyente más amplio: los pobres, los que están de más en este mundo globalizado, están también excluidos de los servicios públicos, uno de ellos, el educativo.

Esos mismos datos, señalados a lo largo del trabajo, indicarían que la expansión de los servicios, entre ellos el educativo, tiene su grado de ineficiencia, lo que repercute en el deterioro de las condiciones de vida de la gente; por ejemplo, el nivel de analfabetismo, al que se suma el continuo deterioro de la infraestructura educativa. En este contexto, en la actual administración gubernamental se decreta la fusión de las dos instancias administrativas del servicio educativo en una sola entidad, en tanto expresión de la reforma del Estado en el área educativa, pero desde una lógica tecnocrática y economicista, que no tenía como objetivo el

mejoramiento del sistema educativo, sino la adecuación a restricciones macroeconómicas y a imperativos de la política fiscal.

Frente a lo anterior, es ineludible señalar que la política educativa del Estado debe o debiera poner en el centro de sus preocupaciones el compromiso de asegurar a toda la población el derecho a la educación, no basta únicamente con un pronunciamiento jurídico o político, tampoco se reduce exclusivamente a un problema de orden técnico, es sobre todo un desafío social y político, en el sentido de no sólo garantizar el acceso de niños y jóvenes a la educación sino también la permanencia en la escuela y la conclusión de la escolarización. En una sociedad, profundamente desigual como la nuestra, el Estado no ha cumplido con sus responsabilidades constitucionales; y en el caso concreto de la población indígena, ésta no sólo ha sido víctima de la pobreza, sino también del menosprecio y discriminación por parte de las diversas instituciones oficiales, entre ellas la educativa, pero a pesar de ello, asistir a la escuela se convierte en un factor de esperanza.

Y al hablar de educación en las zonas indígenas no puede perderse de vista que la lengua es una expresión de la concepción del mundo y que al introducir elementos no ligados a patrones culturales propios, como es el idioma español, no deja de ser un elemento extraño, ya que a cada lengua subyace una manera de relación con el mundo que se nombra, lo cual se pierde de vista al trabajar con niños hablantes de un idioma diferente al español.

Por ello se requiere que la escuela se reconstruya como un espacio público de tolerancia, en donde pueda convivirse con la diversidad y valorarla; que no sea otro espacio público en donde los pobres y los indios son arrinconados, a la vez que excluidos y segregados; de tal forma que la escuela ya no sea más una manifestación de las múltiples caras de la pobreza. Esto, porque se encuentra que desde la escuela se opera una doble exclusión de los niños: una física y otra simbólica; la primera, cuando el niño es forzado a abandonar el espacio escolar y

la segunda, exclusión de la relación con un saber socialmente legitimado, lo que irremisiblemente conduce al analfabetismo, que socialmente es la manifestación de carencias fundamentales, inseparables de la desigualdad social, mismas que manifiestan la incapacidad o desinterés del Estado para afrontarlas. Por eso, la democratización de nuestra sociedad pasa necesariamente porque el Estado asuma su responsabilidad de crear las condiciones para que se de una verdadera igualdad de oportunidades.

Lo anterior no podría haber sido descrito sin el apoyo de la información estadística, aún y con todas las limitantes, carencias y ausencias de la misma; pero aún con eso permiten aproximarnos a conocer cuantos reprueban, repiten y/o desertan, datos que nos remiten a espacios geográficos específicos y a seres humanos concretos, no a números. Datos que en principio nos permiten saber, numéricamente, de los resultados que logran algunos alumnos dentro de los establecimientos escolares.

Datos que proporcionan información sobre la situación de desigualdad que prevalece en nuestra sociedad, que posibilitan el seguimiento a la problemática de la desigualdad social; desigualdad en el acceso y permanencia en la escuela, en la reprobación, repetición y deserción. Datos, que analizados pueden convertirse en una herramienta para la toma de decisiones y de acciones.

A fuerza de ser reiterativo, muchos niños no van a la escuela no porque no quieran, sino porque no pueden; a los que se suman aquellos niños que sí van a la escuela pero que no permanecen o que permanecen repitiendo un grado, hasta que terminan yéndose ante la imposibilidad de salvar los múltiples obstáculos que encuentran a su paso en este proceso inicial de escolarización. Además, tiene que verse que el problema no sólo estaría radicando en que la escuela sea o no gratuita, sino que en condiciones de marginación, el niño tiene que contribuir al sustento familiar.

Demandar que la escuela, que la educación, contribuyan a la construcción de una sociedad más democrática, que generen o propicien aprendizajes, va más allá de la sola intervención pedagógica, ya que la construcción de sujetos requiere de condiciones sociales mínimas que la propicien; y si bien es cierto que hay insatisfacción en los resultados obtenidos por los alumnos, también es cierto que estos resultados se ceban en los sectores más desfavorecidos o bien, a la inversa, en los sectores de población excluidos de los beneficios a los que tienen derecho. En suma, no puede dejar de verse la relación entre educación e iniquidad social

Finalmente, queda el reto de cómo restituir el nombre propio, su nombre propio, a cada uno de los niños excluidos por la reprobación, repetición, deserción, a fin de que no se pierda en un número, en una estadística, en uno más de los miles que reprueban; uno de esos miles que el mercado ha generado, propiciando cada vez más la creación de múltiples espacios privados, con la enorme diferencia de que en esa constitución de espacios privados, para unos (muy pocos) es muy grande y para los otros (la gran mayoría) es muy pequeño o no existe; lo anterior, porque en la lógica del mercado, la posesión de bienes económicos asegura el disfrute de otros bienes como el de la educación, la salud, la vivienda, etc., etc.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, Inés. (1993) **Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso**. Buenos Aires, Argentina, Interamer/OEA.
- ALPONTE, Juan María ((2002), “Chiapas de ayer y de hoy”, en: **México en la aldea global**. Autores Varios. México. UAM-Iztapalapa.
- Alumnos de Barbiana (1978) **Carta a una profesora**. México. Ediciones de Cultura Popular.
- ASTORGA Lira, Enrique (1996), “*Pobreza de los programas de combate a la pobreza*”, en: **La Jornada del Campo**. Año 5, No. 48. Diario La Jornada, 28 de agosto de 1996.
- AVANSINI, Guy. (1982). **El fracaso escolar**. Herder, Barcelona.
- BÁRCENA, Andrea. La primaria en México: ni laica, ni obligatoria, ni gratuita. **La Jornada**. 17 de abril de 1985. México.
- BESALÚ Costa, Xavier (2002), **Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes**, en Cuadernos de Pedagogía No. 315, agosto 2002, España.
- BOLTVINIK, Julio. La pobreza en los municipios de Chiapas. En **La Jornada**. México. 9 de marzo del 2001.
- BRAVO Mercado, María Teresa et al. (1988) **El fracaso escolar. Análisis y perspectivas**. CESU-UNAM, México.
- CAMACHO, Verónica. “Preescolar: desaciertos del Congreso” en **Educación 2001**. Revista de educación moderna para una sociedad democrática. México. No. 81. Febrero del 2002.
- CASTELLANOS, Rosario (1984), **Balún Canán**. México, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular No. 92.
- CASTILLO López, Ciro. Diario Local “**La Voz del Sureste**”, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 27 y 31 de enero del 2004.
- CÁZARES Hernández, Laura et al. (1983) **Técnicas actuales de investigación documental**. México. Editorial Trillas y Universidad Autónoma Metropolitana.
- COMBONI, Sonia (2000). **Resignificando el espacio escolar**. UPN, México.
- CONAPO (2002) **Índices de marginación 2000**. México.

- CORDERO, G. **Educación, pobreza y desigualdad**. Entrevista a Fernando Reimers. Revista Electrónica de Investigación Educativa. No. 1. <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-reimers1.html> .
- Conferencia Mundial “Educación para Todos”**. En Cero en Conducta Nos. 26-27. Año 6. Julio-octubre 1991. México. Educación y Cambio, A.C.
- CHAIN Revuelta, Ragheb (1995) **“Estudiantes universitarios: trayectorias escolares”**, Universidad Veracruzana, México.
- EZPELETA, Justa y Eduardo Weiss. (1996). “Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras”, en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 1, No. 1.
- GARCÍA, Delia (1996). **Fracaso escolar y desventajas sociales**. Un desafío para la inteligencia. LUMEN, Argentina.
- GENTILI, Pablo. (2001) La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. En **Cuadernos de Pedagogía** No. 308. Barcelona,
- GIL, Rosa (2001). **Éxito y fracaso escolar**. Aique, Argentina.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS (2001). **Programa estatal de educación 2001-2006**. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Secretaría de Educación.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros (2003). **Metodología de la investigación**. Edit. McGrawHill, México.
- HERNÁNDEZ Silva, Patricia (1997) El niño problema, entre los errores y la esperanza. En **Básica. Revista de la escuela y el maestro**. No. 18 Año IV. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro, A.C.
- HERRERA, María Elena (1998). **Fracaso escolar. Códigos y disciplina**. Documento fotocopiado.
- IBARROLA, María de (Comp.) (1985). **Las dimensiones sociales de la educación**. SEP y Editorial El Caballito, México.
- IMBERNÓN, Francisco (1996). “La innovación educativa, el curriculum”, en: **En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículo, el maestro y su formación**. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.
- INEGI (2000). **XII Censo General de Población y Vivienda 2000**. México.

- KRAUS, Arnoldo. **Morir en Chiapas**. La Jornada. México. 29 de enero del 2003.
- LATAPI Sarré, Pablo, (coordinador) (1991). **Educación y escuela**. En: Lecturas básicas para investigadores de la educación. Tomo II. México. Editorial Patria.
- LÓPEZ, G. et al (1984). **La cultura escolar ¿responsable del fracaso?** PIIE, Santiago de Chile.
- LURCAT, Lilian (1979) **El fracaso escolar y el desinterés escolar**. Gedisa, Barcelona.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe. (2002) “Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 7 No. 16.
- MIER, Martha y Cecilia Rabell (2002). “Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos”. **Revista Mexicana de Sociología**. 3/2002. México. UNAM.
- MONTESINOS, María Paula (2002), **El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones**. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos (1988), **Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina**; Centro de Estudios Educativos y Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC), México.
- MUÑOZ Alma, diario La Jornada. 31 de enero del 2006.
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos. “Foro Nacional: La Educación en las Plataformas Electorales”. **Observatorio Ciudadano de la Educación**. México, 2000. (Documento fotocopiado).
- MUÑOZ Izquierdo, Carlos y Manuel Ulloa Herrero (1992) en “**Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. Una reflexión apoyada en el caso de México**”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, Vol. XXII, No. 2.
- ORNELAS, Carlos. **Este País** No. 19. octubre 1992. Editada por Desarrollo de Opinión Pública, S.A. de C.V., México

- PARDO, María del Carmen (coord.) (1999). **Federalización e innovación educativa en México**. El Colegio de México, México.
- PASTRANA, Daniela (2005). "El programa oportunidades fracasa. Mucho dinero, pobres resultados", en **Masiosare** No. 395, suplemento del diario **La Jornada**, México. 05/06/05.
- PÉREZ Gómez, Angel I. (1995) "La escuela, encrucijada de culturas", en **Investigación Educativa No. 26**. La cultura en la escuela y la escuela en la cultura. Sevilla, Díada.
- PÉREZ Gómez, Ángel (2000). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Morata, Madrid.
- PÉREZ Sánchez, Carmen N. (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En: **Revista Iberoamericana de Educación**. OEI No. 23. Barcelona.
- PIO E., Ricci Bitti y Zaani Bruna (1990). **La comunicación como proceso social**. Editorial Grijalbo, España.
- PUIGGRÓS, Adriana. "Educación y poder: los desafíos del próximo siglo". Fotocopias.
- RATTERO, Carina (2002) **El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones**. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- ROCKWELL, Elsie (1980). **La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social**. Documento de trabajo. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. IPN, México.
- SCHMELKES, Sylvia. (1997) **La calidad en la educación primaria. Estudio de Caso**. Fondo de Cultura Económica. México.
- SCHMELKES, S. (1994). **La desigualdad en la calidad de la educación**. Revista latinoamericana de estudios educativos, C.E.E. V. 24 No. 1, México.
- SEP (1993). **Plan y programas de estudios**. Educación básica, México.
- SEVE, Lucien et al (1998). **El fracaso escolar**. Ediciones de cultura popular, México.

- SOLÍS Ramírez Janeth. Diario **La Voz del Sureste**. Chiapas, México. 13 de marzo del 2004.
- TENTI Fanfani, Emilio. (2001) **La escuela desde afuera. Sujetos, escuela y sociedad**. Angelito Editor. México.
- TORRES, Carlos Alberto (2001). **Democracia, educación y multiculturalismo**. México, Siglo XXI Editores.
- TORRES, Rosa María. Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?, en **Evaluación, aportes para la capacitación**. No. 1. (Fotocopias).
- ULLOA, M. et al (2000). **Diagnóstico de la Educación Básica**. Gobierno del estado de Chiapas. Documento inédito.
- VALADÉZ , Blanca. Milenio Diario, 16 de febrero del 2006.
- VÁZQUEZ Fuente, Alicia (1999). **En busca de la enseñanza perdida. Maestros y enseñanza**. Paidós, México.
- VIVEROS Álvarez, Rubén. "*Problemas y vicisitudes de la educación indígena en México*", en **Educación 2001. Revista Mexicana de Educación**. Número 104, México. Editorial Educación 2001 S.A. de C.V.
- www.sep.gob.mx. Rezago educativo en México. 23 de febrero del 2003.

ANEXOS

Estadística Ciclo escolar 1994-1995

INICIO DEL CICLO ESCOLAR				FIN DEL CICLO ESCOLAR				
GRADO	N.I.	REPET.	TOTAL	ALTA	BAJA	EXIST.	APROB.	REPROB.
1°	126	16	142			142	106	36
2°	100	42	142			142	101	41
3°	105	23	128			128	95	33
4°	71	8	79			79	59	20
5°	64	6	70			70	50	20
6°	37	1	38			38	38	
TOTAL	503	96	599			599	449	150

Estadística Ciclo escolar 1995-1996

INICIO DEL CICLO ESCOLAR				FIN DEL CICLO ESCOLAR				
GRADO	N.I.	REPET.	TOTAL	ALTA	BAJA	EXIST.	APROB.	REPROB.
1°	98	20	118			118	95	23
2°	91	32	123			123	96	27
3°	90	27	117			117	90	27
4°	56	6	62			62	50	12
5°	62	5	67			67	58	9
6°	49	4	53			53	53	
TOTAL	446	94	540			540	442	98

Estadística Ciclo escolar 1996-1997

INICIO DEL CICLO ESCOLAR				FIN DEL CICLO ESCOLAR				
GRADO	N.I.	REPET.	TOTAL	ALTA	BAJA	EXIST.	APROB.	REPROB.
1°	87	17	104			104	82	22
2°	103	25	128			128	106	22
3°	100	22	122			122	94	28
4°	82	7	89			89	69	20
5°	74	5	79			79	66	13
6°	61		61			61	61	
TOTAL	507	76	583			583	478	105

Estadística Ciclo escolar 1997-1998

INICIO DEL CICLO ESCOLAR				FIN DEL CICLO ESCOLAR				
GRADO	N.I.	REPET.	TOTAL	ALTA	BAJA	EXIST.	APROB.	REPROB.
1°	82	19	101			101	87	14
2°	78	12	90			90	73	17
3°	77	20	97			97	77	20
4°	98	18	116			116	96	20
5°	67	9	76			76	66	10
6°	58		58			58	58	
TOTAL	460	78	538			538	457	81

Estadística Ciclo escolar 1998-1999

INICIO DEL CICLO ESCOLAR				FIN DEL CICLO ESCOLAR				
GRADO	N.I.	REPET.	TOTAL	ALTA	BAJA	EXIST.	APROB.	REPROB.
1°	72	12	84			84	67	17
2°	81	16	97			97	76	21
3°	66	17	83			83	64	19
4°	73	5	78			78	72	6
5°	91	5	96			96	81	15
6°	58		58			58	58	
TOTAL	441	55	496			496	418	78

Estadística Ciclo escolar 1999-2000

INICIO DEL CICLO ESCOLAR				FIN DEL CICLO ESCOLAR				
GRADO	N.I.	REPET.	TOTAL	ALTA	BAJA	EXIST.	APROB.	REPROB.
1°	79	17	96			96	77	19
2°	66	17	83			83	67	16
3°	73	17	90			90	77	13
4°	58	2	60			60	56	4
5°	80	14	94			94	90	4
6°	80		80			80	79	1
TOTAL	436	67	503			503	446	57

COMPORTAMIENTO HISTÓRICO DE LA MATRÍCULA

CICLO ESCOLAR	1998-1999		1999-2000		2000-2001	
	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES
1°.	41	43	55	41	46	49
2°.	54	43	50	33	42	39
3°.	47	36	48	42	53	29
4°.	38	40	34	26	40	40
5°.	47	49	50	44	29	24
6°.	34	24	36	44	40	39
SUB-TOTAL	261	235	273	230	250	220
TOTAL	496		503		470	

DESPLAZAMIENTO EN LA EDAD DEL ALUMNADO CICLO ESCOLAR 2000-2001

GRADO	EDAD	EDAD IDEAL	1 AÑO	2 AÑOS	3 AÑOS Y MÁS	TOTAL POR GRADO
1°.	6 AÑOS	51	23	13	8	95
2°.	7 AÑOS	29	20	16	16	81
3°.	8 AÑOS	7	31	19	25	82
4°.	9 AÑOS	24	21	22	13	80
5°.	10 AÑOS	2	18	12	21	53
6°.	11 AÑOS	4	15	28	32	79
TOTAL		117	128	110	115	470

PLANTILLA PERSONAL DOCENTE

GRADO	1998-1999	1999-2000	2000-2001
1°.	3	3	3
2°.	3	3	3
3°.	3	3	3
4°.	3	2	3
5°.	3	3	2
6°.	2	3	3
TOTAL	17	17	17

ESCOLARIDAD MÁXIMA DE LOS PADRES DE FAMILIA (2000-2001)

CONDICIÓN	%
PRIMARIA COMPLETA	20
SECUNDARIA	3
PRIMARIA INCONCLUSA	40
ANALFABETISMO	37

COMPORTAMIENTO HISTÓRICO DE LA MATRICULA (REPROBACIÓN)

GRADO	REPROBADOS EN EL CICLO ESCOLAR 1998-1999		REPROBADOS EN EL CICLO ESCOLAR 1999-2000		REPROBADOS EN EL CICLO ESCOLAR 2000-2001	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
1°.	17/84	20.2	19/96	20.0	18/95	19.3
2°.	21/97	21.6	16/83	19.2	13/81	16.0
3°.	19/83	22.8	13/90	14.2	12/82	19.6
4°.	6/78	7.6	4/60	6.6	11/80	13.7
5°.	15/96	15.6	4/94	4.2	2/53	3.7
6°.			1/80	1.2		
	78/438	17.8	57/507	11.2	56/389	15.2

COMPORTAMIENTO HISTÓRICO DE LA MATRICULA (REPITENCIA)

GRADO	1998-1999		1999-2000		2000-2001	
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
1°.	12/84	14.2	17/96	17.7	17/95	17.8
2°.	16/97	16.4	17/83	20.4	14/81	17.2
3°.	17/83	20.4	16/90	17.7	13/82	15.8
4°.	5/78	6.4	2/60	3.3	4/80	5.0
5°.	5/96	5.2	14/95	14.8	1/55	1.8
6°.					1/8	12.6
	55/438	12.6	66/424	15.6	50/401	12.5