



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

UNAM IZTACALA

**"Educación y fracaso escolar en la escuela primaria
mexicana"**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

Lizbeth Sánchez García

Director: Dr. Adrián Cuevas Jiménez

Dictaminadores: Dra. María Antonieta Covarrubias Terán

Dr. Andrés Mares Miramontes



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, 2011



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.

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

A mis padres:

Agradezco infinitamente a mis padres por su cariño, guía y aliento que hicieron posible conquistar esta meta: la conclusión de mi licenciatura, la cual constituye la herencia más valiosa que pudiera recibir con admiración y respeto.

El éxito que he logrado en mi carrera profesional, también es de mis papás, ya que la fuerza que me ayudo a conseguirlo fue el fruto de su inmenso apoyo, sacrificio, amor, comprensión y confianza que depositaron en mí.

Siempre estarán en mi corazón. Los amo.

Al Dr. Adrián:

Por haber trabajado conmigo y acompañarme con ricas reflexiones que contribuyeron en la elaboración de mi tesis.

Agradezco también su comprensión y paciencia prestada en el proceso de construcción de las ideas plasmadas en este proyecto.

Al Jurado:

Por su atención y tiempo proporcionado en este trabajo.

A mis hermanos:

Por su cariño, guía, aliento y acompañamiento en mi formación profesional.

A mis profesores:

Estoy infinitamente agradecida con todos y cada uno de mis profesores, que impulsaron mi pasión en la Psicología.

Especialmente, a mi maestro Yoseff que con sus discusiones fuera y dentro de las aulas, me impulsaron a ahondar y trabajar con dedicación, compromiso, reflexión, entrega y sobretodo paciencia.

Al Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC):

Que a través del sistema de Becas para Estudiantes Indígenas, me brindó su completo apoyo en la consecución de mi carrera.

Y a mi tutor Fabián Ferreyro, por su paciencia en las distintas pláticas alrededor de todo el trabajo realizado.

A mis compañeros y amigos:

Que me impulsaron y motivaron para seguir aprendiendo, a través de múltiples discusiones que generaron más preguntas que respuestas...

Así, a partir del compañerismo entre mis amigos y yo, pude construir un sinfín de ideas que se ven plasmadas en mi trabajo.

En fin, estoy completamente agradecida con mi Universidad, y con todas las personas que implícitamente contribuyeron y formaron parte importante de algunos ejes de discusión en la elaboración de mi tesis.

Y no sólo en mi formación como psicóloga, sino también en las implicaciones importantes que cada uno tuvo en mi persona.

*“Conocer nuestro derecho a la igualdad
educativa, implica reconocer las
diferencias, escuchemos las voces de la
diversidad cultural. . .”*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO

1.1 Educación y niveles educativos en México	13
1.2.1 La escolarización como eje central de la vida humana	14
1.2.2 Niveles educativos del sistema escolar	15
1.2.3 Los niveles, eje de la estructura educativa	16
1.2 La educación primaria en México	18
1.2.1 Visión global de la educación primaria en México	19
1.2.2 Objetivos y metas de la escuela primaria	23
1.3 Formación escolar de estudiantes indígenas	26
1.3.1 Diversidad cultural transformada en desigualdad social	27
1.3.2 Choque entre dos mundos	33
1.3.3 Formemos y reformemos la educación a los indígenas	36

CAPÍTULO 2. EL FRACASO ESCOLAR EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE MÉXICO

2.1 Concepto de rendimiento y fracaso en la escuela	39
2.1.1 Ambigüedad conceptual del fracaso escolar: más interrogantes que claridades contundentes	39
2.1.2 Concepto de “rendimiento” y “fracaso” escolar	43
2.1.3 Desde cualquier ángulo: una preocupación apremiante	47
2.1.4 Cultura y culturas en la escuela	49
2.2 Situación actual del fracaso escolar en estudiantes indígenas en educación primaria	54
2.2.1 La población indígena en datos estadísticos	55
2.2.2 Derroteros del “fracaso escolar”	62
2.2.3 Hacia nuevos cambios en la escolarización	65
2.3 Alternativas implementadas para afrontar el fracaso escolar	66

en la educación primaria

2.3.1	Nuevas estrategias de cambio: desde una visión de desarrollo	66
2.3.2	Políticas desde el entorno escolar	67
2.3.3	Otras salidas desde una mirada social	69
2.3.4	Esfuerzos que se traducen en más “fracasos”	72

CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO DEL ESCOLAR INDÍGENA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

3.1	Concepto de desarrollo desde la Psicología Cultural	77
4.1.1	Aproximación a las ideas de Vigotsky	77
4.1.2	Más aportaciones para comprender el desarrollo	83
4.1.3	Totalidad parcial, singular y peculiar	85
3.2	Desarrollo del escolar indígena desde la Psicología Cultural	88
3.2.1	Mundos complejos, cambiantes y contradictorios, pero interrelacionados	88
3.2.2	Diversidades y riquezas culturales vivas y existentes	92
3.2.3	Vida cotidiana, quehacer diario: realidad multidimensional	94
3.3	Implicaciones de la Psicología Cultural para afrontar el fracaso escolar en la educación Primaria	98
3.3.1	Formas de expresión escolar	99
3.3.2	Transformemos las cifras en acciones	103
3.3.3	Las voces del multicolor	106

CAPÍTULO 4. ALGUNAS IDEAS Y ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS

4.1	Enseñanza y aprendizaje creativo fundado en potencialidades e intereses particulares	113
4.1.1	Apreciemos las expresiones humanas en su totalidad	113
4.1.2	Respetemos la diversidad y sobre ella, las diferencias en los niños	118

4.1.3	Que la libertad y la creatividad cobren sus sentidos	121
4.2	La relación afectivo-cognitivo	123
4.2.1	Unidad indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo	123
4.2.2	Fomentar sueños, pasiones y anhelos	124
4.2.3	Relaciones afectivo-cognitivas dentro del aula	127
4.3	Procesos de autogestión	131
4.3.1	La educación como un arte que despierte los sentidos	131
4.3.2	Que las voces no se pierdan en el eco	135
4.3.3	Un camino complejo, difícil, pero no imposible	138
CONCLUSIONES		143
BIBLIOGRAFÍA		150

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. México Indígena, 2005	55
Tabla 2. Porcentaje de población indígena de 6 a 14 años que asiste a la escuela. 2000- 2005	55
Tabla 3. Población indígena de 15 a 64 años analfabeta 2000-2005	57
Tabla 4. Nivel de instrucción de la población indígena de 15 a 64 años, México, 2005	58
Tabla 5. Porcentaje de Fracaso escolar en educación primaria de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años, por sexo, 2000 y 2005	59
Figura 1. Porcentaje de población indígena y no indígena que cuenta con primaria y secundaria terminada según edad, 2000-2005.	59

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso social, que se desarrolla siempre en condiciones históricas concretas; es propiamente lo humano, la parte humana que construye culturas y sociedades, y que permite su desarrollo en el sentido más amplio.

Ocurre en toda interacción cotidiana de los individuos, “entre su nacimiento y su llegada a la madurez social, el individuo pasa de ser un vínculo relativamente periférico a uno relativamente central de la estructura social” (Fortes 1970, citado en Cole, 2011, p. 25).

A través de la educación en sus distintas formas y modalidades, el ser humano deviene en ser social y es a través de ella que adquiere las condiciones para vivir en sociedad, lo que la convierte en un factor fundamental del desarrollo individual (Godínez, 2000).

No obstante, gran parte del proceso educativo se ha sistematizado y programado formalmente a través de la modalidad educativa de la educación escolar, y la escuela representa hoy un ámbito imprescindible para la formación de las nuevas generaciones, para normar, vigilar, evaluar y mejorar su quehacer a través de instancias y organismos de distinto nivel.

Así, en la organización de la educación escolar en México, se establecen distintos niveles jerárquicos designados con los conceptos de: a) Educación Básica, que abarcan los niveles de preescolar, primaria y secundaria; b) Educación Media, que comprende el bachillerato y los estudios técnicos y c) Educación superior o profesional; la acreditación de cada uno de los niveles previos es requisito formal para ingresar al inmediato superior.

Rodríguez (2000), refiere que tradicionalmente la educación ha sido el resultado de concebir el aprendizaje como un proceso homogéneo para la

distribución de la información, cuidado del bienestar de los estudiantes y diferenciación entre buenos y malos alumnos, en el que el maestro es considerado como la principal fuente de conocimientos y actividades.

En este sentido, se ha impuesto un esquema de la escuela en la que a maestros y administradores se les indica qué, cuándo, cómo, con qué, y durante cuánto tiempo enseñar, siguiendo programas diseñados desde el centro del país para todas las escuelas. Se espera, además, que el magisterio eduque a los estudiantes con estándares únicos.

El mundo ha cambiado mucho desde los días en que contribuir al aprendizaje consiste en “dar clases” a grupos de 30 o 40 alumnos, sentados en escritorios o pupitres desde los que ordenadamente cumplen con su deber escuchando y escribiendo, para después ser evaluados conforme a una fiel repetición de sucesos, datos, eventos y prácticas.

Bajo esta lógica, en la educación primaria, como en todos los niveles escolares, es primordial el aprovechamiento o rendimiento escolar del alumno, concebido como el nivel de logro de los contenidos, objetivos y prácticas instituidos en los planes de estudio respectivos; sin embargo, ha sido evidente y preocupante la situación de incumplimiento de esa meta primordial de la escuela, fenómeno tradicionalmente denominado como el “problema del fracaso escolar”, en el cual se incluyen tres tipos de casos: a) el bajo aprovechamiento escolar, b) la reprobación de grados y, c) la deserción escolar (Cuevas, 2004); dichas categorías han sido el fundamento para descalificar, normalizar, estandarizar, restringir y controlar en la práctica educativa.

Así, al revisar los numerosos estudios y elaboraciones sobre el fracaso o la exclusión educativa, es relativamente fácil encontrar un punto común de acuerdo en lo que se refiere a su comprensión: el fenómeno que estamos considerando no consiste en manifestaciones o procesos simples, ni es atribuible a factores, estructuras o dinámicas únicas y aisladas.

Existen pues una serie de aspectos desbordados en los conceptos teóricos, por ejemplo Popkewitz, Tabachnik, y Wehlage, (2007), señalan que "...mediante la generación de reglas y estándares, se clasifican las experiencias, se localizan los problemas y se dan los procedimientos para ordenar lo que se ve, para pensarlo y actuar sobre ello. No obstante, esa política que configura y moldea la conducta no trata sólo de lo que "deberíamos ser", sino que también procesa el rechazo o la exclusión de lo que no "encaja" en los espacios normalizados" (p. 6).

Es decir, el fenómeno de la escolarización y de la reforma genera principios que gobiernan quién es el niño, quién debería ser y quién no es esa clase de niño. La política de la escolarización es la protección y división de la experiencia o de las sensibilidades a través de los principios que ordenan y clasifican los objetos de reflexión y de acción (Rancière, 2004, citado en Popkewitz, Tabachnik & Wehlage, 2007).

De acuerdo a lo anterior, resulta bastante evidente que desde los criterios en que se ha concebido y abordado, de manera tradicional, el llamado "fracaso escolar", no es posible considerar y, en consecuencia, ha sido ignorado como aspecto central, la perspectiva particular y concreta del alumno como persona única e irrepetible, por lo que, a la luz de esos criterios parece lógico el planteamiento del "fracaso escolar" como un problema, aunque resulta inviable también una solución a partir de esa misma lógica (Cuevas, 2004).

Aunada a ello, el afán de homogeneizar a las culturas mexicanas, termina por completo con las particularidades de los grupos indígenas, pues pese al reconocimiento de nuestro país como una nación multicultural, en una sociedad dominante como la nuestra, "no compartir la cultura establecida conlleva también a desventajas socioeconómicas. Esta situación no supone sólo falta de recursos económicos, sino también otras carencias importantes en relación con la salud, la vivienda, los recursos formativos y la capacidad para encontrar empleo" (Aguilar, 1998, p. 15).

De esta forma, las condiciones de desigualdad en que viven los pueblos originarios con respecto al resto de la sociedad, también se reflejan en la educación.

Nos encontramos con el analfabetismo, con la asistencia irregular a la escuela o con el abandono o fracaso escolar. “Tales carencias mantienen y agravan la pobreza de aquellos que las sufren, al reducir considerablemente su capacidad para el empleo y la participación en la vida social” (Aguilar, 1998. p. 15).

El acceso y aprovechamiento de las oportunidades educativas constituye, para grandes capas de nuestra población, la única posibilidad imaginable de inserción en el mundo laboral y social en condiciones de menos desventaja. La educación –la única esperanza accesible contra la marginación- pasa a ser así un derecho del individuo y de los grupos diferenciados que conforman nuestras sociedades plurales, una obligación de servicio por parte del Estado y, finalmente, un indicador de bienestar social (Bonfil, 2004).

Ramírez (2006), refiere que poco a poco, se intenta igualar las distintas culturas subsumiéndolas en la cultura general y las culturas indígenas se asumen, en el mejor de los casos, como patrimonio genérico y antecedente histórico de todos los habitantes de la nación. “El indio deja de serlo en cuanto se integra a la sociedad nacional y renuncia a su cultura para convertirse en miembro de una nación genérica, donde ya no reclama su especificidad” (p. 8).

En México, el indígena es pobre casi por definición, el acceso a los servicios educativos enfrenta barreras sociales y económicas, con sus respectivos problemas de marginación, pobreza y cancelación de oportunidades. La actual demanda por una educación accesible y adecuada a los pueblos indígenas, y sus poblaciones depauperadas se empalma con los movimientos por el reconocimiento y el ejercicio de las culturas e identidades específicas, lo cual

añade otro matiz a la compleja realidad de la educación como derecho y como un servicio, referida a poblaciones culturalmente distintas (Bonfil, 2004).

Niños que habitan en contextos de pobreza y diversidad cultural, además, poseen supuestas “dificultades de aprendizaje”. Así, ciertas conceptualizaciones han tenido y tienen una importante influencia en las prácticas educativas que se despliegan en muchas instituciones escolares, en tanto impregnan en buena medida las representaciones y expectativas que muchos actores educativos (y no tan sólo los docentes) construyen alrededor de estos niños.

Esto implica una profunda desigualdad entre el idioma dominante, que se utiliza en los contextos más importantes, y la lengua indígena, que queda relegada al ámbito comunitario y familiar. Es muy frecuente que los padres bilingües decidan no enseñar la lengua nativa a sus hijos y hablen con ellos sólo en español, porque consideran que así les abrirán más caminos de avance social y los librarán del estigma de ser indígenas en una sociedad racista como la nuestra (Navarrete, 2008).

Pero allí termina su uso y utilidad “...el indígena que no maneja el español está en notoria desventaja en el sistema económico y político, y es presa fácil de abusos y explotación” (Stavenhagen, 2005, p. 6).

Y bajo ciertas pautas establecidas, “la palabra indígena muchas veces se ha convertido en sinónimo de “atrasado”, “ignorante” e incluso “tonto” y se utiliza como insulto” (Navarrete, 2008, p. 12).

Así pues, los estudiantes indígenas siguen siendo discriminados, muchas veces obligándoseles a rechazar sus propias raíces, su cultura, sus tradiciones. Hoy esto se convierte en uno de los principales escollos a vencer para generar procesos de reconocimiento e inclusión de la identidad y cultura de los pueblos originarios y de otras identidades. Ya que aún en la actualidad existen personas que han quedado literalmente fuera de la esfera pública o que

pueden entrar y actuar en ella, pero sin poder ejercer los derechos y su identidad como los otros.

Puesto que se considera “que los pueblos indígenas carecen de cultura y, por lo tanto, de elementos que les posibiliten su participación creativa para mejorar sus propias condiciones y las de la sociedad en su conjunto” (Sagastizabal, 2004, p.31)

Sin embargo, si se mira a la institución como un escenario de práctica social en el cual se producen enseñanzas y aprendizajes, es posible pensar en su diversidad y heterogeneidad, vinculada estrechamente con una estructura social. De ahí que no puede entenderse de manera aislada, sino en interrelación con otros contextos: complejos, particulares y dinámicos, y cuyas estructuras no siempre tienen que ser iguales.

En este sentido, el conjunto de imágenes que se construyen acerca de “estos” niños y las diversas condiciones de escolarización que se les ofrecen, no se producen en un vacío social, tampoco son productos exclusivos de las instituciones educativas.

Se hace necesario entonces considerar al niño en su integración, como un sujeto activo, pero necesariamente situado en un contexto sociocultural concreto (Lave y Wenger, 2001) que no lo determina sino que solamente le ofrece posibilidades y restricciones, en el que se inserta en un sistema de interrelación social dialécticamente.

En esta misma línea Dreier (1999), refiere que “el concepto de participación teoriza la subjetividad individual, la acción y los procesos psicológicos como fenómenos parciales en relación a la práctica social concreta de la que son parte. De la misma manera que cualquier participación es un aspecto peculiar y parcial de una práctica social” (p. 83).

De acuerdo a lo anterior, es posible decir que la trayectoria es constitutiva de identidades, pues no solamente se habla de elementos estructurados, sino, de cambios a través del tiempo, el espacio y de la manera en la que cada uno configura su práctica.

Siguiendo la mirada de la psicología cultural, el aprendizaje tiene un carácter situado (Lave y Wenger, 2001), es decir, lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente y actúa) inmerso en un contexto sociocultural determinado en el que participa activamente para hacer suyos los productos culturales ahí generados, y en ese proceso se va formando una visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones (Cuevas, 2004).

De esta forma, México es un país caracterizado por una gran riqueza histórica y cultural y una amplia diversidad poblacional; como lo ha sido desde hace miles de años, en buena medida, la población indígena confiere estas características, tanto por su trayectoria histórica, como por su contrastante situación socioeconómica (Navarrete, 2008).

Es así que, las diferencias culturales deben considerarse como un factor de riqueza común y no un factor de división. Por ejemplo, “la actitud de desprecio hacia las lenguas indígenas ha sido fomentada por la escuela. Hasta hace muy poco, en el ámbito escolar se prohibía e incluso se castigaba el uso de las lenguas nativas. Aun ahora que la educación es bilingüe y los niños indígenas aprenden a leer y escribir en sus lenguas maternas, los contenidos más importantes se suelen impartir en español y a veces existe una actitud de desprecio hacia la lengua indígena” (Ibíd. p. 77).

Bertely (2006), sugiere que “es necesario abordar el análisis de las dimensiones étnica, cultural y social en relación con los procesos de cambio cultural y el papel de la escuela en esto último. Esto implica poner en escena el debate en torno a la consideración de la “diversidad”, vinculado a lo sociocultural, en el marco de las políticas y acciones educativas” (p. 239).

Pues la acción escolar no sólo permite la incorporación de conocimientos, habilidades y hábitos de trabajo, también incluye formas de percibir y abordar el mundo. No solamente porque puede convertirse en un espacio de afirmación del autoritarismo y el verticalismo sino porque, en sentido contrario, puede ser un recurso liberador (Goetschel, 2009).

Por ello, hablar de la calidad de la educación primaria en el contexto mexicano, es una cuestión que actualmente genera muchas interrogantes, principalmente con respecto a la superación del fracaso escolar en este nivel; se han generado innumerables políticas y acciones en busca de su mejora.

Sin embargo, Cuevas (2004), señala que a pesar de haberse acumulado inmensos volúmenes de literatura impresa y en los medios electrónicos con el propósito de encontrar explicaciones, de generar ideas y/o de formular alternativas de afrontamiento al “fracaso escolar” -hecho que a la vez da cuenta de la magnitud de dicho “problema” y de la apremiante necesidad de encontrar una propuesta de acercamiento a su solución-, lejos de haberlo logrado, ni aún disminuido, el “problema del fracaso escolar” permanece ahí, insensible a todo.

Sin lugar a dudas, existe una estrecha relación entre la sociedad actual y “el problema” de la deserción, nuevamente nos localizamos ante una barrera que impide encontrar maneras de cómo atender esta situación.

Ya que en la actualidad, son altos los porcentajes de alumnos que fracasan en las escuelas primarias por un sinfín de razones, entre ellas se podrían destacar: problemas familiares, fatiga, desinterés, apatía, falta de recursos económicos, etc. ¿Pero por qué el problema se sigue agravando cada vez más?

El “problema” no termina ahí, pues se siguen una serie de efectos en el niño, por ejemplo el fracaso que experimenta tiene irremediables ingredientes y secuelas personales. Además de las propias señas de identidad de cada uno, y

de sus peculiares trayectorias sociales, personales y escolares, comparten algo en común, algo que los etiqueta, define y, en diversos sentidos, los estigmatiza: son los peor parados del juego escolar, los desheredados de las promesas de promoción social y personal de la escuela, los perdedores o bien, los fracasados escolares. También, se ha encontrado para ellos una llamativa etiqueta: “los objetores escolares”, los que de acuerdo con los nuevos psicómetras: no quieren, ni pueden ni saben aprender, y además se sienten injustamente obligados a tener que hacerlo (Muñoz, 2002).

Lo anterior obliga a situarnos en nuestro contexto histórico y social actual, pues como se ha dicho, todo está vinculado estrechamente, y si consideramos la educación primaria en México, podremos vislumbrar los innumerables problemas y contradicciones que surgen en esta práctica institucionalizada, entonces, surge la pregunta: ¿Qué ha pasado con todos los intentos de solución? Entre muchas otras cosas encontramos apatía generalizada en los estudiantes, transformaciones en los valores e intereses.

En fin, en el proceso de construcción social están implicados distintos actores que en cada caso se interrelacionan, sin embargo, las instancias involucradas en la solución cada vez más se desligan y prefieren dejarlo en manos de “otros”.

De acuerdo con Cházaro (2000), “nuestro sistema educativo nacional se ha quedado corto en relación con la problemática de hoy y, en consecuencia, frente a los desafíos del futuro. Esta nueva circunstancia cuestiona constantemente los paradigmas actuales y genera con ello nuevos retos para los que hay que estar preparados. En este sentido, es imprescindible afirmar que la educación en México no sólo requiere cambios, por importantes que sean, sino una profunda transformación esencial” (p. 20).

Prever lo que será la escuela del mañana es un reto y una responsabilidad que a todos nos compromete. Y es que un mundo como el nuestro, en constante transformación, el futuro de la educación ha dejado de ser una posibilidad del

mañana, para convertirse en una realidad que desde ahora se está construyendo, que depende del trabajo de nuestras manos y, especialmente, de una visión innovadora (Rodríguez, 2000).

Así, es importante comprender la integridad de las prácticas educativas esencialmente situándonos en México, y retomar en una globalidad los elementos que se encuentran inmersos cuando se habla de educación primaria, desde las políticas que se han implementado, hasta las prácticas locales predominantes en las aulas. Lo complejo de esta realidad y la posibilidad de su abordaje, posibilita diversos niveles de acción que podrían generar cambios sustanciales que antes no se habían tomado en cuenta.

El mundo de nuestros días se transforma rápida e inconteniblemente. Esta circunstancia obliga a los responsables de la educación y a los maestros a reflexionar sobre el apremio de plantear una educación para el cambio (Barbosa, 1985).

También se ven expresadas significaciones que son en sí mismas productos contextualizados y, por tanto contingentes de la dinámica social más amplia en la cual los sujetos despliegan sus prácticas concretas (Giddens, 1987, citado en Baquero, Bolis y otros, 2002) dinámica atravesada por las relaciones de desigualdad sociocultural que organizan cada sociedad.

Haríamos mejor abriendo las preguntas que cerrando las respuestas a esquemas reducidos y simplificadores y, asimismo, dadas las condiciones sociales de nuestro país, resulta necesario orientar de alguna manera los esfuerzos también hacia una transformación de las condiciones políticas, sociales y económicas. Este trabajo se centrará esencialmente en las circunstancias actuales de la institucionalización del sistema escolarizado, sin olvidar retomar la integralidad del “problema educativo” desde otros ángulos sociales.

En este contexto, para el abordaje en este trabajo del fracaso escolar en educación primaria, se plantean los siguientes objetivos

Objetivo general: Analizar la concepción e implicaciones del fracaso escolar en estudiantes indígenas de educación primaria en el contexto mexicano, y plantear algunos elementos e ideas de reformulación conceptual y de afrontamiento en ese nivel educativo.

Objetivos Particulares: a) Revisar y analizar los documentos y programas de la educación primaria en México; b) Analizar la situación de fracaso escolar en México y sus implicaciones particularmente en torno a la situación indígena; c) Desde la psicología cultural, abordar el concepto de desarrollo escolar en general y del sujeto indígena en particular; d) Formular algunas ideas y estrategias para afrontar la superación de fracaso escolar desde una mirada integradora.

La metodología utilizada para cumplir con los objetivos, consistió en una investigación documental, en la reflexión e integración bibliográfica y la construcción de lineamientos para contribuir a la discusión a través de un análisis crítico en torno a la comprensión del “problema del fracaso escolar” en estudiantes indígenas a nivel primaria.

Y el marco teórico-metodológico que orientó ese quehacer metodológico y la formulación de lineamientos y alternativas fue la perspectiva de la psicología cultural que tiene sus orígenes en las aportaciones de L. S. Visgotsky, y sus desarrollos por otro autores como Leave y Wenger y Dreier, entre otros; desde este marco el ser humano nace en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger, 2001) de significaciones, valores, objetos, prácticas e interacciones sociales, en el que se inserta activamente y se convierte en parte del mismo. Esa involucración activa ocurre en “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999) como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social

más general, el cual no ejerce una determinación lineal sobre el individuo, sino que sólo representa el entramado de posibilidades y restricciones que encausan su desarrollo y le disponen para una implicación activa, lo que lo convierte en un sujeto relativamente autónomo.

La situación real en la que se vive, las prácticas que sigue la persona, situadas en un espacio histórico y geográfico, le imprime formas de pensar, de ser, de comunicarse, de valorar y construir imaginarios e intereses.

El trabajo está conformado por cuatro capítulos; en el primer capítulo se analizan las prácticas educativas actuales y la estructura de los niveles educativos en el contexto mexicano, situando y destacando los escenarios escolares del estudiante indígena en la escuela primaria, a partir de sus propias particularidades. En el segundo capítulo, se aborda el concepto de fracaso escolar y sus especificidades en México, localizando los argumentos que la sostienen, los elementos implicados en este fenómeno, así como las principales estadísticas que den cuenta de la situación actual de los estudiantes indígenas en el ámbito del “fracaso escolar”, y las estrategias que han sido implementadas para su afrontamiento. En el tercer capítulo se aportan algunos elementos a la discusión, explicitando los principales criterios en los que ha fundado la concepción tradicional del fracaso escolar y desde los cuales se le visualiza como un “problema”, para después proponer otros elementos, derivados de la psicología cultural, como una manera diferente para abordar el desarrollo del alumno, comprendiendo algunas consideraciones desde esta perspectiva. Finalmente, en el capítulo cuatro se proponen algunas ideas y estrategias para voltear la mirada hacia aspectos poco enfatizados, se trata de la atención de las potencialidades creativas de cada alumno, tomando en consideración la relación cognitivo-afectiva en el aprendizaje, como punto de partida para el desarrollo autogestivo de las comunidades en su propio proceso de desarrollo.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN Y ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO EN MÉXICO

El objetivo de este capítulo es abordar la situación actual del sistema educativo mexicano, haciendo una revisión de las diferentes modalidades educativas en nuestro país. El eje principal de análisis será la escuela primaria, sus metas, objetivos, prácticas, etc., y cómo a partir de los parámetros institucionales se ejerce el derecho a la educación *para*¹ los grupos indígenas en la actualidad.

1.1 Educación y niveles educativos en México

“La educación constituye una de las funciones esenciales de la sociedad. A través de ella se lleva a cabo la transmisión y la apropiación de la experiencia histórico-social, creada por las generaciones anteriores en el proceso de desarrollo de la humanidad. Es decir, implica un proceso a través del cual se transmiten conocimientos, creencias, valores y prácticas a los individuos de las nuevas generaciones en determinado contexto sociocultural, quienes las hacen suyas a través de su implicación interactiva, convirtiéndose de esa manera en miembros participantes de su grupo social” (Rodríguez, 2009, p. 7).

A lo largo de la historia la educación ha cambiado conforme se transforma la sociedad en la que se inserta, ascendiendo en importancia hasta llegar a ser imprescindible para la sociedad y el desarrollo de sus miembros; y aunque en los últimos tiempos ha sido objeto de críticas, en la actualidad dicha institución aún constituye un eje muy importante en torno al cual se programa y realiza la vida del individuo, del grupo, de los pueblos, de las naciones y de la sociedad como un todo (Cuevas, 2002).

¹ Esta preposición hace alusión a la problemática que se presenta en la actualidad; cuando se habla de la educación impartida por el Estado y la exigida por los pueblos originarios, en el último capítulo se ahondará al respecto.

Se le ha considerado entonces, como “el recurso más valioso con el que cuentan las sociedades” (Rodríguez, 2000, p. 117), creándose organismos nacionales e internacionales que asumen las funciones de planear, vigilar y evaluar el quehacer escolar, así como la inclusión de indicadores relativos a esta modalidad educativa (porcentaje de analfabetismo, promedio de escolaridad, eficiencia terminal, índice de repetición, etc.) en la concepción y evaluación del desarrollo de cada país (Cuevas, 2001).

1.1.1 La escolarización como eje central de la vida humana

La escolarización se ha constituido como uno de los ámbitos más importantes y necesarios para la formación de las nuevas generaciones; muestran esta aseveración indicadores como: la asignación de considerables recursos materiales y humanos a este rubro, la inversión de innumerables esfuerzos de análisis e investigación del quehacer escolar, su constitución en un tema obligado de las agendas políticas, tanto nacionales como internacionales y su consideración como un indicador imprescindible del desarrollo mismo de los pueblos y naciones (Cuevas, 2004).

Bajo esta línea, la constitución de la escuela “como eje central de la vida humana actual, ha implicado una preocupación grande y un esfuerzo enorme orientados a su análisis y evaluación para fines de su mejoramiento; existe en el mundo un inmenso volumen impreso, y recientemente en medios electrónicos (Internet), de investigaciones, propuestas y reflexiones en torno a las diversas cuestiones escolares que dan cuenta del estado último en esa realidad” (Cuevas, 2001, p. 46).

De esta forma, se considera que la escolarización es condición necesaria para alcanzar los objetivos de desarrollo económico, equidad y justicia, bienestar social y democracia, sumiendo que el progreso de los países es resultado de sus inversiones en educación, así como de una correcta distribución de las oportunidades educativas y de una justa valoración de los beneficios que se derivan de la formación de las personas; asimismo, como la vía para armonizar

la diversidad y la identidad cultural, la sustentabilidad y el cambio, la competencia y la solidaridad (Rodríguez, 2000).

1.1.2 Niveles educativos del sistema escolar

En el contexto mexicano el sistema escolar se estructura en diferentes niveles jerarquizados; de acuerdo con López, Morales y Silvia (2005), en el campo de la educación los niveles se definen en términos de cuatro condiciones:

Gradación: Antes que nada, la idea de nivel educativo implica grados, generalmente medidos en años, que conforman una escalera por la que asciende el educando conforme aumenta su edad. Las competencias educativas a desarrollar en el alumno y las experiencias de aprendizaje que le permitirán lograrlas tienen un orden de complejidad creciente, que constituye el criterio fundamental para definir a un nivel. De este modo, podemos ver a la educación como un proceso que va desde la más elemental psicomotricidad en el preescolar, aumentando gradualmente hasta alcanzar las habilidades mentales superiores en el posgrado.

Competencias: La gradación de competencias implica desarrollar capacidades superiores en el proceso educativo, pero no capacidades diferentes. Ya Bruner (1998), al proponer el concepto de currículum en espiral, demostró que es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva a cualquier niño que se halle en cualquier estadio de desarrollo (citado en López, Morales & Silvia, 2005).

Complejidad: el nivel de complejidad es siempre creciente; desde esta proposición cabe la posibilidad de explorar la mejor manera de responder a una pregunta tan crucial como frecuente: ¿qué enseñar?

Precurrentes: las tres condiciones anteriores suponen la continuidad del proceso educativo, de donde surge la cuarta: cada nivel es condición importante para el siguiente.

La educación escolarizada ha ocupado un espacio social importante, mismo que es reflejo del trabajo realizado en distintos momentos históricos; en ese sentido, lo que ahora constituye la educación: sus metas, valores, objetivos y significados, se han ido transformando hasta llegar a la organización que ahora presenta.

1.1.3 Los niveles, eje de la estructura educativa

Desde la antigüedad se ha aceptado la división en niveles educativos, medidos en ciclos anuales que se hacen corresponder con la edad del educando, como criterio fundamental para analizar la estructura de los sistemas educativos. Y si nos localizamos en el momento actual, la Ley General de Educación establece tres tipos de educación: básica, media superior y superior (Lujambio, Santibáñez & Freyre, 2009): La educación de tipo básico se conforma por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

- ***Educación preescolar***

La educación preescolar se conforma por tres grados, el primero para niños de tres años, el segundo para niños de cuatro años y el tercero para niños de cinco años; de acuerdo a la reforma al Art. 3º constitucional para el ciclo escolar 2005-2006 es obligatoria la educación preescolar para niños de cuatro y cinco años de edad.

La educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. El objetivo general de la educación preescolar es promover el desarrollo físico, intelectual, afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño (Álvarez, 1994).

- ***Educación primaria***

La primaria se imparte en seis grados a partir de los seis años hasta su conclusión, que se acredita mediante un certificado oficial y es requisito indispensable para ingresar a la secundaria.

- ***Primaria indígena***

Servicio de las escuelas primarias ubicadas en comunidades indígenas y que normativamente dependen de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública. Es impartida por maestros y promotores bilingües en la lengua materna de las comunidades, y en castellano a la población de seis a 14 años de edad.

- ***Educación secundaria***

La secundaria se imparte en tres grados y su conclusión, que se acredita mediante certificado oficial, es requisito para ingresar a la educación media superior. Los tres niveles de la educación básica cuentan con servicios que se adaptan además a las necesidades lingüísticas y culturales de los grupos indígenas del país, de la población rural dispersa y los grupos migrantes.

La educación secundaria es obligatoria y conforme al artículo tercero de la Constitución Política de México, se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta; a excepción de la abierta, todos los demás servicios componen la secundaria escolarizada. La secundaria se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores.

El tipo medio superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica.

- ***Educación media superior***

El bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen casos aislados que cuentan con programas de estudio de dos y cuatro años; su certificación es requisito para ingresar a la educación de tipo superior. La

educación profesional técnica se imparte en tres grados, aunque existen programas que se cumplen en dos y hasta en cinco años; su objetivo principal es el de la formación para el trabajo técnico, por lo que los programas son de carácter terminal, aunque existen instituciones que cuentan con programas de estudio que permiten a los alumnos obtener el certificado del bachillerato mediante la acreditación de materias adicionales.

- ***Educación superior***

La educación de tipo superior se imparte después del bachillerato. Se conforma por tres niveles: el técnico superior (también conocido como profesional asociado), la licenciatura y el posgrado. El técnico superior requiere estudios de bachillerato, forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos o tres años, es de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura. La licenciatura se imparte en instituciones tecnológicas, universitarias y de formación de maestros; es de carácter terminal y forma profesionistas en las diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más (Lujambio, Santibáñez & Freyre, 2009).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), define al programa educativo en términos de su contenido como un “conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado, es decir, un conjunto específico de tareas educativas. En este sentido, todo programa educativo tiene un principio y un fin bien determinados. Desde luego, estudiar un sistema educativo implica, en principio analizar la forma en que están organizados sus programas escolares” (citado en López, Morales & Silvia, 2005, p. 14).

1.2 La educación primaria en México

En la constitución de 1917 en México aún se reconocían legalmente dos subniveles en la primaria, el elemental, que comprendía los primeros cuatro grados y el superior los dos restantes; sin embargo, esta división ya no

apareció en la reforma del artículo 3° que introdujo la educación socialista en 1934 (López, Morales & Silvia, 2005).

Actualmente, la educación primaria constituye el segundo nivel del tipo básico, se cursa en seis grados y su conclusión es requisito indispensable para ingresar a la secundaria. Este nivel educativo es obligatorio, y los servicios que presta el Estado son gratuitos. La modalidad escolarizada se otorga para niños y jóvenes de 6 a 14 años de edad; la educación para adultos está orientada a la atención de jóvenes de 15 años o más de edad (Lujambio, Santibáñez & Freyre, 2009).

Bajo estos parámetros, se describe los supuestos básicos de la Escuela Primaria Mexicana, así como algunos datos estadísticos referentes a la población general que asiste a la escuela primaria, para dar pie a las principales cifras y formación de estudiantes indígenas que cursan este nivel escolar

1.2.1 Visión global de la educación primaria en México

Se presentan datos estadísticos de acuerdo con las principales cifras del ciclo escolar 2008-2009 del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: A la educación primaria asisten 14.8 millones de niños y jóvenes, equivalente al 57.9% de la educación básica y el 43.9% de todo el sistema educativo, ubicándose como el nivel escolar de mayor dimensión y cobertura entre la población demandante, ya que al sistema escolarizado asiste el 97.0% de la población de seis a 12 años de edad. El reto, para alcanzar la cobertura universal, se ubica en localidades con un alto grado de dispersión poblacional, en la población con alguna discapacidad, niños migrantes y urbano-marginados, entre otros.

De la misma manera, los Indicadores del Panorama Educativo de México 2008, muestran que la población estudiantil de educación básica está distribuida de la siguiente manera; en cifras absolutas, la escolaridad promedio de la población

mayor de 15 años en México es de 8.1 años, mientras que el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) es de 12 años.

Asimismo, la educación primaria se imparte en tres servicios: la primaria general abarca el 93.6% de la matrícula, la primaria indígena o bilingüe y bicultural alcanza el 5.7% y la educación comunitaria, denominada también "Cursos comunitarios", que opera en localidades rurales con menos de 100 habitantes, cubre el 0.7% de este nivel.

Continuando con los indicadores de la escuela primaria, igual que en la educación preescolar, como consecuencia de la federalización, el 85.8% de los alumnos asiste a escuelas administradas por los gobiernos estatales; la administración federal atiende al 5.9 por ciento, que se ubica principalmente en los cursos comunitarios y el Distrito Federal. La educación impartida por particulares alcanza el 8.3% (Lujambio, Santibáñez & Freyre, 2009).

La educación primaria tiene como objetivo que los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades intelectuales fundamentales, con el propósito de facilitar la sistematización de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de valores que alienten su formación integral como personas.

Para ello, un elemento importante a considerar se encuentra en las evaluaciones, como parte constituyente de las condiciones que se gestan no sólo a nivel local, también a nivel nacional, pues se realizan continuamente "para mejorar la calidad educativa" ¿ha logrado sus objetivos?

Quizás antes de responder esta pregunta, un millón de interrogantes están puestas a reflexión y pese a esta situación, se continúa evaluando.

- ***Evaluaciones***

De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica (Nivel Primaria), a la población de las escuelas primarias se le aplican cuatro tipos de pruebas,

para contar con indicadores que proporcionan, por un lado, información sobre lo que los estudiantes aprenden del currículo nacional y, por otro, identificar el avance educativo de México en relación con otros países evaluados. Y según la reforma, ambos parámetros son considerados para implementar cambios en los modelos educativos que permitan una mejora en el Sistema Educativo Nacional.

Dos de las cuatro evaluaciones que se aplican en nuestro país son de corte internacional, las otras dos son nacionales y aquí se describen.

- **Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes**

(PISA) es una prueba que aplica la OCDE cada tres años para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes de 15 años. El estudio permite examinar los cambios en el desempeño de los estudiantes mexicanos en las áreas de Ciencias, Matemáticas y Lectura.

- **Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias**

(TIMSS) se aplica a alumnos de tercer grado de primaria hasta tercer grado de secundaria. La prueba mide el progreso en el rendimiento escolar en Matemáticas y en Ciencias.

- **Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale).**

Es un programa del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que se aplica desde el 2005. Los resultados permiten conocer lo que los estudiantes aprenden del currículo y se establecen niveles de logro.

- **Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)**

Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y

autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación (Popham, 2006).

Sin embargo, los resultados obtenidos en estas pruebas no han sido satisfactorios por lo que es necesario incrementar la calidad de las escuelas. Así, para mejorar la cobertura y la calidad de la educación se requieren, entre otras condiciones, la renovación del currículo, de las prácticas de enseñanza, de la gestión escolar y el tiempo efectivo de clases (Reforma Integral de la Educación Básica Nivel Primaria, [www](http://www.sep.gob.mx)).

Como se ha podido observar, el principal indicador de la calidad educativa se ha concentrado en las evaluaciones, ¿será el único parámetro del que se puede disponer?

Sin duda, se mantiene la idea de que los resultados obtenidos en las evaluaciones darán pauta sobre las medidas que serán tomadas en el ciclo siguiente, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación impartida. Sin embargo, en las evaluaciones se pierden las particularidades de cada alumno y profesor; por ejemplo, se sobre-valorizan los conocimientos de español y matemáticas, como las “únicas materias” que el niño debería manejar de la mejor manera, dejando en segundo plano las artes o el deporte.

Otro aspecto importante a considerar en la estructura de la escuela primaria en México es el plan de estudios, a continuación se describe:

- ***Plan de estudios***

El Plan de Estudios de Educación Primaria (2009) de la Secretaría de Educación Pública, plantea que es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias, para:

- Mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja; por ejemplo, el uso eficiente de herramientas para pensar,

como el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el propio conocimiento; la capacidad de actuar en grupos heterogéneos y de manera autónoma.

El plan de estudios sugiere que para lograr que la educación básica contribuya a la formación de ciudadanos con estas características, es necesario plantear el desarrollo de competencias como propósito educativo central.

Se hace hincapié en que las competencias movilizan y dirigen hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, manifestadas en la acción de manera integrada.

1.2.2 Objetivos y metas de la escuela primaria

De acuerdo con la Reforma Integral de la Educación Básica, en la instrucción primaria:

- Es donde se inicia a los educandos en el conocimiento científico y las disciplinas sociales; y por último la instrucción secundaria, en la que se amplían y reafirman los conocimientos científicos por medio de la observación, la investigación y la práctica.
- Se brindan las bases y los elementos que todos los niños del país deben tener a su alcance para desempeñarse activa y comprometidamente en los distintos ámbitos de la vida.
- Incumben tareas trascendentales en el logro de los propósitos antes anotados; su carácter de institución popular le concede el campo de acción más amplio en la tarea, y la situación más bonancible y propia para realizarla, porque a ella concurre la niñez, cuya plasticidad vital en todos los órdenes le permite una mayor receptividad para la adquisición de hábitos, destrezas y actitudes valiosas e indispensables en toda la personalidad bien cimentada. Lo que no haga bien la escuela primaria

en lo que se refiere principalmente a la conducta, difícilmente podrán lograrlo en otros niveles superiores de la educación.

Por eso “habrá que poner mucho cuidado y mucho énfasis en la orientación que debe tener la educación primaria, en la preparación del maestro que la imparte, en el contenido prudente y bien equilibrado de su programa y en los métodos más adecuados dentro de la didáctica moderna, que garanticen el aprendizaje con el menor esfuerzo y la mayor eficacia” (Barbosa, 1985, p. 279).

- También, la educación primaria tiene como objetivos fundamentales que el alumno desarrolle sólidos cimientos para la educación a lo largo de la vida. Las áreas curriculares básicas son la lectura, la escritura y la aritmética, que habrán de complementarse con conocimientos de ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía, arte y música.

Este nivel educativo está orientado a desarrollar hábitos de estudio cada vez más rigurosos, paulatinamente el juego deja de ser la actividad central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje comienza a ser evaluado con pruebas objetivas, en las que el alumno deberá demostrar que ha adquirido las competencias necesarias para que sea promovido al grado superior. En caso de no aprobar los exámenes, el alumno puede ser canalizado a programas educativos o incluso puede repetir el grado hasta demostrar las competencias necesarias para su ascenso (López, Morales & Silvia, 2005).

Como se observa, “el principal instrumento del que se vale el Sistema Educativo para clasificar a los alumnos respecto de la variable “fracaso escolar” es la evaluación” (Mafozoki, 1991, p. 173).

Y si retrocedemos algunos años, en la escuela mexicana siempre existió algún tipo de evaluación, desde la aplicación de exámenes, asignación de calificaciones a los alumnos y otros medios informales de conocimiento o de

prestigio, por los cuales la gente sabía cuál era “una buena escuela” (Ornelas, 2001).

Sin embargo, se podría decir que los “buenos” resultados de un estudiante, quizás hablen de su adaptabilidad a los contenidos curriculares, o a capacidades extraordinarias de memorización y repetición, o bien, a un buen acoplamiento al maestro, esta no es una generalización, pero, el niño que reprueba el examen o repite el año ¿es este un indicador de fracaso?

Algunos autores como Porter (2006), afirman que la lógica que se sigue en los planes y programa curriculares, ha desfavorecido a algunos grupos, ya que actualmente existen muchos sectores sociales que no son explotados, sino simplemente excluidos. Así, hay zonas geográficas enteras del planeta que han quedado fuera.

Se hace referencia también, a que “las escuelas son atendidas por un grupo ocupacional cuyas actividades dan legitimidad a pautas de trabajo y a concepciones de conocimiento, utilizando a menudo la etiqueta de “profesional” para establecer un estatus, privilegio y control (Popkewitz, Tabachnik, y Wehlage, 2007).

Así pues, para Fernández (2004), “cultura escolar significa, la cultura de los grupos dominantes en la sociedad: de la etnia mayoritaria, de la clase alta, de los varones, de los estratos ya educados” (p. 18).

Bajo este panorama, uno de los grupos más desfavorecidos han sido los indígenas, pues, ante las imposibilidades dentro del sistema escolar, muchos de ellos son considerados ajenos a este campo, ya que las oportunidades para algunos estudiantes son completamente nulas.

Podemos encontrar gente que vive con grandes desigualdades en sus comunidades, y que en sus prioridades próximas se encuentran la

alimentación, vestimenta y vivienda, así, desde antes de ingresar a una institución, los niños se encuentran con serias desventajas.

Pero, ¿Qué pasa con los que sí consiguen entrar a una institución escolarizada? ¿Cuáles son las condiciones en las que se desenvuelven? ¿Son respetadas sus tradiciones culturales?

Son muchas las interrogantes que surgen respecto a la formación de los estudiantes indígenas, sobre este aspecto ahondaré en el siguiente apartado.

1.3 Formación escolar de estudiantes indígenas

Desde que México se reconoció como nación culturalmente diversa, ha tenido implicaciones profundas en la vida del país en general, pero de manera muy especial para la educación que, desde ese momento tendría que haber asumido el propósito de fortalecer las lenguas y las culturas que le dan al país su carácter pluricultural (Schmelkes, 2003).

A pesar de este reconocimiento en la educación formal, esto se traduce en exclusión y en una aguzada pobreza educativa, producto, entre otras cosas, de la insensibilidad de los sistemas educativos que, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, idioma desde y en el cual se organizan los currículos escolares (López, 2001).

Se asume entonces, un programa único en las escuelas rurales para todo el país, sin considerar las características económicas, sociales y culturales particulares de las zonas indígenas. De esta manera, las tareas del maestro rural son explícitas y contundentes: integrar a los indígenas y “mexicanizarlos” (Stavenhagen, 2005).

El instrumento principal de la labor de incorporación es la educación. Por lo tanto, el gobierno mexicano educó a amplios grupos de jóvenes indígenas,

enseñándoles español y la cultura nacional, con la idea de que ellos, a su vez, educaran al resto de la población de sus comunidades y le enseñaran las ventajas de lo que habían aprendido. Más allá de esas políticas indigenistas, el Instituto Nacional Indigenista (INI), proporcionó a muchas comunidades indígenas servicios de salud, asistencia técnica y educación (Navarrete, 2008).

Desde luego, hay zonas rurales en las cuales se les respeta sus tradiciones culturales y sobretodo su lengua de origen, donde la educación escolar es legitimada por los miembros de la comunidad.

Sin embargo, es necesario sumar esfuerzos para que en cada plan curricular se vea plasmada toda una tradición cultural, social, económica e histórica de los pueblos originarios, ya que aún en la actualidad y en la supuesta “diversidad cultural”, las relaciones entre los miembros de la cultura mayoritariamente mestiza y los de las culturas minoritarias, todavía están basados en prejuicios y son fundamentalmente racistas (Schmelkes, 2003).

Esta situación se viene gestando desde tiempos muy remotos, pues históricamente la población indígena mexicana ha estado aislada de las principales actividades y beneficios sociales y económicos del país, provocando con esta marginación un deterioro en las condiciones de vida de la población indígena en cuanto a su educación.

1.3.1 Diversidad cultural transformada en desigualdad social

La geografía ocupada por los grupos étnicos de México va de la montaña a la costa, de los bosques y la selva a las mesetas y el desierto. En las grandes ciudades de migración (polos de desarrollo o fronteras) crecen también los asentamientos indígenas precarios, permanentes o transitorios. Pese a esta diversidad, una característica compartida por los y las indígenas de México es la pobreza. Los municipios de más alta densidad de población indígena en el país se ubican en lo que se ha denominado “el espinazo de la pobreza” nacional, y muestran cifras de crecimiento sólo en los indicadores de marginación (Bonfil, 2004).

Por lo que, una de las salidas ante esta “problemática” es la escolarización de los indígenas, así, a la escuela le toca actuar como punta de lanza, debido a que nuestros Estados vieron a la educación como la institución privilegiada, para propiciar la aculturación de los indígenas y su asimilación al cauce de la sociedad criolla englobante, como resultado de su aprendizaje de las formas hegemónicas de actuar, sentir, ser y pensar (López, 1994).

No obstante, esta situación ha mantenido en desventaja a los niños y adultos indígenas que se vieron ante una institución que se aproximaba a ellos para “educarlos”, pero que utilizaba mecanismos e instrumentos que negaban su propia existencia y la de los conocimientos y saberes que ellos habían aprendido de sus mayores a través del tiempo. Por ello, para muchos indígenas latinoamericanos la educación supone aún un forzado des-aprendizaje de su propia cultura y un abandono, parcial si no total, de su lengua materna (López, 2001).

En esta misma línea Sagastizabal (2004), señala que “la castellanización como modelo paradigmático, responde a la política de asimilación de los pueblos indígenas, sustentada en la idea de que el modo de incorporar al indio a la sociedad global es a través de la “civilización”, es decir, aprendiendo las pautas y valores de la cultura dominante, desconociendo y negando los de su propia cultura” (p. 31).

Asimismo, las necesidades de supervivencia se superponen constantemente con las exigencias del modelo escolar. Ante el agotamiento de las tierras, de los recursos locales y de los espacios de reproducción económica de los pueblos indígenas, se ha venido observando en México un fenómeno creciente, en número e importancia, de migración cíclica, temporal y selectiva en el que participan también cada vez más las unidades familiares en su totalidad (Bonfil, 2004).

En la escolarización, se generan reglas y estándares que clasifican las experiencias, también, se localizan los problemas y se dan los procedimientos para ordenar lo que se ve, para pensarlo y actuar sobre ello.

El estudiante indígena no está exento de esta política, pues se le configura y moldea, intentando localizarlo no sólo en lo que “debería ser”, sino que también “procesa el rechazo o la exclusión de lo que no ‘encaja’ en los espacios normalizados” (Popkewitz, Tabachnik, y Wehlage, 2007, p. 6).

Cuando el niño indígena entra a la escuela, se encuentra en territorio desconocido, en el cual los estilos de aprendizaje valorizados en su casa, de repente no funcionan. Usualmente a través de la exposición docente sin la posibilidad de poner en práctica en contextos significativos las nuevas habilidades aprendidas. La discontinuidad cultural entre los estilos de aprendizaje valorizados en la casa y la escuela, contribuye a la alienación y crea dificultades en el aprendizaje. A ello se suman las reducidas expectativas que tienen muchos docentes de sus estudiantes indígenas que perpetúa la incidencia de fracaso escolar (Moya, López & Valiente, 1999).

Así pues, la propia organización jerárquica del sistema escolar, y “la lógica subyacente a los procedimientos de selección y clasificación de los estudiantes, así como la preeminencia de criterios de excelencia y competitividad, termina convirtiéndose en un mecanismo poderoso de filtro y exclusión. De los más sutiles o bien patentes, que hacen del currículum escolar una carretera de obstáculos donde sólo los “mejores” logran superar brillantemente” (Muñoz, 2002, p. 146).

Dentro de los criterios de excelencia se encuentran primordialmente una educación escolar cimentada en una visión unitaria o globalizante, expresada de manera concreta en la reunión de numerosos alumnos en un sólo grupo, sometidos por igual a las mismas actividades y prácticas académicas, a los mismos horarios y ritmos de avance que desconoce sus diferencias individuales y desarrollos personales, bajo un programa académico único que

se funda en la transmisión de contenidos formales, ya acabados y muchas veces separados de la vida diaria que hace difícil su aprendizaje y retención, lo cual conduce a su reproducción formal (Cuevas, 2002, tesis doctorado).

Bonfil (2004) refiere que “ante estas inadecuaciones, la propuesta de educación escolarizada no resulta una prioridad urgente para las familias indígenas, aun cuando reconozcan la necesidad de contar con mejores herramientas para afrontar las desventajas de la etnicidad en una sociedad desigual y discriminadora” (p. 40).

En estas situaciones se establecen criterios didácticos “compensatorios”, tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y priorización de las actividades de “socialización” sobre la adquisición de conocimiento científico. En ambientes más extremos se recurre al grado o a la escuela especial, transformando en la práctica, la diversidad en deficiencia (Sagastizabal, 2004).

Estas prácticas antes de fomentar el enriquecimiento cultural, producto de la comparación y la confrontación de puntos de vista, visiones del mundo y formas de expresión distintas, contribuye a un virtual empobrecimiento, cognitivo, cultural y simbólico de los pueblos indígenas, formando algunas generaciones de indígenas alienados e identificados más bien con lo ajeno que con lo propio, y que pueden incluso mostrarse intolerantes con los suyos. Estos procesos se han venido agudizando con la mayor cobertura lograda por la escuela en los países con mayor densidad de población indígena (López, 2001).

Pese a los esfuerzos realizados, en los libros de textos se observa que aún sigue permaneciendo la comparación, estandarización y sobretodo la homogeneización de la diversidad cultural, para convertir a la escuela en un espacio en el que sólo algunas maneras de pensar y de ser son válidas. Ya

que “las escuelas mexicanas imparten selectivamente las tradiciones culturales y los conceptos de conocimiento y el currículum, la enseñanza y la evaluación dirigen a los estudiantes hacia usos específicos de la inteligencia y a un determinado tipo de razonamiento sobre las ideas y la acción” (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007, p. 27).

Aunado a lo anterior, otro elemento importante que está en la base de la concepción de un programa único de asignaturas académicas, es la absolutización de las capacidades de tipo lógico-matemático y lingüístico, que conduce a ignorar o a subvalorar las habilidades en contenidos que se encuentran fuera de esas esferas de desempeño o a negarles valor de conocimiento intelectual. “Si inteligencia significa habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos de importancia en determinado contexto social, entonces no hay razón para considerar, como ha ocurrido hasta hoy, a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas como las propiamente intelectuales en exclusión de otros tipos de habilidades que también resuelven problemas y crean productos” (Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 119).

Sin embargo, el currículum representa la versión escolar de determinados modelos de cultura (lo que es valioso y debe ser enseñado y aprendido), y también la forma concreta en que el conocimiento escolar es organizado y tornado accesible a los estudiantes, facilitando sus aprendizajes, o, en otros casos, casi impidiéndolos, en particular a algunos de ellos. Al mismo tiempo, el currículum escolar, por lo que enseña, cómo lo hace y las relaciones sociales sobre las que se sostiene y propicia, “responde también a modelos explícitos o implícitos de ciudadanos y sociedad. De modo que lo que pone en juego, promoviendo unos o inhibiendo otros, no son asuntos restringidamente académicos, sino también otros más sutiles y difusos pero inevitables, de orden social, relacional y personal” (Muñoz, 2002, p. 144).

La exaltación de las decisiones relativas a los contenidos que se consideran valiosos y dignos de ser enseñados y aprendidos constituye el punto de

referencia fundamental respecto al cual se establecen los criterios de excelencia escolar, académica, social y personal. En ese sentido, para Connell (1994) “el currículum potencia unos saberes y experiencias, al mismo tiempo que debilita otros diferentes, autoriza, reconoce y encumbra a algunos y simultáneamente margina y devalúa otros; obedece preferentemente a ciertos intereses y grupos sociales, cuyos capitales culturales e identidades de origen social se encuentran entonces más reconocidos y avalados por el concierto escolar” (p. 145).

Se puede comprender, que “el currículum hace referencia a las cuestiones centrales que conciernen al tipo de educación establecida en un momento histórico particular para los alumnos que asisten a cada uno de los tramos de la escolaridad. Sin embargo, esta consideración no se toma en cuenta, pues como se ha dicho, al decidir por un currículum determinado y quiénes serán sus destinatarios, se toman decisiones concretas que suponen una selección de ciertos contenidos, cultura, saberes, experiencias y relaciones de acuerdo con ciertos criterios social y culturalmente dominantes, que lleva a incluir algunos de ellos y excluir otros” (Muñoz, 2002, p. 145).

La parte más evidente ha sido “la enseñanza de la lengua y de la historia, con su permanente proceso de selección, ponderación y omisión. No tan visible, pero al servicio del mismo fin, la literatura, tan a menudo centrada en las proclamadas glorias patrias; la geografía, con su insistencia en los límites; la matemática, tan útil para unificar los sistemas de pesas y medidas y, por ende, los mercados; y, por supuesto, las materias manifiestamente ideológicas que raramente faltan: Formación del Espíritu Nacional, Educación para la Convivencia y Formación Cívica” (Fernández, 2004, p. 16).

Bajo esta lógica, en el caso particular de los estudiantes indígenas, toda una gama de manifestaciones culturales que se podrían ver fortalecidas en las escuelas, en muchos casos, se pierden. Y los imaginarios que podrían coexistir, chocan mutuamente, pues “la política de la escolarización enfatiza la

protección y división de la experiencia o de las sensibilidades a través de los principios que ordenan y clasifican los objetos de reflexión y de acción” (Popkewitz, Tabachnik, y Wehlage, 2007, p. 6).

La segunda respuesta ha sido la tolerancia. La cultura escolar sigue siendo la cultura con mayúsculas, pero las manifestaciones de otras culturas ya no se reprimen, o se intenta no hacerlo, o se cree no hacerlo. Se trata simplemente de evitar el rechazo del otro y tratar de aceptarlo como es, pero sin el menor esfuerzo por comprenderlo. En todo caso, a la cultura escolar y propia se le sigue atribuyendo una posición de superioridad, sólo que no se trata ya de imponerla como única, con supresión de todas las demás, sino como necesaria, aunque pueda coexistir con ellas.

Es cuestión de lo que cada cual haga en su vida privada, pero todos deben atenerse a unas mismas reglas, valores y significados en la esfera pública. El miembro de otra cultura, por tanto, tiene la oportunidad, simplemente de desdoblarse entre la sociedad global y el grupo, la escuela y la familia, la esfera pública y el reducto privado, las leyes y las creencias. En su umbral máximo, esta política de tolerancia puede incluir mecanismos o instituciones formales en las que el grupo minoritario pueda difundir y desarrollar su propia cultura (Fernández, 2004).

1.3.2 Choque entre dos mundos

Se ha visto que el desplazamiento de los grupos indígenas, y su no participación en las políticas públicas, desencadenan una serie de desventajas en sus condiciones de vida; ¿cómo se podría hablar entonces de una “comprensión de la diversidad”, cuando de inicio sus consideraciones y demandas no son tomadas en cuenta? Un claro ejemplo está en la educación indígena, pues en nuestro país en muchos espacios no ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, esta educación se limita a lo informal, por carecer de los recursos para crear una infraestructura particular.

De igual manera, los indígenas y voceros de algunas causas, no han ejercido poder económico ni político. “La educación indígena siempre ha sido trazada desde el exterior, apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación –no de los indios- o simplemente anulándolos, devaluándolos o utilizándolos en su afán de homologar a todos los ciudadanos, independientemente de sus lenguas” (Ramírez, 2006, p. 8).

Encontrarse y chocar entre dos mundos diferentes, obliga al indígena a luchar entre los propios valores culturales en los que han crecido y una cultura ajena. Esta realidad está presente tras la falta de conexiones sociales y por consiguiente una falta de quien los incorpore y muestre las normas y convenciones sociales de la clase media urbana, que podría evitar que los estudiantes indígenas presenten grandes dificultades para su inclusión dentro de la ciudad y su posible educación y oportunidades laborales (Carnoy, Santibáñez, Maldonado & Ordorika, 2002).

Las dificultades que ellos experimentan a nivel social y relacional, tienen implicaciones en su propia formación, pues a nivel personal la expresión y la traducción al escenario escolar representa dificultades que bastantes alumnos tienen en la escuela y que residen en las estructuras y relaciones sociales dominantes, en una sociedad donde, a pesar de sus principios y formalidades democráticas, siguen persistiendo formas severas de desigualdad, de acceso restringido para algunos a cuotas mínimas de recursos económicos, bienes y servicios sociales y culturales (Muñoz, 2002).

Sin embargo, Paradise (1991) invita a reconocer los intentos oficiales de adecuar las escuelas, al tomar en cuenta las necesidades de los niños indígenas, que casi siempre se limitan al uso de su idioma en el salón de clase, y a la introducción del currículum de materiales escritos en su lengua y contenidos específicos relacionados con su cultura.

De la misma manera, poco se ha hecho formalmente para acomodar la escuela a la cultura de los niños por el lado de las prácticas pedagógicas. Respecto a lo anterior, Sandoval y Guerra (2007), sostienen que algunos funcionarios de estas instituciones apuntan a que es necesario avanzar hacia una pedagogía intercultural, pero otros más bien piensan que las corrientes pedagógicas, como producto occidental ya no aplican ante la complejidad social e intercultural y que es necesario visualizar el problema desde otra perspectiva y romper los paradigmas educativos tradicionales.

Hace falta sumar esfuerzos y replantear las consideraciones culturales de cada una de las tradiciones indígenas, se pueden encontrar un sinnúmero de propuestas alternativas que podrían dar un giro a esta realidad, sin embargo, si éstas no son puestas en marcha difícilmente podemos ver los frutos que podrían dar en la práctica.

Se reconoce que actualmente este es un tema que ha sido considerado en algunas políticas de cambio, por ejemplo: la educación intercultural y bilingüe que continuó como una prioridad en los estados de Yucatán y Oaxaca en donde las acciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), con el apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y la organización Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C., (IEPAAC), se enfocaron en la capacitación a los docentes, padres y madres de familia con el fin de utilizar los conocimientos de los pueblos indígenas, como parte de las metodologías curriculares y de aprendizaje. En ambos estados los participantes trabajaron juntos produciendo programas de radio y materiales didácticos en diferentes lenguas indígenas para ser utilizados en las escuelas (Informe Anual 2009, WWW).

Se enfatiza nuevamente la idea de replantear el lugar social de cada uno de los implicados, en donde se reflexione con respecto a las acciones que se están llevando a cabo, considerando a la experiencia como un motor para la transformación. Ya que las miradas de los que participan, definitivamente

contribuyen en el manejo de las diferentes perspectivas por las que se podría comenzar a trabajar.

Así, a través de una visión global y de la consideración de los aspectos planteados, podremos identificar que el rezago educativo forma parte del proceso de exclusión cultural y económica, provocado por los modernos sistemas educativos (neoliberales). De esta manera, “el porcentaje de alumnos que no consiguen terminar sus estudios o que encuentran serias dificultades en su esfuerzo por aprender debería tomarse como un síntoma de la calidad de la interacción de los factores que convergen sobre la institución escolar” (Mafozoki, 1991, p. 172).

Por ejemplo, con frecuencia en la institución escolar (principalmente a través de los profesores, administradores y autoridades escolares) se tiende a generalizar para todas las esferas de desarrollo las valoraciones que se hacen en los alumnos. Y de manera resumida, algunos asumen, que “los objetivos de enseñanza deben coincidir irremediabilmente con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Y si un alumno ha decidido estudiar una profesión no afín a la química, ¿hay razón especial para enseñarle a balancear ecuaciones químicas en detrimento de otras habilidades de más valor para su desarrollo personal? (...) Esta costumbre de dar un valor primordial a los conocimientos olvidables está haciendo un poco vacía la noción de aprovechamiento escolar” (Fariñas, 1995, citado en Cuevas, 2002, p. 119).

1.3.3. Formemos y reformemos la educación a los indígenas

Replantando la labor de los docentes, podemos dar cuenta que no sólo se trata de comunicarse en la misma lengua de los estudiantes, sino formar parte de esa red compleja que se entreteje alrededor de una comunidad, pues aunque parezca sencillo y aunque pareciera ser que todos tenemos una misma raíz común, aun en las pequeñas distancias siguen prevaleciendo las grandes diferencias, pero éstas no se deben traducir en desigualdad, sino en una completitud de la riqueza nacional con la que cuenta nuestro país.

Y aunque todos formamos parte de una misma nación, esos pequeños saberes que prevalecen en un espacio y tiempo particular, hacen la diferencia para comprender o no determinadas formas de pensar, de ser, de actuar y todo lo que integra la complejidad del ser humano, pues las experiencias nos van dando la pauta para formar parte y sentir en nuestra misma acción lo que queremos dar a conocer, y cuando en dos mundos tan complejos permanece el desplazamiento y la desigualdad, será muy difícil la coexistencia de alguno de ellos.

En fin, esto sólo es una parte de lo que se podría hacer, bajo el supuesto de que hay oportunidades para los indígenas en todos los niveles, sin embargo, en la actualidad la educación bilingüe intercultural, no trasciende el nivel de la educación primaria.

Por ello, en principio para algunos estudiantes es una tarea complicada entrar y permanecer en una universidad, aún cuando se supondría que cuentan con los beneficios y conocimientos de sus anteriores escuelas de formación; sin embargo, para un indígena la labor se vuelve aún más complicada, pues los que desean continuar sus estudios más allá de la primaria generalmente tiene que salir de su comunidad, ya que debido a las precarias condiciones de algunas comunidades, son pocas las que tienen secundarias o telesecundarias, pues las prioridades de los municipios se encuentran focalizadas en los servicios de salud.

La educación superior por lo general genera un costo y se encuentra ubicada lejos de la comunidad, lo que muestra que un obstáculo importante dentro de la educación es la brecha geográfica.

Sumado a esto, el país no cuenta todavía con sistemas de formación inicial de docentes indígenas, los profesores no han sido suficientemente formados para enseñar. Y los que podrían entender la lengua de los niños, generalmente son personas de la misma comunidad que han tomado la responsabilidad de

“educar” a los niños, sin tener una sólida formación y preparación en la docencia. Pero principalmente, algunos en su afán de encontrar un espacio que les pueda proveer los beneficios económicos buscados, se olvidan por completo de la labor que implica ser maestro y del significado particular que se podría construir a partir de una pasión por la actividad y no de una tarea forzada.

Considero necesario replantear la posición del profesor, tomando en cuenta el sentido particular que cada uno le imprime a su práctica docente, pues la acción educativa implica tomar en consideración cuáles son las motivaciones, las aspiraciones, las expectativas, los imaginarios, etc., que cada profesor tiene en torno a su quehacer, en este sentido, es necesario cuestionar la actitud que se está tomando y la manera en la que se está llevando a cabo.

Es importante entonces escuchar la voz y la esencia de los actores principales, que ante esta carencia de sentido, el sinsentido ya estaba puesto; hago referencia a lo anterior, ya que una de las implicaciones de este “sinsentido” está en el “problema del fracaso escolar”, ¿será un problema? o un efecto de las condiciones en las que se actúa en la práctica educativa, este es un tema que se abordará en el capítulo siguiente, pues como tal requiere de un amplio espacio de análisis para reflexionar en torno a la manera en que ha sido configurado, y que hasta hoy es considerado un grave problema que requiere de la acción de las políticas educativas. Sin embargo, algunos esfuerzos se han quedado en el intento, más si se trata de educar a los indígenas; por ello, a continuación se abordarán los alcances o falacia de este “problema”.

CAPÍTULO 2

EL FRACASO ESCOLAR EN ESTUDIANTES INDÍGENAS DE MÉXICO

En México el “fracaso escolar” ha sido un tema de gran preocupación y se han generado múltiples acciones y reformas para contrarrestarlo, sin embargo pocos avances se han logrado al respecto, pues aún siguen prevaleciendo ciertas lógicas de educación para los estudiantes que, cómo se revisó en el capítulo anterior, dificultan el desarrollo de los niños indígenas, como las serias dificultades que encuentran al ingresar a la escuela, entre otras.

El objetivo de este capítulo es abordar lo referente a los conceptos de “fracaso y rendimiento escolar”, las lógicas seguidas alrededor de estos términos, y las implicaciones que tienen algunas prácticas en las cifras de fracaso escolar; por ello se presentarán también algunos datos estadísticos de la situación actual de los alumnos de pueblos originarios, para dar pie a algunas estrategias que se han llevado a cabo con la intención de disminuir las “alarmantes” cifras.

Lo anterior dará pauta, en el siguiente capítulo, al análisis desde la psicología cultural, a las disyuntivas al respecto.

2.1 Concepto de rendimiento y fracaso en la escuela

2.1.1 Ambigüedad conceptual del fracaso escolar: más interrogantes que claridades contundentes.

La educación formal ocupa un lugar privilegiado en los intereses políticos y sociales de cualquier país, puesto que al incrementar el nivel educativo se producen efectos positivos que se interrelacionan. Por lo tanto, tener un sistema educativo que facilite la excelente formación de su alumnado, no sólo interesa a las familias que tienen escolarizada a su descendencia, sino a toda

la sociedad, ya que, si los resultados son buenos, entonces la sociedad en su conjunto tiene mayores posibilidades de progresar (Gabarró, 2010). Por ello, para algunos actores, la ineficacia de la escuela se refleja en el porcentaje de alumnos que suspenden o fracasan escolar (Mafozoki, 1991).

La educación formal constituye un ámbito de interés general para todas las personas. Se podría decir, que es un determinado orden social mucho más amplio, desde luego, que el propiamente escolar y educativo, el que exige tipificar y catalogar a sus miembros, ordenar jerárquicamente su posición social, depositando el cumplimiento de esas tareas bajo el beneplácito de instituciones legitimadas y la utilización de procedimientos de trabajo avalados científicamente y profesionalmente (o, al menos, bajo tales supuestos se opera) (Nieto, 2004).

En este sentido, las escuelas funcionan según reglas y procedimientos que dan coherencia y significado a las actividades y a las interacciones cotidianas. “Tales reglas y procedimientos se hallan incrustados en las pautas regularizadas de comportamiento, en vocabularios específicos (un niño en una escuela es un ‘estudiante’, su aprendizaje es un logro, etc.) y en roles determinados” (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007, p. 23).

Para determinar los “logros” obtenidos, uno de los procedimientos dentro de las aulas, es la aplicación continua de pruebas, que se denominan “evaluaciones”, basadas en las pautas normas y jerarquías de excelencia establecidas en el programa de estudios, el cual se impone como un criterio externo al alumno, pues generalmente es formulado por los responsables, en cada momento y lugar de la planificación y programación escolar; es aplicado uniformemente a grupos numerosos de estudiantes, a un mismo ritmo y tiempo (Cuevas, 2002).

Bajo esta lógica, en cada una de las pruebas estandarizadas el alumno debe identificar los ejemplos de razonamiento que aplican en la información “correctamente” (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007).

Ante esta situación homogeneizante, Perrenoud (1990) añade que “estas pruebas escolares tradicionales son de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vista del recuento más que del análisis de los errores; para la comparación, clasificación y jerarquización de los alumnos antes que para la identificación de lo aprendido por él” (p. 220). Todo permeado por una serie de valoraciones, intuiciones y técnicas, que se objetivan concretamente en una calificación o nota.

Pese a lo anterior, uno de los supuestos que subyacen a la evaluación, es la medición del nivel de conocimientos del alumno, por lo tanto, es de máxima importancia la calidad de la prueba que separará a los “exitosos” de los “fracasados” (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007).

Asimismo, detrás de las evaluaciones se encuentran una serie de objetivos fundamentales que las instituciones deben lograr, estos objetivos avalan la existencia de los exámenes, enfatizando que de manera eficiente los estudiantes adquieran los conocimientos, logren los objetivos y cumplan con las normas y prácticas que contemplan de manera formal los planes de estudio (Rodríguez, 2009).

Por ello, subyacen las premisas de que los evaluadores deben ser confiables y sus resultados creíbles. Entonces “confianza y credibilidad se ganan con dependencia, trabajo serio, sistemático y haciendo públicos los resultados” (Ornelas, 2001, p. 308).

Así pues, el principal indicador que suele utilizarse para demostrar la eficacia de una escuela es el porcentaje de alumnos aprobados, o bien, el promedio obtenido en las diferentes evaluaciones. Por supuesto, los exámenes son conceptualizados como una manera eficiente y objetiva para determinar el dominio que el alumno tiene sobre los contenidos escolares, estas evaluaciones pueden funcionar como preguntas regulares en clase, tanto

escritas como orales, dirigidas por igual a todos los alumnos del grupo, que dan cuenta de lo que cada uno aprendió o no aprendió del programa (Mafozoki, 1991).

Se podría decir que, en su acepción más sencilla, evaluar significa hacer juicios de valor, juzgar qué tan bien o mal se realiza una tarea con base en los procedimientos establecidos.

Sin embargo, “cuando se trata de evaluar a la educación, la sencillez conceptual desaparece; en su lugar brotan un conjunto de supuestos, premisas, prejuicios, escuelas (paradigmas les llaman algunos) y métodos de evaluación. Los enfoques son más variados y cada vez más complejos; los fines se confunden con los medios y los evaluadores compiten entre sí para ver quién es más acertado” (Ornelas, 2001, p. 308).

Aquino (2003) hace énfasis en las implicaciones que tienen las actitudes tomadas hacia la eficiencia de un evaluador, y sobre el sentido que toma la evaluación en la educación científica (basada obviamente en el pensamiento formal) al referir que: “Al estudiante, más que preocuparle su aprendizaje, le preocupa el modo de evaluar del profesor, la manera de presentar las tareas, el libro de texto del cual extrae los problemas, es decir, la forma y el estilo del profesor” (p. 103).

Se puede ver el juego tan complejo que existe tras implantar normas de excelencia en un determinado, y las implicaciones que esto tiene al concebir que un elevado grado de dominio de una práctica es fuente de eficacia, prestigio, poder, distinción y provecho material o simbólico. Lo anterior trasciende los terrenos de la escolarización, pues está fuertemente fortalecido por algunas ideologías preponderantes, que rebasan los órdenes educativos y trastoca lo social, político, económico, religioso, etc.

Bajo estas vicisitudes, los actores sociales se entregan a las actividades, se empeñan en una competición, más o menos abierta, para conseguir la excelencia. Quien supere a los demás, será considerado, en un currículo restringido o en una comunidad amplia, como el mejor, el más inteligente, el más culto, el más hábil, el de más inventiva o el más cualificado. Según su grado de aproximación a la excelencia, los participantes ocupan una posición más o menos envidiable en una jerarquía de excelencia. Esa jerarquía se hace más formal en los grupos o instituciones que codifican los procedimientos de evaluación y clasificación (Perrenoud, 1990).

La reflexión anterior da pauta para detenernos a analizar sobre la complejidad del fenómeno, pues no se trata solamente de la “motivación del estudiante”, sino que va más allá de las características que podríamos enumerar como posibles factores que desencadenan tal “problema”.

Sin embargo, implícita o explícitamente se insiste en que el “rendimiento escolar” sea el elemento central en el quehacer analítico y evaluativo de la educación, pues, representa la misma razón de ser de la escuela y constituye el principal indicador de su funcionamiento, por ello, la reflexión e investigación sobre el mismo se ha convertido en una prioridad generalizada (Cuevas, 2001).

2.1.2 Concepto de “rendimiento” y “fracaso” escolar

Como tantos otros términos que barajamos en nuestro lenguaje ordinario, hablar de éxito y fracaso es referirnos a términos resbaladizos y poco claros, o mejor dicho, conceptos que significan muchas cosas para muchas personas dependiendo, entre otras cuestiones, del contexto en el que nos desenvolvemos y de las expectativas que cada uno tiene en la vida. Tratamos entonces, con nociones relativas y difíciles de definir.

El éxito y el fracaso son dos caras de la misma moneda. Son algo relativo y, contrariamente a lo que se piensa, dependen, en gran parte, de uno mismo, de

nuestros objetivos y expectativas, de nuestras ambiciones y motivaciones (Rodríguez, s/f).

- ***Rendimiento escolar***

Tradicionalmente el concepto de rendimiento escolar hace referencia “al nivel de aprovechamiento que logra el alumno con respecto a los objetivos, prácticas y criterios educativos instituidos y sistematizados formalmente en programas de estudios en un determinado contexto sociocultural y se expresa en una nota o calificación. Abarca todos los niveles desde el mínimo hasta el más alto desempeño, aunque en la práctica institucional, sólo se han evidenciado esos dos extremos: el mínimo desempeño que se ubica dentro del llamado “fracaso escolar” y el alto aprovechamiento o “éxito escolar”, pasando desapercibidos o en la indiferencia los niveles intermedios o aprovechamiento regular” (Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 47).

De esta forma, el alto rendimiento o “éxito escolar” se plantea como el fin ideal de la escuela, por oposición al bajo rendimiento, y como la meta que orienta los criterios y las bases para la solución de este último; ese alto rendimiento se asume como algo deseado y esperado y se llevan a cabo prácticas y rituales que lo exaltan, como el ideal al que todos debieran aspirar y llegar, usándose algunas terminologías para referirlo. Casi nunca es planteado como un problema o fenómeno importante de ser estudiado, al menos en el mismo grado en que se asume el rendimiento bajo, o fracaso escolar de manera más general (Ibíd).

La repetición eficiente de los contenidos académicos o la obtención de altas notas en el historial escolar de un profesional, se conciben como “éxito escolar”, aunque la repetición de esa información sea memorística y sin sentido para el alumno (Cuevas, 2004).

Pero, no alcanzar esas metas primordiales de la escuela o tener un rendimiento escolar insuficiente o muy bajo, de acuerdo con los criterios de evaluación que

se establecen en los programas escolares, constituye una preocupación muy grave de las instancias oficiales y de la sociedad en general, y se ha considerado como un problema grave a resolver, que se ha identificado con los términos de “fracaso escolar” (óp. cit.).

- ***Fracaso escolar***

De manera totalmente opuesta, con el concepto de "fracaso escolar" se hace referencia al incumplimiento o logro deficiente, por parte de los alumnos, de los contenidos, metas y prácticas instituidos en el plan de estudios de la escuela (tampoco se consideran las motivaciones, intereses y vivencias personales implicadas del alumno). Este concepto comprende:

- a) La reprobación de grados, que implica un logro insuficiente de los objetivos del plan de estudios, condición establecida para repetir el grado escolar de que se trate.
- b) El bajo aprovechamiento, que refiere al cumplimiento de los objetivos del plan de estudios con evaluaciones del aprovechamiento consideradas mínimas para lograrlo.
- c) Y la deserción escolar, que hace referencia al abandono del sistema escolar por parte del estudiante, con la consecuente falta de acreditación del grado y nivel escolar en que ocurre (Cuevas, 2002).

En función de criterios explícitamente definidos en los programas, que por lo general es la calificación del desempeño escolar que, en el caso de México como en muchos otros países, regularmente se presenta a través de un numeral en la escala de 1 a 10, de manera que las cifras más altas (8 a 10) reflejan un desempeño óptimo, cifras más bajas (6 y 7) significan un aprovechamiento bajo o deficiente, y una calificación por debajo de 6 representa una falta de cumplimiento de los objetivos escolares (Rodríguez, 2009).

El “fracaso” es atribuido a la responsabilidad individual, o a déficit familiares o de clase, pues se valora como algo individual, privado, merecido, por los sujetos que, por sí mismos o por sus entornos sociales y familiares, no han logrado adaptarse, no han aprovechado las generosas oportunidades que se les ofrecieron, cosechando fracaso allí donde, como los demás, pudieron haber logrado éxito (Pallares, 1989).

En términos generales, el concepto está ligado a la escuela como una institución que tiene sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida.

El alumno que abandona la escuela es un “fracasado escolar” en el sentido tradicional, sin importar si el motivo de su deserción ha sido el “malestar” personal por la carencia de sentido en los contenidos y prácticas escolares, por su comparación discriminante con sus compañeros, por la exigencia uniformante de su desempeño al de los demás con quienes se asume diferente, etc. (Cuevas, 2004).

Empero, a partir de que la escolarización se extiende como obligatoria para todos, en cada momento histórico se concretan, seleccionan y organizan, los objetivos que declara, lo que de hecho enseña y las oportunidades de aprendizaje que crea para los estudiantes, así como en los criterios y procedimientos que emplea para determinar qué estudiantes se ajustan a sus expectativas y exigencias y quiénes no lo hacen satisfactoriamente. Todo ello conforma el mayor o menor grado de éxito con que los estudiantes, cada uno de ellos en particular, consiguen navegar por ese universo de normas y exigencias (Escudero, 2005).

2.1.3. Desde cualquier ángulo: una preocupación apremiante

En México el fracaso escolar es un problema que sigue siendo serio, esta situación ha conducido a múltiples esfuerzos de análisis e investigación hacia la búsqueda de explicación y de alternativas de afrontamiento, considerando la implicación de distintos niveles: económico, político, pedagógico, psicológico, etcétera (Rodríguez, 2009).

El “problema” está hoy en el primer plano de las preocupaciones en el mundo de la educación y trasciende a amplios sectores: pedagogos, sociólogos, psicólogos y economistas, le consagran estudios e investigaciones, desde sus distintos ángulos de observación; los estudiantes, incluidos desde los niveles más elementales del sistema educativo y sus familias, ven en él un temible riesgo, o una penosa realidad cuando ya les afecta directamente (Blat, 1985).

Esta situación se impone cada vez más como un problema social preocupante que exige una solución, y a pesar de haberse acumulado inmensos volúmenes de literatura, impresa y en los medios electrónicos para contribuir a la discusión, comprensión y solución de este fenómeno, y se han destinado enormes recursos humanos y materiales, a pesar de todo eso el “problema del fracaso escolar” permanece ahí, insensible a todo (Cuevas, 2002).

En la literatura se puede ver que este es un fenómeno tan antiguo como la escuela misma, así, aparece tan asociado a ella a lo largo de su ya dilatada historia que, en algún sentido, podría caerse en la tentación de aceptarlo como inevitable, de considerarlo tan indeseable como, en algún sentido, quizás útil. Aunque no es difícil convenir en que la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca, quizás tengamos que reconocer, sin embargo, que ella representa el orden institucional que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo (Escudero, 2005).

Perrenoud (1990), sugiere que antes de cualquier intento de solución es necesario considerar que una norma de excelencia no existe de forma aislada,

con independencia de la cultura que le otorga su valor y confiere un sentido a las prácticas y a la búsqueda de la perfección. Como sucede con el conocimiento, se puede visualizar que “éste no es una simple “cosa” idealizada para describir el mundo, sino una intervención de lo que es y no es posible en ese mundo. Impregnada por una visión que enfatiza la idea de que cada uno tiene y logra, lo que personalmente merece y se esfuerza por alcanzar” (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007, p. 7).

A la luz de esos criterios, es lógico el planteamiento del “fracaso escolar” como un problema, sin embargo, parece inviable también una solución a partir de esa misma lógica (Cuevas, 2004).

De esta manera, es importante detenernos un poco sobre los elementos que le están imprimiendo legitimidad a esta “problemática”; “considerando el modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diferentes lógicas de acción que atraviesan la escuela y estructuran el mundo escolar” (Kaplan, 2009, p. 29), ya que “no es posible asimilar la excelencia escolar sin situarla en el conjunto de valores, saberes y saber hacer, de las formas de hacer y de pensar constitutivas de cada cultura escolar” (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007, p. 64).

En este sentido, López y Neumann (1995) asumen que dentro de la escuela y especialmente en las relaciones de enseñanza hay situaciones que, si se toman como base para describir y reflejar los hechos, ayudarán a detectar los orígenes de los éxitos o fracasos y los procesos por medio de los cuales los niños se enmarcan en uno de estos dos conceptos. También reconocen que tales clasificaciones se relacionan con interpretaciones subyacentes que actores sociales y escolares atribuyen al “fracaso escolar”.

Desde una mirada histórica, resulta fácil apreciar que lo que en cada contexto social, cultural y educativo se establece y certifica como fracaso escolar no ha sido algo fijo, sino, más bien cambiante. Tanto los factores múltiples a los que

pueda responder en cada momento, como las dinámicas que lo fabrican; tanto los criterios de excelencia social y escolar desde los que es definido y certificado (Perrenoud, 1990), como las repercusiones que pueda arrastrar para los individuos (estudiantes), sus familias.

Y todavía con carácter más amplio la sociedad en su conjunto, depende de sistemas de valores sociales y escolares sólo comprensibles en razón de una pluralidad de realidades sociales, económicas y culturales que exceden lo estrictamente escolar y educativo. A fin de cuentas, también son mucho más amplios los criterios, las estructuras, las relaciones y las dinámicas en cuyo seno aparece, es certificado y arrastra consigo ciertas consecuencias.

En el fracaso escolar se proyecta y adquiere visibilidad todo el entramado de relaciones que cada contexto social, institucional y personal teje en los vínculos, siempre complejos, entre la sociedad, los sujetos, la cultura, los saberes y la escuela como institución.

2.1.4 Cultura y culturas en la escuela

El fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales, también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir. Provoca todo género de coincidencias en que es un efecto indeseable que habría que corregir. En las políticas, incluidas las del lenguaje y los discursos, y en las prácticas se nos escapa una y otra vez entre los dedos.

Debido a esto, se ha intentado hacer una integración de los diferentes elementos que subyacen al fracaso escolar, de los cuales Escudero (2005), destaca los siguientes²:

- a) *Aspectos personales y sociales de los estudiantes*: Salud y posibles discapacidades físicas y mentales, nutrición, residencia en el medio rural

² Las condiciones particulares del contexto social en el que el niño participa; obligan a reflexionar sobre algunas determinaciones dadas; por ejemplo: cuando se hace una comparación entre distintos medios sociales.

y suburbial, población inmigrante y minoritaria, familias de bajos ingresos económicos y en situación de pobreza, raza, sexo, discapacidad, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio en casa.

- b) *Características familiares:* Estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- c) *Características de la comunidad:* Pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- d) *Entorno escolar:* Es decir, clima escolar interesante o aburrido, el grado de sensibilidad y de respuesta en relación con factores correspondientes al medio social y al contexto familiar de los alumnos, la existencia o no de apoyo social, orientación y consejo y sus posibles modalidades; materiales didácticos; la atención a la diversidad y la diferenciación de la enseñanza para propiciar oportunidades de aprendizaje; los criterios y procedimientos de evaluación; organización y gestión de los centros, coordinación, planificación institucional, liderazgo y conexiones con el medio social; los recursos escolares con que se cuentan y su distribución según criterios de igualdad y equidad de acuerdo con las necesidades de la población.
- e) *Políticas sociales y educativas y ordenación del sistema escolar:* Se trata de la política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos;

profesorado y formación; evaluación; políticas sociales, económicas y laborales.

Se puede apreciar que abordar el fracaso escolar es un fenómeno complejo que requiere un análisis desde múltiples factores, así, sobre las políticas sociales y educativas, Cuevas (2004) puntualiza una serie de prácticas escolares que se llevan a cabo en las escuelas mexicanas:

1. El programa de estudios, casi siempre único para todo un país, sin importar las diferencias socioculturales y regionales que en el mismo pueda haber, y muchas veces sin darse cuenta que cada alumno experimenta de manera particular esa ubicación en la que es colocado, ni tampoco que todo esto está íntimamente vinculado con su desarrollo como persona.
2. Es característica también de ese programa escolar único la absolutización de las capacidades de tipo lógico-matemático y lingüístico, que conduce a ignorar o a subvalorar las habilidades de los alumnos en contenidos que se ubican fuera de esas esferas de desempeño, o a negarles valor de conocimiento intelectual.
3. El juez que valora si el alumno se acerca o se aleja en el cumplimiento del programa, es también un agente externo, el profesor, el evaluador o investigador.
4. El diseño de un programa único de estudios y a su aplicación de manera uniforme a todos los alumnos, ignorando las diferencias individuales en el desarrollo académico de los escolares.
5. A esto se suma el hecho, también generalizado, de una estructuración y práctica del plan de estudios fundada en la transmisión-repetición de contenidos formales, ya acabados y regularmente desvinculados de la

vida diaria, que vuelve difícil su aprendizaje y retención y conduce a su reproducción también formal y memorística en el alumno, principalmente porque éste no le encuentra un sentido para sí mismo.

Todo este universo conceptual incluye situaciones o realidades muy heterogéneas y manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) valoradas por la escuela, los docentes, las familias y la sociedad.

Asimismo, refleja historias, imágenes y recuerdos unidos con una clara diferencia de “una” cultura sobre las demás, donde el sistema educativo establece normas de éxito escolar, considerando grupos homogéneos que encierra modos de intervención que justifican y legitiman un orden concreto y la asimilación de significados que determinan el “éxito o el fracaso” escolar de los alumnos. La tormenta en cuestión, no es otra que las grandes disonancias existentes entre el orden escolar heredado y mantenido y las nuevas realidades sociales, culturales y personales llevadas hasta en las zonas más apartadas.

Sobre la diferencia cultural y predominancia añadida, abordar la educación como una práctica basada en la experiencia sociocultural, requiere focalizar el análisis en los estudiantes indígenas, que de inicio se encuentran con serias dificultades para incorporarse a los criterios de la cultura dominante.

Ante este panorama, al alumno le sucede una confrontación cultural entre el currículo escolar y las realidades personales, culturales y sociales debido a las claras distancias en los cánones educativos establecidos y exigidos.

Así pues, el espacio más visible y sancionador de desigualdades escolares termina por reflejar, como un espejo, las desigualdades sociales (es decir, la vida precaria, la marginación, la dependencia de mecanismos de asistencia social, etc.).

En el alumno indígena se añaden muchos más obstáculos, debido a la distancia entre los códigos culturales de la escuela y los cotidianos, así como los que se derivan de no encontrar en la escuela referencias válidas en las que insertar sus saberes, valores y experiencias” (Aguilar, 1998, p. 10).

Es así que, el fracaso escolar no es simplemente un fenómeno que refleja las diferencias de rendimiento entre el alumnado, lejos de esto, este concepto abarca diversos significados que se adentran en el complejo mundo de los valores que la escuela como institución va transmitiendo de manera implícita (Torres, 1991).

Dentro de un aula se encuentran inmersos una serie de vínculos, positivos o negativos, convertidos en acciones, gestos, movimientos, etc., jugados como una serie de afectos que no son propios de las palabras, sino de todo un cúmulo de sentidos y significados que son transmitidos directa o indirectamente, pero que trascienden el papel de profesor o alumno y que rompe con lo que se pretende enseñar.

Por ello, pensar en el éxito o el fracaso escolar nos lleva a preguntarnos por cuál puerta (de las múltiples que existen) podemos ingresar al mundo de la escuela, sus actores y sus prácticas, para intentar desde allí indagar cómo se construyen sus experiencias (Kaplan, 2009).

Lo anterior da pauta para reflexionar sobre el papel activo de los implicados en la práctica, en aspectos como las motivaciones, los hábitos, la autonomía para aprender y las relaciones que el niño establece. Sin pasar por alto las “características personales de cada uno y las implicaciones y configuraciones personales que el niño hace” (Aguilar, 1998, p. 10).

Las experiencias en la escolarización no son algo que esté ahí para ser recuperado, sino que están construidas a través de las distinciones y

diferenciaciones que nos permiten “pensar” en ese mundo y “experimentarnos” en él (Popkewitz, Tabachnik, & Wehlage, 2007).

Las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama de la situación socio-económica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, “aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. Y estos sentidos, por cierto, no se encuentran predeterminados” (Aguilar, 1998, p. 29).

2.2 Situación actual del fracaso escolar en estudiantes indígenas en educación primaria

Como se pudo observar en el apartado anterior, son muchas las consideraciones que se hacen en torno al fracaso escolar, mismas que permean la situación actual de los estudiantes indígenas.

A continuación se mostrarán las cifras más relevantes que dentro del sistema escolar mexicano también podría denominarse “fracaso”, tales como: los porcentajes de indígenas que no han accedido a la formación escolarizada, los índices de analfabetismo y niveles de instrucción.

Asimismo, se mostrarán los índices de “fracaso escolar” de las personas que si han podido matricularse en escuelas primarias.

Posteriormente se describirán algunas de los caminos que se han seguido dentro de la instrucción escolarizada y que ha generado este “rezago”, lo cual podría ser un efecto de estas mismas estrategias para eliminar el problema.

Finalmente, para dar pie al siguiente apartado, se dará cuenta de las posibles medidas que algunas instancias pretenden llevar a cabo en materia de inclusión de los grupos indígenas.

2.2.1 La población indígena en datos estadísticos

Actualmente, la cobertura educativa de la segunda etapa de educación básica (primaria) es prácticamente universal para todos los niños de México, indígenas y no indígenas. Sin embargo, los indígenas son uno de los grupos más vulnerables, con dificultades para acceder a servicios como educación.

- **Inasistencia escolar**

En la Tabla 1, se muestra que del 9.54% que es el total de la población indígena, el 8.4% de niños y adolescentes de 6 a 14 años no asiste a la escuela.

En el estado de Chihuahua el 30.9% de los niños indígenas no va a la escuela, y en Chiapas, 19.9%, mientras que en Quintana Roo es apenas 6.9%. Entre los mayores es aún más alto el número de quienes no asistieron a la escuela: 25.8% a nivel nacional, 45.4% en Guerrero y 40.8% en Chihuahua, mientras que en Quintana Roo es de 13.7% (Navarrete, 2008).

Tabla 1. México Indígena, 2005

CARACTERÍSTICA	CIFRAS Y PORCENTAJES
Población total	103 263 388
Población indígena	9 854 301
Porcentaje respecto al total	9.54%
Grupos etnolingüísticos	62
Hablantes de lengua indígena	5 988 557
Porcentaje de analfabetismo 15 años y más	25.4%
Porcentaje de inasistencia escolar 6 a 14 años	8.4%
Porcentaje de asistencia escolar 6 a 14 años	91.5

Fuente: CDI/PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2005.

La Tabla 2, indica que en 2005 la asistencia a educación básica aumentó 4.5% entre la población indígena, este incremento es mayor en las mujeres indígenas (5.2%). Mientras que en los hombres de 2000 a 2005 el crecimiento fue de 3.9% (Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena, 2000-2005 [www](#)).

Tabla 2. Porcentaje de población indígena de 6 a 14 años que asiste a la escuela. 2000- 2005

POBLACIÓN	2000		2005	
Hombres	1,091,207	88.2%	1,042,670	92.1%
Mujeres	1,045,050	85.8%	1,006,941	91.0%

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000, y II Conteo Nacional de Población, México, 2005.

- **Analfabetismo**

La habilidad de lectura y escritura es una de las capacidades que se han extendido más ampliamente en México, principalmente por el efecto del mayor acceso a la escuela entre las generaciones jóvenes. No obstante, hay que señalar que, el desarrollo de estas capacidades no se ha dado siempre bajo condiciones de bilingüismo, tanto porque las lenguas indígenas tradicionalmente responden a una transmisión oral como porque los esfuerzos bilingües e interculturales se dificultan por la gran diversidad de lenguas que coexisten en México (La Población Indígena en México, [www](#)).

Si bien el 90.5% de la población de 15 y más años del país es alfabeto, entre la población indígena la cifra alcanza sólo 72.8%, situación que se acentúa entre la población indígena de mayor edad: 66.8% de analfabetas entre los de 30 años y más, en contraste con 87.7% en los jóvenes de 15 a 29 años (Hernández, Tuirán & otros 2006).

Tabla 3. Población indígena de 15 a 64 años analfabeta 2000-2005

GRUPOS	POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 A 64 AÑOS			
	2000		2005	
	Total	%	Total	%
Nacional	4 392 339	7.6	3 968 172	6.3
Indígena	1 351 897	23.9	1 220 511	21.6
Hombres	458 726	16.8	426 307	15.7
Mujeres	893 171	30.6	794 204	27.1

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000, y II Conteo Nacional de Población, México, 2005.

Como se muestra en la tabla 3, del año 2000 a 2005, el analfabetismo en mujeres indígenas disminuyó 3.5% respecto al 2000. Entre los hombres sólo el 1.1% (Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena, 2000-2005 www)

En Guerrero, por ejemplo, el analfabetismo de los indígenas asciende a 51.1%; en Chihuahua, a 47.9%, y en Quintana Roo, a 16.8% (Navarrete, 2008).

- **Asistencia escolar**

Por otro lado, entre los 6 y los 14 años, que corresponde al rango de edades normativas de la educación obligatoria básica, la asistencia escolar es elevada ya que el 91.5% sí asiste a la escuela. Sin embargo, en esta población también se muestra una desventaja clarísima, pues la alta asistencia escolar durante las edades normativas de primaria y secundaria (6 a 14 años) no garantiza que esa población logre terminar su educación básica.

Este indicador desciende a poco menos de la mitad entre los 15 y 18 años cuando la asistencia indígena disminuye a 37.0% (Hernández, Tuirán & otros 2006).

- ***Nivel de instrucción***

Tabla 4. Nivel de instrucción de la población indígena de 15 a 64 años, México, 2005

POBLACIÓN	SIN INSTRUCCIÓN	PRIMARIA COMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA	MEDIA SUPERIOR	SUPERIOR
Nacional	3 859 126	11 171 236	14 299 439	12 517 010	9 091 209
Indígena	1 079 863	1 126 099	960 986	607 783	275 268

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, II Censo Nacional de Población, México, 2005.

Las disparidades y exclusión social del país se reflejan en niveles desiguales de cobertura y de calidad en educación primaria, con brechas importantes en el nivel preescolar, fundamentalmente en la educación secundaria y en la media superior donde una proporción significativa de los sectores pobres o más vulnerables no accede o no puede concluir.

- ***Fracaso escolar***

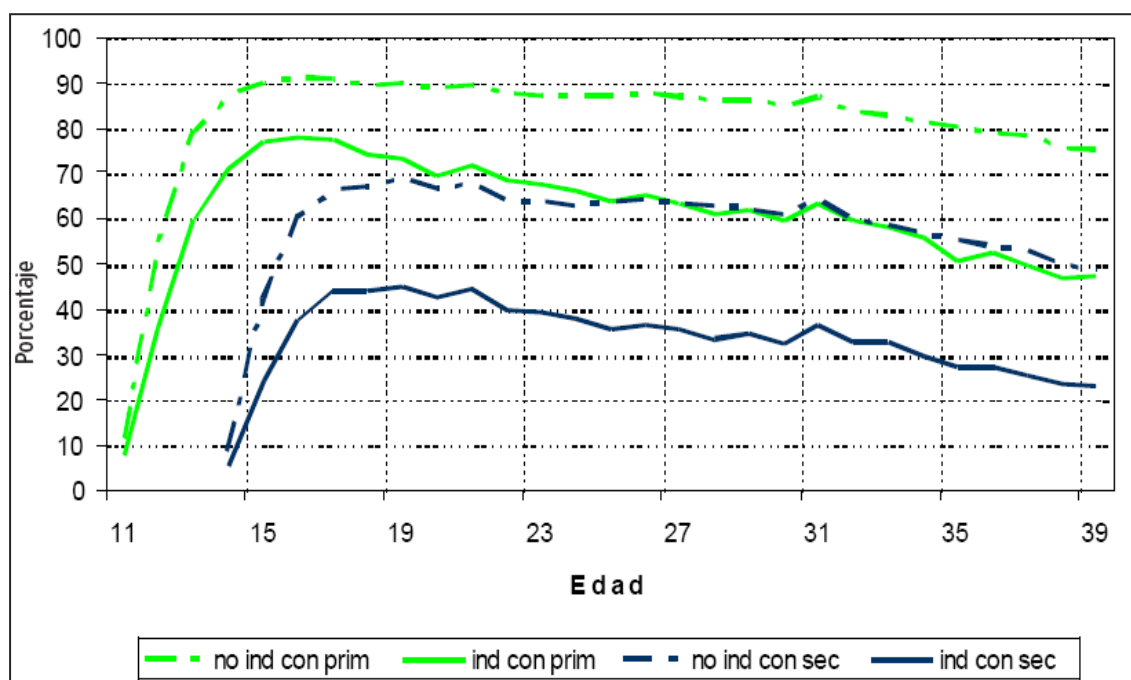
Otro indicador importante del rezago educativo hace referencia al porcentaje de alumnos que no avanzan en los grados escolares de acuerdo con su edad o que no logran completar la primaria. Así, los datos de la Tabla 5 revelan que el porcentaje de fracaso escolar de alumnos que logran una instrucción escolarizada a nivel primaria, entre 2000 y 2005 han sido de 30.6% y 28.1% respectivamente, y en ambos ciclos es mayor en los hombres. En tanto, casi dos de cada diez personas en hogares indígenas completaron la primaria y cuatro de cada diez alcanzaron algún grado de posprimaria.

Tabla 5. Porcentaje de Fracaso escolar en educación primaria de la población hablante de lengua indígena de 15 y más años, por sexo, 2000 y 2005

ESCUELA PRIMARIA	2000			2005		
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES
	4 524 795	2 213 523	2 311 272	4 594 365	2 249 677	2 344 688
COMPLETA	18.4	19.9	17	20.5	20.5	18.4
FRACASO ESCOLAR	30.6	32.8	28.5	28.1	28.1	24.4

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000, y II Conteo Nacional de Población, México, 2005.

Figura 1. Porcentaje de población indígena y no indígena que cuenta con primaria y secundaria terminada según edad, 2000-2005.



Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000, y II Conteo Nacional de Población, México, 2005.

La Figura 1 muestra que la escolaridad alcanzada por la población indígena y no indígena difiere considerablemente en ambas poblaciones: 79.5% y 91.1% de los no indígenas ya han terminado la primaria a los 13 y a los 16 años de edad, respectivamente, y a esta última edad 60.6% de los jóvenes ya concluyó también la secundaria. Sin embargo, para la población indígena estos porcentajes son significativamente menores: sólo 60.1% y 78.3% ha completado la primaria a los 13 y 16 años de edad respectivamente y apenas 37.9% de los adolescentes indígenas de 16 años cuentan con la secundaria terminada (Hernández, Tuirán & otros 2006).

Asimismo, el Informe Anual 2009 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), declaró que la tasa de deserción en primaria a nivel nacional es de 1.5%, debido a la inequidad en las oportunidades de acceso en zonas rurales e indígenas, ya que las probabilidades de asistir a la escuela se reducen por las condiciones de pobreza y marginación.

En el Plan de Estudios 2009 de Educación Básica Primaria, se señaló que la deserción y reprobación de los niños indígenas se deben en gran parte a que la oferta educativa está desarticulada de la cultura y lengua de los alumnos, ya que se sigue practicando la castellanización como forma única de enseñanza en las aulas.

Por otro lado, la alta dispersión de la población rural da como resultado un menor promedio de alumnos por maestro con relación a la educación media superior y superior, donde existe una mayor concentración de alumnos debido a que esos niveles están ubicados principalmente en zonas urbanas. Este fenómeno se refleja con mayor claridad en el número de escuelas (222 350), tomando en cuenta que la educación básica cubre el 90.3% de las escuelas del Sistema Educativo (Lujambio, Santibáñez & Freyre, 2009).

Las cifras anteriores nos muestran la realidad en la que se encuentran los estudiantes indígenas, sin embargo, esto no sólo equivale a un dato cuantitativo, pues detrás de estos números podemos ver un sinfín de transformaciones en toda una constelación de tipo sociocultural, que permean el “problema del fracaso escolar”, los cuales están asociados no sólo con el deterioro de las condiciones materiales de vida, también con el rompimiento del concepto de comunidad, de organización social, etcétera” (Porter, 2006, p. 7).

El fracaso escolar de los alumnos que pertenecen a estos espacios de marginación y exclusión social viene a ser, en el fondo, un eslabón más de esa cadena que ha dado en denominarse el ciclo fatídico de la pobreza (Connell, 1994). El alumno o alumna particular que es certificado como fracasado está atrapado en una red de influencias en la que las bajas expectativas, las disposiciones y recursos materiales y culturales de su familia respecto al

trabajo educativo, ofrecen un caldo de cultivo propicio para la falta de éxito escolar. Éste, a su vez, termina llevando por derroteros de descalificación consabidos, donde los sujetos “incluidos” tienen en sus manos muchas papeletas para el desempleo o la precariedad laboral, también condiciones de vida alejadas incluso de los mínimos de autonomía y dignidad ciudadana, de modo que los sujetos que nacen y se desarrollan bajo tales desamparos terminan reproduciendo de generación en generación, y con altas probabilidades, el inicio, desarrollo y perpetuación de esa espiral de la que sólo algunos logran escapar (Muñoz, 2002).

Dada las condiciones de vida, no sólo se podría hablar de un “fracaso escolar”, pues aunado a ello, casi dos terceras partes de todos los indígenas empleados en México perciben menos de un salario mínimo y su exclusión cubre prácticamente todas las dimensiones de su vida (intelectuales, personales y emotivas, sociales y actitudinales) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor (Escudero, 2005).

Nos encontramos ante una serie de desventajas a nivel social, debido a la importancia preponderante que se le ha dado a los conocimientos escolares. “No es de sorprender entonces, que los niveles educativos de la población indígena sean tan bajos. Produciéndose, de esta forma, una especie de círculo vicioso, los indígenas ganan poco porque no están educados y no se educan porque no tienen los recursos suficientes” (Carnoy, Santibáñez, Maldonado & Ordorika, 2002, p.13).

De esa manera, los avances que se logran producir en los primeros años de la educación primaria no tienen continuidad en el momento que el proceso de enseñanza bilingüe se interrumpe, “los niños no alcanzan a tener la solidez necesaria en su propio idioma para asimilar conceptos en una lengua distinta a la suya, esto a su vez favorece la deserción escolar. Además de ello, cuando los jóvenes de las comunidades buscan la continuación de sus estudios a nivel

medio y superior se encuentran con poca disponibilidad de servicios” (Moya, López & Valiente, 1999, p. 282).

2.2.2 Derroteros del “fracaso escolar”

Aunque ha habido cierto avance del período 2000 a 2005, Navarrete (2008) señala que estas cifras muestran la clara desventaja de los indígenas en el terreno educativo, pues el acceso y los contenidos de la educación formal que se imparten actualmente son otra fuente de iniquidad, debido a:

- La tradicional desatención por hablar una lengua diferente, por vivir en las regiones más remotas del país; las comunidades indígenas no han recibido los mismos servicios educativos que otros grupos y comunidades. El pequeño tamaño de muchos asentamientos indígenas también hace muy costoso y poco eficiente proporcionarles servicios educativos; por ello, en la mayoría de los poblados las escuelas son demasiado pequeñas para tener todos los grados.

A estos factores de índole económica se añaden otros de índole cultural:

- La educación se ha impartido tradicionalmente en español, lo que ha dificultado el avance de los niños indígenas para los que ésta es una segunda lengua. “Pese al avance de la educación bilingüe en las últimas décadas, los grados superiores de primaria y casi toda la educación media se siguen impartiendo únicamente en español, para desventaja de los indígenas. El racismo muchas veces impide reconocer esta realidad y el rezago escolar se atribuye a la incapacidad de los niños y no a las dificultades lingüísticas” (Moya, López & Valiente, 1999, pp. 108-109).
- Por otro lado, los contenidos de la educación están vinculados con una cultura urbana y muchas veces no tienen relación con la cultura campesina e indígena, por lo que resultan poco atractivos y

comprensibles para los alumnos de las comunidades. En ciencias naturales, por ejemplo, se presenta el conocimiento científico occidental como el único válido y no se reconocen los conocimientos indígenas sobre el medio ambiente. Igualmente, los programas de historia glorifican a los pueblos prehispánicos, pero apenas mencionan a los indígenas contemporáneos y sus realidades (Ramírez, 2006).

- Las interacciones con los profesores acostumbran a ser diferentes de las que mantienen con los adultos de su comunidad, y los formatos escolares, abstractos que se utilizan para transmitir la información pueden llegar a ser muy diferentes de los sistemas prácticos, que utilizan en la vida cotidiana para conocer la realidad.
- En la cultura escolarizada con frecuencia se intenta hacer un símil de las prácticas o actividades científico-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como matemáticos, biólogos, historiadores, etcétera, sin embargo, la enseñanza no transcurre en contextos significativos, no se enfrentan a problemas ni situaciones reales, no hay tutelaje, ni se promueve la reflexión en la acción, ni se enseñan estrategias extrapolables (Díaz Barriga, 2003).

Son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, “los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares” (Torres, 2008, p. 86).

De esta forma, muchos alumnos en su trayectoria escolar se fueron encontrando con contenidos, tareas y habilidades que habían de aprender; con metodologías y materiales pedagógicos, así como un escenario muy peculiar en el que rigen ciertas reglas, relaciones y formalidades, rituales, modos de

hacer y de conducta, a los que, a la vista de los hechos, no lograron acomodarse bien.

Los efectos de tales experiencias “no sólo se hacen notar sobre sus rendimientos académicos calificados como insuficientes, sino también sobre otros aspectos como sus relaciones con otros compañeros, con los adultos, con los profesores y con ellos mismos, sobre su autoestima, sus percepciones y sus expectativas como sujetos académicos y como personas” (Muñoz, 2002, 126).

De acuerdo con este mismo autor, los niños y jóvenes indígenas que tienen éxito en el sistema escolar, y cada vez los hay más, muchas veces se ven forzados a abandonar su cultura original y adoptar la cultura nacional, a través de sus experiencias y socialización fuera de la escuela que van moldeando sus esquemas de valores, modelos de referencia personal y social, representaciones y aspiraciones, en el núcleo de sus familias y el entorno social y cultural que les vio nacer.

En muchos casos el avance educativo los aleja de sus comunidades, incluso porque las preparatorias y universidades se encuentran lejos. Algunos vuelven y buscan maneras de intervenir positivamente en la vida de sus comunidades, aprovechando los conocimientos y herramientas que recibieron en la escuela; otros, en cambio, se quedan lejos y pierden sus vínculos con la comunidad (Hernández, Tuirán & otros, 2006).

Se puede ver que en la educación, como en otros terrenos, los indígenas se enfrentan al dilema de escoger entre la mejoría social o conservar su identidad. En muchas ocasiones la mejoría en términos educativos y económicos suele implicar la renuncia a su identidad y a aspectos importantes de su cultura, pues la sociedad mexicana no ha sido capaz de crear espacios en los que obtengan beneficios en sus propios términos (Navarrete, 2008).

2.2.3 Hacia nuevos cambios en la escolarización

México es un país multicultural y plurilingüe, aspectos que sin duda representan una gran riqueza; sin embargo, atender la gran diversidad cultural y lingüística implica un reto muy particular, y hacerlo con calidad incrementa la magnitud del reto.

De esta manera, en el Informe sobre Desarrollo Humano de los pueblos indígenas en México realizado en 2006, se señala que hacen falta mayores esfuerzos educativos a corto y mediano plazos, dirigidos a lograr mejores resultados en estos niveles educativos para toda la población: “aumentar la permanencia durante la primaria y la secundaria, aumentar el acceso a esta última y extender esta situación hacia la educación media superior; incrementando la eficiencia terminal de los alumnos en cada nivel educativo y buscar resultados más equitativos entre todos los grupos de poblacionales” (pp. 94-95).

Para lograr lo anterior, en el Plan de Estudios 2009 de Educación Básica Primaria, se planteó llevar a cabo:

- Estrategias curriculares y de gestión escolar pertinentes para hacer que la modalidad indígena mejore y diversifique los servicios, pues los resultados de las evaluaciones la colocan con los puntajes más bajos.
- Asimismo, señalaron que hacen falta maestros que hablen las lenguas maternas de los alumnos, así como materiales de apoyo que contribuyan a la mejora educativa de estos grupos poblacionales, a fin de promover una atención educativa intercultural y bilingüe.

Lo anterior son algunas de las metas que se intentan alcanzar para contrarrestar estos altos índices de “fracaso”, sin embargo, los caminos que se pretenden recorrer muchas veces olvidan los elementos que integran la

complejidad de este tema, por lo que ciertas estrategias no han tenido mayores resultados.

En fin, en el apartado siguiente se describirán algunas de las acciones que se han considerado en México para disminuir esos índices.

2.3 Alternativas implementadas para afrontar el fracaso escolar en la educación primaria

2.3.1 Nuevas estrategias de cambio desde una visión de desarrollo

Desde la perspectiva del desarrollo humano, definido como el proceso de ampliar el desarrollo de las personas y de acrecentar su libertad de ser y actuar conforme a lo que valoran en la vida, la educación adquiere un papel de fundamental importancia, tanto por lo que en sí misma representa como por sus efectos sobre otras dimensiones del desarrollo y, de manera relevante, sobre la apertura de oportunidades y de las libertades de optar y decidir sobre la vida propia.

Además, contribuye a la reducción de las condiciones de pobreza y al avance hacia condiciones de mayor equidad, propicia la práctica de un diálogo entre iguales, como personas libres capaces de valorar y de elegir, cuya expresión de voluntad es significativa y valiosa, constituyendo asimismo una importante vía para la erradicación de prácticas discriminatorias e intolerantes, y factor promotor de cohesión social, todo lo cual es de especial importancia en un contexto como el mexicano, en el que conviven y actúan personas con muy diferentes culturas. En suma, la educación contribuye a la consecución de importantes objetivos humanos (Plan de Estudios 1997).

No en vano se afirma que el derecho a la educación es una llave que abre paso a la realización de otros derechos humanos. Cuando aquél está efectivamente garantizado, aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales, mientras que la negación y privación de ese derecho priva u obstaculiza el pleno disfrute de muchos derechos y libertades, tales como el de

acceso a un empleo digno, la salud, la participación ciudadana, la ocupación de cargos públicos, las libertades políticas, por mencionar sólo algunos (Godínez, 2000).

Dado lo anterior, la educación formal intenta apoyar al alumno en este recorrido meritocrático, para adquirir los conocimientos necesarios con los que pueda afrontar un mundo que demanda mayores calificaciones para el trabajo calificado y para la inserción dentro de una sociedad crecientemente tecnificada (Díaz, 2006).

2.3.2 Políticas desde el entorno escolar

Asimismo, los objetivos de alcanzar la educación primaria universal y de aumentar el acceso y participación en los niveles escolares superiores, figuran entre las prioridades de la comunidad internacional.

Sin embargo, el exceso de academicismo que regularmente afecta a los contenidos y a los aprendizajes de los mismos, va acompañado de “metodologías tradicionales, transmisivas y memorísticas, que tiende a convertirse en una de las fuentes más propicias para el desinterés y la pérdida de motivación, la falta de comprensión y sentido respecto a lo que se hace en las escuelas y, por si fuera poco, en la fuente de dificultades adicionales que recaen sobre aquellos estudiantes que no disponen de ayudas extraescolares y familiares adecuadas para hacer frente al aburrimiento y el desenganche” (Muñoz, 2002, p. 146).

Pese a esto, se tiende a explicar el fracaso en razón de las responsabilidades de los individuos particulares y factores tales como el desinterés, la falta de esfuerzo y motivación, o también la carencia, innata o sobrevenida, de las habilidades y talentos necesarios.

Cuando se abren los esquemas de explicación, pueden incluirse esos otros factores, como las condiciones sociales y culturales de las familias,

generalmente entendidas como déficit del capital cultural que transmiten y cultivan en sus hijos.

En el primer supuesto, la falta de esfuerzo, interés o capacidades de los sujetos particulares define la causa de los fracasos escolares; en el segundo, el déficit cultural del medio social y familiar inscrito en rasgos deficitarios personales, es otro elemento que contribuye a explicar por qué y cómo los alumnos no logran adaptarse a la cultura social, que se encarna y manifiesta en el sistema escolar, el currículum educativo y, en general, en el trabajo regular y normalizado de las escuelas y profesores (Díaz, 2006).

Así, esta tendencia a individualizar y privatizar el fracaso se concreta en medidas pensadas y aplicadas para reaccionar ante el mismo. Ciertas alternativas no van más allá de reclamar más esfuerzos y energías a los estudiantes, proponer su marginación del sistema ya que, como suele afirmarse, no pueden o no están dispuestos a implicarse en el estudio.

Otra alternativa consiste en invitar a alumnos a desarrollar mecanismos de defensa como la “capacidad de resistir” ante las adversidades y la frustración. O bien, cuando el foco de mira se abre más allá de los alumnos y alumnas en particular, se apela a una mayor flexibilización y autonomía del sistema y de los centros.

Pero sólo pueden representar acciones prometedoras bajo determinadas condiciones y criterios. En caso contrario, no es extraño que por esa deriva se lleguen a habilitar cursos especiales para la población de mayor riesgo escolar, o profesores especiales para los estudiantes o grupos más “difíciles”.

De ese modo, puede suceder que la categoría del fracaso no sólo estigmatice y margine a estudiantes, sino también a algunos centros y profesores en particular. En realidad, así empieza a suceder.

Este es otro tanto de las respuestas sociales y formativas que la sociedad en su conjunto y sus diversas instituciones sociales y políticas ofrecen para aquellos estudiantes que han “fracasado” en la escuela regular, que han quedado excluidos no sólo de sus acreditaciones sino, de ese modo, también de un horizonte mínimamente despejado para hacer frente a su futuro personal, social y laboral.

Lo anterior, genera un amplio y complejo campo de discusión y concertación social en torno a la educación, para una reflexión, debate y decisiones pertinentes dentro de los sistemas escolares, los centros y la profesión docente, así como, desde luego, para una revisión a fondo del currículo escolar, las metodologías de la enseñanza y el aprendizaje, la sensibilidad y el tratamiento de las diferencias sociales y personales de los estudiantes.

2.3.3 Otras salidas desde una mirada social

En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública ha intentando definir un nuevo tipo de educación para los estudiantes y especialmente para los niños de las comunidades indígenas, que pretende atenuar su rezago en materia de educación (Navarrete, 2008).

Así, se ha dado un fuerte impulso a un conjunto de políticas para la educación, que crecientemente contemplan los principios de la interculturalidad y el bilingüismo que tome en cuenta su cultura y sus valores, impulsados ampliamente por organismos internacionales como UNESCO y OEA (Hernández, Tuirán & otros, 2006).

Se decretaron así, reformas jurídicas que legislan sobre el derecho a la justicia, a la administración y a la educación, de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de los pueblos indoamericanos (Muñoz, 2006).

Sin embargo, se han seguido políticas indigenistas de carácter exógeno y estatistas que persiguen la aculturación planificada a través de rasgos y valores seleccionados por agentes externos, y al mismo tiempo se han preservado y

mejorado otras características, particularmente aquellas que valoraban tanto el estado como los pueblos indígenas (Llanes, 2008).

Las políticas establecidas en el Informe Sobre el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, persigue principalmente la equidad educativa, en este mismo informe se hizo hincapié en las características esenciales de la inequidad en la que se ofrecen los servicios educativos, mismos que son urgentes atenuar, por ejemplo:

- La exclusión o dificultad de acceso al sistema, que incluye desde la oferta y suficiencia de servicios educativos de calidad y la existencia de infraestructura física accesible y adecuada a las necesidades, circunstancias e intereses de las comunidades y de la población a la que van a servir, hasta la adecuación y flexibilidad de los horarios y calendarios escolares.
- Otro aspecto reside en la poca valoración de los contenidos culturales indígenas al nivel del currículum, los materiales didácticos y la práctica educativa, los cuales recuperan poco de la diversidad y especificidad de la cultura indígena: historia, canciones, danzas, instrumentos musicales e, incluso, sus saberes, entre otros.

Sin embargo, en muchos contextos la presencia de la educación intercultural se ha visto más como un problema que como una necesidad cultural que enriquece al país en su conjunto, porque en el mejor de los casos los maestros bilingües actúan como “traductores de español”, pero pocos usan la lengua indígena, lo cual a menudo se traduce en una desvalorización de las identidades y culturas indígenas.

Empero, se siguen haciendo esfuerzos para intentar contrarrestar los efectos producidos en los estudiantes, por ejemplo, en algunos municipios autónomos

de Chiapas se han creado escuelas dirigidas por los propios indígenas, cuyos programas reflejan las preocupaciones y valores de sus comunidades.

Asimismo, de acuerdo con el Informe Anual del 2009 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, otras acciones realizadas fueron:

- De inclusión educativa, a través del programa “Escuela Amiga” que promueve la interculturalidad dentro de un ambiente amigable para el aprendizaje, éste se implementa en el estado de Yucatán con ayuda de la Organización Investigación y Educación Popular Autogestiva A.C., (IEPAAC) y en coordinación con el Consejo Nacional de Fomento Educativo del estado (CONAFE).
- También, en 2009 se capacitaron 50 equipos multidisciplinarios en la metodología de “Aula Inteligente”, para reforzar la capacidad de estas escuelas y revertir el rezago educativo, de modo que con ello niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas migrantes logren concluir su ciclo escolar (4to., 5to. y 6to. de primaria), superando de esta manera el fenómeno de repetición.
La iniciativa ya ha sido expandida a 23 escuelas para el ciclo 2009-2010.
- La habilidad para leer y escribir se ha extendido a la mayoría de los mexicanos tanto a través de la educación formal como de cursos de alfabetización entre la población no escolarizada y de la educación de adultos.

Se ha recurrido también a la utilización de maestros indígenas como facilitadores del proceso de integración a la sociedad global. A partir de reconocer la dificultad de los niños para alfabetizarse en la lengua diferente de la materna, pero la lengua vernácula es tomada exclusivamente como un camino para posibilitar la castellanización. En este caso no se niega la existencia de una cultura y lengua indígena, pero se la considera como una vía,

un medio sin valor en sí misma, para la adquisición de la cultura dominante (Aguilar, 1998).

2.3.4 Esfuerzos que se traducen en más “fracasos”

A pesar de los esfuerzos institucionales de reconocimiento y trabajo, la concepción, los objetivos y los mecanismos de la educación puesta en marcha conservan cierta idea occidental, urbana, moderna y homogénea de la escuela: asistencia regular, horarios rígidos y corridos, separación entre teoría y práctica cotidiana, aún en las escuelas dentro del sistema educativo indígena con actividades productivas (agrícolas y pecuarias) importantes para la existencia de las mismas. Esto difícilmente puede responder a las realidades, tradiciones, diferenciadas y necesidades de la población a la que pretende beneficiar (Bonfil, 2004).

Aunque desde hace algunos años se ha intentado modificar el sistema de enseñanza, tratando de considerar el conocimiento como un constructo cognitivo apoyado por las interacciones sociales y dejando de considerarlo como un objeto que simplemente pasa de una persona a otra (González y León, 2009), la realidad nos muestra que aún se sigue considerando a los alumnos como receptores “inertes” de conocimiento, lo que da evidencia de ello es que una de las estrategias de aprendizaje más recurrentes es la memorización, sin pasar por la reflexión; de esta forma, la *construcción* del conocimiento, tal como los actuales pedagogos lo conciben, se queda solamente en el plano teórico, lo mismo que otros elementos importantes a considerar.

En cuanto a los diversos programas promovidos por secretarías e instituciones para intentar atender esta situación, algunos proyectos sí han logrado mejorar el nivel de vida de ciertas comunidades, por ejemplo, las acciones del Instituto Nacional Indigenista, hoy continuadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y de la Secretaría de Salud, no obstante, la gran mayoría no ha tenido el éxito deseado y en oca-

siones han resultado contraproducentes o rechazadas por los propios indígenas (Navarrete, 2008).

Aunque estas evidencias puedan ser palpables (así lo son tantas veces), es preciso encarar la tarea de comprender la naturaleza de este fenómeno, los factores que puedan contribuir a generarlo y las decisiones y actuaciones que deberíamos acometer para afrontarlo.

El hecho de que los lenguajes y los discursos sobre el fracaso escolar se muevan por terrenos resbaladizos y ambiguos, pone en entredicho la existencia de un cuerpo de conceptos sociales y escolares mínimamente concertados. Así por ejemplo, al focalizar el fracaso en los sujetos, a imputarlo a los estudiantes que fracasan, limita el que se puedan relacionar con los contextos, los valores de referencia y el orden escolar no cuestionado, las condiciones y los diversos agentes que también contribuyen a cocinarlo, cada cual a su modo (Escudero, 2005).

Aguilar (1998) considera al fracaso escolar como un “proceso social y no como una suma de fenómenos individuales. De hecho la realidad social en la que se manifiesta es situacional, está localizada en un determinado tiempo y espacio y ha de ser estudiada no sólo en relación con esos condicionamientos, sino también desde el mismo dinamismo del fenómeno” (p. 9).

En este sentido, comprender la realidad social, escolar y personal de los estudiantes indígenas, implica analizar mínimamente por qué y cómo han llegado a donde están. No basta con constatar su condición de “diferentes”, de objetores o de alumnos molestos y forzosos.

Lo antes expuesto no debe verse sólo como la posibilidad de disponer de innovaciones técnicas para la enseñanza que se introducen en un contexto con valores y prácticas educativas tradicionales inalteradas. Considero que estrategias como las aquí planteadas serán más efectivas, significativas y

motivantes para los alumnos si los facultan (los “empoderan”) para participar activamente y con responsabilidad en torno a asuntos relevantes.

No parece posible ofrecer procesos y dinámicas de trabajo, que pudieran trasladar esos principios con rigor y con eficacia a la práctica, sin una revisión y renovación profunda de algunas de las concepciones todavía vigentes sobre la educación y el conocimiento, donde aún prevalecen prácticas didácticas que obstaculizan el aprender con sentido.

Asimismo, Claus y Ogden (1999), han señalado que es importante hacer una reflexión en torno a los conceptos básicos de una educación, con miras a una participación en asuntos relevantes de la vida diaria en la comunidad, caracterizados por un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivantes (auténticas), así como el fomento del pensamiento crítico y la toma de conciencia. Involucrar la participación en procesos en los cuales el diálogo, la discusión grupal y la cooperación sean centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje.

Finalmente, el papel del enseñante como postulador de problemas (en el sentido de retos abordables y significativos) para generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza.

Por otro lado, uno de los generadores de los rechazos hacia los proyectos establecidos ha sido, en primer lugar, que estas iniciativas por más intencionadas y adecuadas que parecieran, se han impulsado desde la perspectiva de los funcionarios no indígenas que las concebían y aplicaban, sin tomar en cuenta los deseos y necesidades de los propios indígenas, tal como ellos mismos los concebían.

Esto era difícil por el racismo imperante en la sociedad mexicana y “por la concepción que asociaba la cultura indígena con la pobreza y el atraso, compartida incluso por muchos antropólogos y funcionarios indigenistas. En

efecto, si el problema de los indígenas era su ignorancia y las deficiencias de sus culturas y sus costumbres, entonces no se les podía preguntar cómo podían y querían mejorar sus vidas. La solución debía venir de fuera y debía buscar redimir a los indígenas, desde los maestros que llevaban la luz del conocimiento a las apartadas comunidades” (Navarrete, 2008, p. 120)

Más adelante se profundizará en los procesos autogestivos, mirando desde la demanda y no desde la oferta, donde el impulso de los programas en las comunidades indígenas debe darse de acuerdo con sus propios parámetros culturales, tomando en cuenta sus prioridades y respetando sus costumbres y formas de conocimiento. Esto no debe venir de afuera, sino crecer desde adentro, lo cual no quiere decir, desde luego, que el Estado no puede intervenir, sino que lo debe hacer tomando en cuenta sus diferentes realidades culturales.

En la literatura se ha visto que esta ha sido una demanda de los movimientos indígenas desde hace décadas, y poco a poco ha sido adoptada por las instituciones gubernamentales. Por ejemplo, “desde fines de los años setenta el INI abandonó su política indigenista y adoptó el principio de autogestión, buscando que fueran las propias comunidades las que definieran los programas dirigidos a ellas. Sin embargo, las estructuras burocráticas en las diferentes ramas del gobierno no permitieron que se cumpliera ese ideal. Desde los años noventa la participación de las comunidades en la definición de las políticas para ellas ha sido una de las demandas centrales del movimiento indígena” (Claus y Ogden, 1999, pp. 121-122).

Hacia el futuro, queda cada vez más claro que el desarrollo de los pueblos originarios será inseparable del reconocimiento de su diversidad cultural. En este sentido, y retomando todo lo anterior, en el capítulo siguiente se analizará desde la psicología cultural, algunos significados y prácticas que permean este “problema”.

CAPÍTULO 3

EL DESARROLLO DEL ESCOLAR INDÍGENA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

A pesar de la corta trayectoria de la psicología (como algunos lo han visto), actualmente se pueden encontrar un sinnúmero de teorías psicológicas que intentan comprender y/o explicar al ser humano, asimismo, de estas psicologías han surgido otras derivaciones que han complejizado este interminable campo.

En este sentido, cada una de ellas plantea distintas líneas de trabajo y categorías con las cuales se acercan a la realidad. Esto ha hecho que cada vez se sumen más elementos en las distintas áreas de trabajo.

Así, bajo las diferencias desde las génesis epistemológicas, existen muchas rupturas en las teorías, de esta manera, sería imposible intentar compatibilizarlas.

Bajo este panorama, y para fines de este trabajo, el objetivo de este capítulo es hacer un análisis reflexivo del concepto “desarrollo”, desde la mirada de la Psicología Cultural, considerando elementos que permitan darnos herramientas para comprender cómo se da el desarrollo del niño desde esta postura. Como se ha referido, de algunas teorías han surgido otras derivaciones y la Psicología Cultural no está exenta de esta realidad, por ello, también se integrarán los elementos de análisis de autores que continuaron desarrollando o transformando las ideas de su iniciador; se hará referencia a algunos teóricos como: Lave y Wenger, Dreier, Brown y Shütz, entre otros.

Se trabajará también con algunas aportaciones de la psicología cultural para hacer frente al fenómeno de la “deserción escolar”, y la postura de esta psicología para comprender al escolar indígena.

3.1 Concepto de desarrollo desde la Psicología Cultural

3.1.1 Aproximación a las ideas de Vigotsky

La psicología cultural proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica, prevaleciente en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos, postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

En este sentido, la tesis central sobre la que se fundó la escuela cultural histórica rusa, es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos, surge en el proceso de la actividad práctica, mediada culturalmente y desarrollada históricamente. Cada término de esta formulación está estrechamente interconectado con, y en algunos sentidos implica a los otros (Cole, 1996).

Así pues, esta teoría se caracteriza básicamente por los siguientes supuestos: 1) el uso del análisis genético que implica ir a la génesis, el origen del fenómeno en su desarrollo y no solamente como un producto final; 2) su énfasis en el origen social de los fenómenos psicológicos; 3) la propuesta de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y por signos (Wertsch, 1991), entre las que destacan principalmente el lenguaje, 4) y un postulado de carácter metodológico que tiene que ver con la unidad de análisis de los fenómenos psicológicos: la acción mediada (Martínez, 1999).

Partiendo de estas líneas, Cole (1996), resume los principales elementos que subyacen en este enfoque y que están implicados en el desarrollo humano:

a) *Mediación semiótica de los procesos psicológicos, los signos:*

Vygotsky (1979) señaló:

De entre los distintos tipos de signos, es el lenguaje el que se convierte en el instrumento mediador fundamental de la acción psicológica. El lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo. Tiene una naturaleza social, una función comunicativa y regula la relación que establecemos con las personas y con los objetos.

Se puede apreciar la importancia que el autor concede a la mediación semiótica de los procesos psicológicos, que incide en la propia concepción sobre la naturaleza del desarrollo: los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico, están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica, a través del uso de nuevos signos, o bien a través del uso de signos más avanzados (Cubero y Santamaría, 1992).

Esto lo explica al referir cómo las acciones del niño se convierten en funciones que después se expresarán en el lenguaje. Por ejemplo, entre el acto de asir y la función indicativa, distingue tres momentos en su desarrollo:

a) Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente; b) un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal; c) la transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos (Vygotsky, 1979, pp. 93-94).

Es así que el desarrollo psíquico transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, al inicio sólo como procesos psicológicos elementales y fragmentados, pero después, con el desarrollo de la autoconciencia, de la autovaloración, de los ideales y propósitos, como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como personalidad; en este nivel del desarrollo las influencias externas no ocurren de

manera directa y lineal, sino que son mediadas por esas formaciones internas ya logradas con anterioridad en el sujeto (Cuevas, 2004).

b) *Desarrollo histórico*

El dominio histórico cultural se refiere al estudio del hombre a partir del uso de signos que han sido desarrollados históricamente y que se emplean en contextos culturales (Cole, 1996). Es decir, el significado de los signos es fruto de un proceso histórico social. No se encuentran ni en el objeto ni en el individuo, es el resultado de un proceso de negociación, esto es, de un proceso en el que el significado se "negocia" entre sus participantes.

c) *Orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores*

Hablar de un origen social de los procesos psicológicos implica que todos esos procesos se forman en y atraviesan por una fase social que proviene de la actividad que establece el sujeto con los objetos y en contacto con otros individuos. Esto es lo que llevó a Vygotsky a plantear su "ley genética del desarrollo cultural", la cual señala que:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979, p. 94).

Todo proceso psicológico superior va de lo externo a lo interno, de las interacciones sociales a las acciones internas, psicológicas; su atención a los procesos de aprendizaje se debe a que ellos obligan al proceso de mediación y lo potencializan, de forma que el desarrollo cultural del niño equivale a su adquisición de los sistemas sociales de mediación y representación (Álvarez y Del Río, 1990).

El aprendizaje desde la perspectiva de Vigotsky consiste en la internalización progresiva de los instrumentos mediadores y en una aplicación del principio, Vygotski señala:

“... la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible... Denominemos esa relación como *situación social del desarrollo* (que)...es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual...” (Vygostki, 1996, p. 264)

El mediador, es la persona que al relacionarse con otro o con otras: favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas. Los abuelos, padres, tíos, hermanos mayores, amigos pueden ser mediadores. En general, todo aquel que se relaciona con otros y al hacerlo cumple con determinados requisitos son mediadores.

d) *Actividad práctica*

La cuarta premisa básica del enfoque histórico-cultural, adoptada de Hegel a través de Marx, es que el análisis de las funciones psicológicas humanas deben fundamentarse en las actividades cotidianas. Marx sostenía que sólo a través de este enfoque se podría reemplazar la dualidad del materialismo *versus* el idealismo, porque es en la actividad donde la gente experimenta el residuo ideal/material de la actividad de las generaciones previas (Cole, 1996). El concepto de actividad resulta crucial y tiene un significado propio: se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para

la mediación. En la actividad así entendida, se encuentran las personas adultas y las que no lo son, las personas expertas y los aprendices. En la actividad se produce la creación de sentido y en ella se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales, etc.

Vygotski (1996) añade:

“El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, le llevan en brazos, le cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretelado en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo...” (pp. 284-285).

La apropiación de esa experiencia a través del proceso de interiorización exige del individuo una actividad que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los que le rodean, es decir, se lleva a cabo en un proceso comunicativo, que constituye la fuente de las principales emociones y de reflexión y elaboración personal; durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de que su desarrollo psicológico, desde esta visión, ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble (Cuevas, 2004).

En conclusión, “la tesis fundamental de Vigotsky es concebir que el hombre es un ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y un sujeto de las relaciones sociales; consideró que los procesos psicológicos superiores nacen de la inserción de las personas en procesos de comunicación. Para este autor las funciones psíquicas superiores se encuentran materializadas en los productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras en que se relacionan los hombres para

ejecutar dichas operaciones en un contexto social y en un momento histórico determinados, cuya internalización por el individuo constituye la formación en él de esas funciones y su devenir como ente cultural” (Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 14).

Propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como “internalización” mediada de la cultura y, por lo tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo.

Aquí es posible hacer hincapié en la diferencia entre: adaptación e internalización, “la primera se refiere a una aceptación pasiva de las condiciones ambientales que afectan al organismo, en cambio la apropiación implica una operación distinta: es un proceso activo, social y comunicativo” (Martínez, 1999, p. 23).

Lo anterior nos sirve para ejemplificar cómo las acciones se transforman en actos conscientes mediados semióticamente. Esto ocurre cuando el niño descubre las funciones indicativa y simbólica del lenguaje; cuando descubre que cada cosa tiene un nombre y que los nombres sirven para designar a los objetos. Esta etapa se corresponde con un incremento en su vocabulario que le permite comenzar a interactuar con los adultos sobre el significado de las cosas que llenan su mundo. No existe una determinación de lo biológico o de lo social en torno al desarrollo psicológico, ni estas condiciones se dan de manera separada, sino como un todo unitario (Cuevas, 2002, tesis doctorado).

La base de la aproximación Vigotskiana del desarrollo se centra en el análisis de las funciones psicológicas superiores y en la comprensión de los vínculos reales que existen entre los estímulos y las respuestas internas, además de la suposición de que el desarrollo se basa en que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje, sino que el proceso de desarrollo va a remolque del proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1979).

Esta formulación sobre la línea que siguen el desarrollo y el aprendizaje del individuo se ve reflejada en su enunciación de la “Zona de Desarrollo Próximo” que de acuerdo con Medina (1995), puede definirse como “las capacidades potenciales del niño, susceptibles de desarrollarse si éste interactúa con niños más capaces o con adultos” (p. 38). Es decir, que la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial que se determina a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración con otro compañero más capaz, donde las capacidades que todavía no están presentes, pero que se hallan en proceso de maduración, pueden verse reflejadas.

A raíz de estas consideraciones, muchos teóricos ahondaron al respecto, añadiendo un sinfín de elementos, que quizás Vigotsky no consideró, o bien, integrando los ya existentes, para tener una visión más compleja y abarcadora del desarrollo humano. En este sentido, la Psicología Cultural se ha nutrido de una amplia gama de supuestos, por ello, podemos encontrar alrededor muchas posturas que contradicen o complementan las ideas de Vigotsky, algunos continúan desarrollando ciertas líneas de trabajo, o bien, laborando por otros senderos, lo cierto es que a pesar de las diferencias, el desarrollo de la Psicología Cultural continúa gestándose desde múltiples visiones.

3.1.2 Más aportaciones para comprender el desarrollo

Cole (1996) destaca que aunque haya formulaciones diferentes dentro de la psicología cultural, todas subrayan que el contexto sociocultural es parte integral del funcionamiento mental.

Las funciones psicológicas comienzan y permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas, y son específicas del contexto. El ser humano no sólo se apropia de las palabras sino de las experiencias históricas y sociales que son la base de su contexto cultural. Así, no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción (Cole y Wertsch, 1996).

Esto es, el desarrollo humano es un proceso de construcción social, histórico y dinámico. Como proceso histórico, implica que se lleva a cabo en determinado ambiente sociocultural formado por objetos y prácticas sociales, significaciones y normas compartidas por sus individuos; como proceso dinámico significa que el individuo es partícipe activo en su propia formación (Cuevas, 2001).

Asimismo, Cole (1996) añade: “las “diferencias culturales” están presentes desde el nacimiento. Las experiencias de los niños se construyen culturalmente a través de su participación en los guiones de los adultos, literalmente desde el momento del nacimiento. Así, no hay duda de que las contribuciones culturales adquieren un nuevo significado a medida que el niño adquiere lenguaje y, con él, el conocimiento cultural. Pero estas contribuciones sólo son posibles porque el niño se ha convertido en participante en actividades mediadas culturalmente desde etapas tempranas de su vida” (p. 59).

Los procesos psicológicos son concebidos como el resultado de la interacción mutua entre el individuo y la cultura. En este proceso de desarrollo, la clave del funcionamiento psicológico está en la construcción de significados, concretamente, en los significados que le atribuimos a los objetos, a las palabras y a las acciones de los demás.

“Los símbolos, conceptos, significados y términos lingüísticos compartidos se construyen socialmente en el sentido de producirse por los individuos en concierto. Se considera que los símbolos organizan los fenómenos psicológicos” (Ratner, 1997, p. 144).

También, “la elaboración individual de los significados es parte de una construcción activa y social del conocimiento que compartimos con los demás miembros de nuestro contexto social y cultural en el que nos desenvolvemos” (Martínez, 1999, p.18).

Lo anterior no ocurre como una determinación lineal, de unos u otros factores, sino que la persona en desarrollo, junto con los demás actores sociales con los

cuales se interrelaciona en su medio, tienen una participación dinámica en la construcción de su propio desarrollo (Cuevas, 2002).

Dicha construcción se hace a través de la participación en contextos socioculturales, que permiten formarnos cierta imagen de quiénes somos, también aprendemos los recursos e instrumentos en nuestra sociedad y, nos socializamos interiorizando una serie de pautas, normas, códigos, registros, valores, creencias, etc.

Como ya se mencionó la apropiación tiene un carácter activo, social y comunicativo (Cubero y Santamaría, 1992). Estos procesos no tienen lugar en el vacío sino que se generan en contextos sociales y comunicativos que han sido conceptualizados como espacios intersubjetivos (Bruner, 1991; 1995, citado en Martínez, 1999), en donde se generan las conversaciones y otras interacciones.

3.1.3 Totalidad parcial, singular y peculiar

Para dar cuenta de la intersubjetividad, Shütz parte del sujeto y su mundo privado para decir que “el mundo intersubjetivo es un mundo cultural compartido y construido no sólo por los interactuantes, sino por todos nuestros semejantes, ancestros y contemporáneos. Después lleva a suponer que se requieren “idealizaciones” básicas para que se pueda admitir la “reciprocidad de perspectivas”: la intercambiabilidad de los puntos de vista y la congruencia del sistema de significatividades. Tales idealizaciones son necesarias para poder formular la “coincidencia” de ambas subjetividades. Una coincidencia que implica a los cuerpos y sus manifestaciones: tú y yo podemos ocupar en momentos distintos esos lugares y posiciones que ocupamos y podemos experimentar eso que cada uno por su parte experimentamos. Pero no sólo es una intercambiabilidad de los puntos de vista como cuerpos que podrían ocupar esos espacios semejantes, también incluye una conciencia de la diferencia entre personas, es decir, tú y yo sabemos que “cada cabeza es un mundo”, que no podemos ver ni pensar lo mismo por nuestra situación

biográfica y nuestros propósitos a mano; pero también sabemos que esas perspectivas "...no son significativas para el propósito a mano de cualquiera de nosotros y que él y yo, "Nosotros" suponemos que ambos hemos elegido e interpretado los objetos real o potencialmente comunes y sus características de una manera idéntica, al menos de una manera "empíricamente idéntica", vale decir, suficiente para todos los fines prácticos. Tales idealizaciones harán posible el "conocimiento común", compartido por todos los miembros del endogrupo y que será considerado como *natural, bueno y correcto*. El mundo "dado por supuesto", que ha sido transmitido y es sostenido por el endogrupo. De aquí que el conocimiento está socialmente distribuido." (Shütz, 1995, citado en Yoseff, 2005, p. 69).

Lo anterior nos permite enfatizar nuevamente en las dimensiones de la socialización, ya que a través de las socializaciones y de la realización de actividades compartidas las personas incorporan y se apropian de estos conocimientos, creencias o prácticas.

Esto también permite reiterar que el lenguaje media la relación con los demás y con uno mismo, este lenguaje no entendido como un mero sonido.

El proceso de llegar a conocer el significado de las cosas se genera en las relaciones que establecemos con otros agentes sociales, como en la intervención deliberada de los adultos en el aprendizaje de los niños, y que generan funciones psicológicas de orden superior; de ahí su carácter social e interactivo (Martínez, 1999).

Lo que se comparte son sistemas de signos semánticos elaborados a través de la historia social y fijados en la cultura, y la potencialidad se plantea no sólo en tanto ejecución posible sobre la realidad, sino también sobre el propio sujeto que la realiza como una función reguladora y transformadora de sí mismo (Corral, 2001).

La cultura es un sistema de conocimiento que nos proporciona un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro ser. Este sistema está formado por un conjunto de elementos interactivos fundamentales, generados y compartidos por el grupo con el cual nos identificamos, en la consecución de nuestros objetivos. Está claro, pues, que la cultura es un “sistema de conocimiento” y significativo a través del cual pensamos la realidad (Aguirre, 2000).

Así, la expresión del individuo como persona se manifiesta a través de su actividad práctica y de su reflexión o valoración sobre ella (Dreier, 1999).

Es así que, actividad, concepto y cultura son interdependientes. Ninguno se puede entender sin los otros dos. El aprendizaje debe involucrar a los tres (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes (Díaz Barriga, 2003).

Esto permite añadir que en las cuestiones humanas en su interrelación compleja, en su integralidad, el ser humano es un sujeto activo pero necesariamente situado, en un contexto sociocultural concreto (Leavey y Wenger, 2001).

“El sujeto es entonces una totalidad parcial, peculiar y singular que se ha hecho posible por el mundo vivido y experimentado a lo largo de su situación biográfica y los propósitos e intereses a mano en sus encuentros con el mundo social: los otros, las cosas, instrumentos (materiales simbólicos) e instituciones que lo conforman” (Yoseff, 2005, p. 69).

3.2 Desarrollo del escolar indígena desde la Psicología Cultural

Como ya se refirió, a partir de las obras de Vigotsky, muchos teóricos continuaron algunas líneas de trabajo que el autor empezó y que no logró desarrollar, debido a su muerte prematura, así, algunos supuestos continuaron complementándose, mientras que otros dieron un giro radical, lo cual permitió también la transformación de la teoría histórico cultural, por ello, hablar de su evolución invitaría entrar a amplios e interminables campos de acción, en fin, para dilucidar lo referente al desarrollo del escolar indígena, se retomarán los trayectos teóricos de Dreier, Lave, Wenger, Shütz, Brown, Collins y Duguid principalmente.

Sin más, este apartado tiene como objetivo hacer una reflexión profunda del trabajo teórico de los autores antes mencionados, y cómo a partir de ello se podría comprender una parte de la extensa y compleja realidad en la que los escolares indígenas se encuentran inmersos.

Se enfatizará en los aspectos relacionados con el desarrollo del niño indígena y su participación en su mundo cultural particular, vinculado con la riqueza de sus experiencias. Para tener una visión más profunda e intentar comprender las múltiples dimensiones que forman su trayectoria e imprimen sus significaciones.

3.2.1 Mundos complejos, cambiantes y contradictorios, pero interrelacionados

Partiendo de la Psicología Cultural, el estudiante indígena es un actor social, activo, reflexivo, crítico, participativo, situado en un contexto social particular, en donde ya existen significaciones, valores, objetos, prácticas, interacciones sociales, lenguas, costumbres, etc. (Lave y Wenger, 2001), que no ejercen una determinación lineal sobre él, sino que sólo representan una parte del entramado de posibilidades y restricciones que el indígena puede tener. El niño se inserta y forma parte de un sistema social que encausan su desarrollo y lo disponen para una implicación activa, lo que lo convierte en alguien

relativamente autónomo. Asimismo, “en la interrelación con su medio, no existe una autonomía total del niño, ni una determinación lineal, sino que ocurre un proceso de “indeterminación limitada” o de “independencia determinada” como lo denomina Valsiner, donde la situación contextual establece las posibilidades, pero también las restricciones a la involucración activa y creativa del sujeto. Asimismo, a través de la imaginación mediada por signos, de la fantasía y los autodiálogos internos, pueden trascender los confines sociales inmediatos de cualquier contexto del aquí y ahora” (Valsiner, 1997, citado en Cuevas, 2002, p. 279).

Esa involucración activa transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, en “contextos locales de práctica”, como el hogar, la escuela, el trabajo, el pueblo, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general, en los cuales se juegan significados construidos a partir de las participaciones de los sujetos (Dreier, 1999).

Así, a través de la implicación en las prácticas sociales, el niño va construyendo valores, prejuicios, actitudes propias, ideales, etc., configuradas en el mundo de significaciones de un determinado contexto sociocultural; sin embargo, en esa construcción por lo regular se ha enfatizado, o el papel activo de los agentes externos (maestros, padres y compañeros), o bien la participación del propio niño, faltando quizás nuevos desarrollos de interrelaciones entre sujetos y situaciones concretas que den cuenta de cómo se configuran en proceso (Cuevas, 2002).

No se trata de elementos homogéneos y estáticos, sino que, la complejidad de la práctica social demanda reflexiones y acciones personales, diversas, complejas y multidimensionales. Ciertamente, cada uno tiene sus propias preocupaciones, mismas que nos llevan a percibir la realidad de forma diferente, atendiendo a unos aspectos y no a otros. Estas situaciones se encuentran relacionadas con nuestras preferencias, ideologías, criterios y jerarquías de valores individuales, entre otros. Por ello, nuestras experiencias

personales y las reflexiones sobre ellas, son parte y son impulsados por nuestra multifacética práctica social personal. Es así que, los estilos de vida, las participaciones, los valores, etc., crean una forma de percibir, de construir el futuro, con sus alcances y limitaciones. Sin embargo, cuando se habla de comunidades, no se les ubica en “un sólo lugar en particular” (Dreier, 1999).

De ese cúmulo de acciones e interacciones, se construye el significado a partir del sentido que se le dan a los elementos relevantes, así como las experiencias en la relación con el otro (Leave y Wenger, 2001).

“El mundo social es permanentemente sostenido por los encuentros cotidianos entre personas, y la negociación intersubjetiva es un mecanismo clave para que los significados se creen (y recreen) a cada momento. La creación de significado deviene de la intersubjetividad negociada, pero tiene como fondo o sustento las prácticas sociales (formas pre-dadas de conocimiento y comunicación) del grupo de pertenencia” (Yoseff, 2005, p. 67).

Por ello, es importante tener en cuenta una contextualización de los ámbitos sociales e institucionales en los que se encuentran situados los niños indígenas, además, determinar los espacios particulares en los cuales se involucran, escuela, familia, etc. (Cuevas, 2002), ya que como afirman Brown, Collins y Duguid (1989), las actividades están enmarcadas por la cultura. Su significado y propósito son socialmente contruidos a través de negociaciones entre miembros presentes y pasados.

Cuando se habla de elementos contradictorios y dinámicos en la práctica social, encontramos una heterogeneidad diversa, he ahí la esencia de las distintas culturas (Lave & Wenger, 2001). Pues la multitud de lenguas, orígenes, formas de vida y ecosistemas se traducen en una inagotable diversidad cultural, lo cual se transforma en una amplia riqueza cultural característica de nuestro país.

De esta forma, aún en un mismo momento histórico, el quehacer de la gente cambia de un lugar a otro y en un mismo espacio se pueden llevar a cabo distintas actividades, es más, una misma actividad puede tener un significado diferente para cada una de las personas que participan en ella. Es aquí donde se puede comprender el carácter subjetivo de las interacciones humanas.

“Las diversidades sociales abarcadoras, tales como la raza, la clase, el género y la etnia, se encuentran de diversas formas y tienen diferentes significados en distintos contextos. Sus rasgos comunes y diferentes aparecen y se plantean, en constelaciones variables, con otras dimensiones variadas de significado, en diferentes contextos” (Dreier, 1999, p. 93)

Así, aunque estemos inmersos en un mismo mundo, país, municipio o pueblo, las contradicciones, y los sentidos que cada uno le imprime a su quehacer, transcurre de manera incoherente, transformadora y cuyas estructuras no tienen que ser iguales, esta es la esencia de nuestras realidades ampliamente variadas.

Donde todo conocimiento es, como el lenguaje; sus partes constituyentes indexan el mundo e inevitablemente son un producto de la actividad y las situaciones en las cuales se producen. Un concepto, por ejemplo, continuamente evolucionará con cada nueva ocasión de uso, porque las situaciones, negociaciones y las actividades nuevas, ineludiblemente la convierten en una nueva forma, más densamente texturizada. Es decir, el significado de una palabra, siempre estará bajo construcción (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Partiendo de esto, la tarea de educar o de crear grupos homogéneos, rompe completamente con las particularidades esenciales de cada pueblo indígena, por lo que antes de implementar formas de educación, es necesario comprender las constelaciones que giran en torno a la comunidad o cultura específica.

Por ello, aproximarse a cada una de las culturas indígenas de México, implicaría reconocer su gran pluralidad, la riqueza cultural y humana implícita-explicita en sus mitos y rituales, costumbres, las formas de vestir y las de hablar, ideas, creencias; todo permeado por sus profundas raíces históricas, mismas que varían completamente entre los diferentes pueblos.

3.2.2 Diversidades y riquezas culturales vivas y existentes

Las lenguas indígenas tienen una rica y viva literatura oral, que es parte esencial de la cultura de los pueblos. Esta literatura incluye “formas de canto y poesía, plegarias, oratoria, narraciones, mitos y cuentos. Cada uno de estos géneros se distinguen por su contenido, por sus formas de expresión, que incluyen ricas metáforas, y por el contexto en que es empleado” (Navarrete, 2008, p. 75).

Dada la riqueza cultural de nuestro país, la labor educativa es un reto difícil pero no imposible, pues si se consideraran los aprendizajes propios y situados de cada uno de los pueblos, la tarea tendría otro sentido, ya que, esos mitos y tradiciones, indiscutiblemente, forman parte de toda la malla de significados y prácticas en las que el niño se desenvuelve e interviene de una forma particular, comparada con sus modos de participación en otros contextos (Dreier, 1999), y como tal, constituyen su vida y su historia.

De acuerdo con Yoseff (2005), “desde antes del nacimiento y, en el mismo momento, la vida social del niño está en buena medida estructurada (por las costumbres, prácticas, tradiciones, normas, valores, etc.) por las personas que sostienen a la sociedad donde le ha tocado nacer. De manera que la perspectiva del recién nacido, estará en buena medida entrelazada con lo que se cree que es un niño a la hora de nacer” (p. 72).

En una cultura que representa la huella del otro, el niño debe insertarse activamente en ese medio y convertirse en parte del mismo (Cuevas, 2001).

A partir de los valores interiorizados la persona no pierde su especificidad, singularidad, particularidad, etc., aunque se encuentre participando en distintos contextos. De esta forma, el niño indígena, no sólo nos remite a pensar en estudiantes que van a la escuela; también son hijos, amigos, trabajadores, campesinos, hombres o mujeres y mucho más. Todo amalgamado de manera particular en torno a lo que significa para cada uno. Por ello, la cultura vivida e internalizada en los distintos ámbitos se sintetiza de manera diferenciada y singular en cada historia personal y contexto (Giménez, 1997).

Esto invita a reflexionar e imaginar un cambio radical en la visión que se tiene sobre los niños indígenas, que no son una especie de rompecabezas que se pueden armar al antojo, pues no comparten idénticamente sus cualidades con otros niños, aun perteneciendo a la misma cultura. Esto quiere decir que el desarrollo del niño en su interrelación compleja e integralidad de sus formas de vida, crean aspiraciones, compromisos, intereses, intenciones, propósitos, motivaciones, objetivos, pasiones, etc., que no dependerán de su edad, sino de la apropiación cultural, significación y re-significación de sus acciones, historia, reflexiones, etc., que le imprimen sentidos a sus acciones. Sentidos que son incomprensibles e irreductibles a un sólo espacio, por ello, el saber en qué pueblo viven o cuántos años tienen y a partir de ahí intentar complementar los datos, no nos dará la certeza para afirmar que conocemos los significados de su cultura.

La formación de la identidad individual enmarcada en la relación recíproca que guarda el niño con los otros, quienes le promueven sus ideas, conocimientos y afectos, lo cual significa un desarrollo dinámico e interactivo con los objetos, las personas y los signos de su cultura (Cuevas & Covarrubias, 2008).

“...El niño es permeable y abierto al mundo y sus experiencias son experiencias de aprendizaje. Su capacidad es el de ser un aprendiz, que tiene un carácter activo en su relación con el entorno” (LeVine citado en Yoseff, 2005, p. 73).

Si recorremos a través de la historia y los diferentes hechos que marcaron a los pueblos originarios nos encontraremos con una larga trayectoria que marca las maneras de ser de cada pueblo; a lo largo del tiempo su historia ha transcurrido por distintas etapas que conforman parte de esa particularidad que les hace ser de esta forma; es arduo el trabajo que se ha realizado para considerarse sus derechos y su participación activa dentro de la sociedad, sin embargo, aún falta mucho trabajo por realizar, esto no quiere decir que formemos un grupo exclusivo de “indígenas” encerrados y catalogados en sus propias cosmovisiones sino ir más allá a través de la inclusión.

3.2.3 Vida cotidiana, quehacer diario: realidad multidimensional

Hojholt (1997), menciona que “si queremos teorizar en y para las prácticas sociales para el desarrollo infantil, debemos explorar al niño como un sujeto en esa práctica social. Debemos conceptualizar cómo los niños experimentan y realizan las condiciones sociales para su desarrollo en formas individualmente diferentes en las cuales ellos toman parte y se mueven dentro de estos diferentes contextos de acción. El reto es captar la unidad dialéctica de las estructuras socialmente arregladas y trayectoria individual de los niños a través de ellas. El niño individual se mueve a través de estos arreglos, y se desarrolla a través de la participación en estos contextos sociales diferentes” (p. 135).

Los significados se construyen en la interacción del sujeto con su contexto; entonces, realmente el niño siempre es activo en el contexto situado (no está de más repetirlo), ya que él construye los significados, así como es él mismo quien los deja fuera en un proceso complejo, retomando para sí unos u otros elementos para formarse como individualidad, para desarrollar una manera de ser o una “postura personal” (Dreier, 1999), él es un participante activo en su propio desarrollo.

Las interpretaciones de significado no sólo reflejan la historia idiosincrática de cada individuo, sino también las formas canónicas de construir la realidad de

una cultura; dice Bruner “nada está “libre de cultura”, pero tampoco son los individuos simples espejos de la cultura; éstos no sólo se construyen en la cultura sino también la “re/construyen” (citado en Gareca, 2010).

Es decir, en la vida cotidiana y en el quehacer diario, nos construimos como personas; y ese quehacer cambia a través del tiempo y el espacio, de un lugar a otro y de un momento a otro. Entonces, las prácticas de las personas se transforman de acuerdo a las circunstancias sociales construidas bajo ciertas condiciones históricas.

La interacción, por tanto, que configura la dinámica propia de un grupo, permite comprender el entorno físico y dotar de sentido y significado construido a través de las experiencias que constituirán su visión del mundo. De esta forma, la misma palabra que usamos para designar un objeto relacional o físico, no significa lo mismo para una persona y otra, aún perteneciendo a contextos sociales, culturales y económicos similares.

El conocimiento es situado, siendo en parte un producto de la actividad, el contexto y la cultura en la cual se desarrolla y usa. Por ello, el conocimiento conceptual se puede abstraer de las situaciones en las cuales se aprende y usa.

El énfasis de Lave y Wenger (2001), en el aprendizaje como una “producción en colaboración” que tiene lugar como parte de una gama de actividades y de prácticas, constituye la base de su afirmación de que la participación periférica legítima se refiere a una “manera de ser en el mundo social, no a una manera de llegar a conocerlo” y, de este modo, denota el proceso de pasar de principiante a experto.

El lenguaje desempeña un papel esencial porque forma parte de la práctica y es en la práctica donde aprenden las personas; y para los recién llegados, el objetivo no es aprender del habla como un sustituto de la participación periférica legítima; es aprender el habla como clave para legitimar la participación. Esto es, una referencia al proceso en que se desarrolla el habla

de cada individuo en la práctica de una comunidad. El escenario más amplio en el que ocurren las actividades juega un papel crucial dando forma a la estructura de la actividad, las metas de los individuos y las restricciones para alcanzarlas (Cole, 1996)

La enseñanza situada destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables (Díaz Barriga, 2006).

“Existe una confluencia dinámica e históricamente situada de voces y prácticas de los distintos sujetos escolares, en la cual el niño se va conformando activamente como sujeto concreto, proceso que se convierte en parte de su desarrollo personal” (Cuevas, 2002, p. 4).

Él se encuentra inmerso en una red compleja y dinámica de valoraciones y prácticas en distintos tipos de interacción social; con las autoridades escolares, con los maestros y compañeros, con los familiares, etc., en los distintos escenarios de práctica interrelacionados: la escuela, el hogar, los ámbitos laborales, etc. (Cuevas, 2005).

El aprendizaje no se limita a las instalaciones escolares sino que se fortalece o contradice en el hogar, así como en la infraestructura social, económica, política y laboral. De ahí que gobiernos, negocios, empresas, comunidades y padres de familia también tengan mucho que aportar –y cambiar- para que el entorno del aprendizaje refleje el sentido humano, la relación con la naturaleza y su responsabilidad con las futuras generaciones (Cházaro, 2000).

La educación informal en los pueblos originarios se fundamenta en el desarrollo de habilidades prácticas para la vida y para el mantenimiento del orden social y

cósmico. Los niños aprenden principalmente a través de la observación y la convivencia con los adultos, asumiendo gradualmente responsabilidades para el mantenimiento de la familia.

El aprendizaje visto como un incremento en la participación en comunidades de práctica, se interesa en la persona como totalidad, actuando en el mundo (Lave & Wenger, 2001), por ello es imprescindible situar las prácticas de enseñanza aprendizaje como procesos de construcción en la vida cotidiana que ocurren en un escenario y momento distinto al de otras personas.

Podría decirse que las situaciones co-construyen el conocimiento a través de la actividad (Brown, Collins & Duguid, 1989), Pues la cultura y el uso de una herramienta actúan juntos para determinar la manera en la cual los practicantes ven el mundo, y la manera en la cual el mundo de la cultura les parece que determina el entendimiento del mundo y de las herramientas.

“Conforme los sujetos se mueven a través de los contextos, sus modos de participación varían debido a las posiciones particulares, las relaciones sociales, los ámbitos de posibilidades y las preocupaciones personales que los diversos contextos encarnan en ellos. De aquí que las acciones, pensamientos y emociones de los sujetos funcionan en formas flexibles. Su proceder no puede ser el mero seguimiento de esquemas, procedimientos y reglas” (Dreier, 1999, p. 91); ningún contexto en aislado puede dar cuenta de su desarrollo, y en todos esos ámbitos de participación está siempre presente el otro, directa o indirectamente (Cuevas, 2005).

Desde aquí, por lo tanto, se considera una participación activa del alumno en un sistema de relaciones sociales complejas con los demás actores sociales de su medio, de manera que su desempeño en la escuela forma parte de su desarrollo personal; el centro de atención se coloca, pues, en el alumno concreto, situado en un contexto histórico social y escolar específico (Cuevas, 2002).

Las ocasiones y condiciones de uso de herramientas surgen directamente del contexto de actividades de cada comunidad que usa la herramienta, enmarcada por la manera en que los miembros de dicha comunidad ven el mundo. La comunidad y su punto de vista, así como la misma herramienta, determinan cómo se ha de usar una herramienta (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Se puede decir que cada una de las distintas prácticas en un contexto se diferencia de las otras por el uso de determinados recursos, métodos, reglas de participación y exclusión, es así que cada práctica abre una variada gama de formas específicas de acción.

Estas formas de acción están permeadas por la negociación intersubjetiva que se promueve, y se hace posible gracias a que los participantes o interactuantes comparten o hacen uso, como miembros de una colectividad, de esas “formas pre-dadas”. Formas de las que para Hundeide nos apropiamos a través de la socialización, de manera que cuando interactuamos con otros se dan por “hechas” o “garantizadas”, y que constituyen nuestro trasfondo interpretativo (citado en Yoseff, 2005, p. 67).

3.3. Implicaciones de la Psicología Cultural para afrontar el fracaso escolar en la educación primaria

La Psicología Cultural en su amplia y multifacética forma de acercarse a la realidad y a los “problemas sociales”, ha tenido un fuerte impulso a raíz de las aplicaciones prácticas en estrecha vinculación con su construcción teórica. De esta forma la teoría ha ampliado sus campos de acción pasando por distintos momentos y lugares que constituyen las formas en las que el ser humano se desarrolla; la educación no está exenta de las implicaciones de esta psicología, pues “tiene mucho que decir al respecto”.

Este tema tiene como objetivo hacer un análisis y reflexión que podrían dar más elementos para la comprensión del “problema del fracaso escolar” que, como ya se ha dicho, no está desconectado del momento histórico social en el que nos encontramos, y cómo desde esta perspectiva podríamos retomar algunos elementos importantes para hacer transformaciones en la práctica social.

3.3.1 Formas de expresión escolar

La educación es un proceso humano y social cuyos objetivos, formas, contenidos y métodos cambian de acuerdo con las épocas y en razón de diversos factores de índole económica y social (Barbosa, 1985). Históricamente ha adquirido distintas connotaciones de acuerdo con el momento y la sociedad de que se trate.

Se desarrolla en contextos sociales específicos, relacionado con otros contextos sociales particulares, dentro de un medio sociocultural más general. En la escuela existen determinadas significaciones y se llevan a cabo determinado tipo de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas y otras de manera informal, que orientan el quehacer de las distintas personas que ahí se insertan (Cuevas, 2002, tesis doctorado).

De esta forma, se puede decir que han prevalecido en el contexto escolar prácticas escolares que asumen, muy a menudo, que el conocimiento es individual y bien estructurado, que las escuelas son neutrales con respecto a lo que se aprende, que los conceptos son abstractos, relativamente fijos, y no se ven afectados por la actividad a través de la cual se adquieren y usan (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Los sistemas de “reglas o normas vigentes, las culturas exigidas o consentidas, las relaciones de coordinación presentes o ausentes, también constituyen algunas de las claves desde las que se puede decir algo acerca de cómo

escolarmente se construye el éxito o el fracaso. El fracaso es un fenómeno que tiende a ser social y culturalmente construido” (Muñoz, 2002, p. 149).

Así, en el ámbito escolar existen significaciones, contenidos y valoraciones, algunas formalmente instituidas en un plan de estudios y otras de manera implícita e informal en la práctica escolar, que orientan el desempeño de los alumnos. Cada escuela cuenta con un sistema de evaluación que califica y jerarquiza las competencias individuales, así como un conjunto de normas y jerarquías de excelencia, desde las cuales se valoran y evalúan los comportamientos y conocimientos (Perrenoud, 1990).

Este quehacer escolar no es indiferente a la formación de los estudiantes, sino que constituye parte importante de su desarrollo personal. Esas significaciones y prácticas escolares no se imponen y asumen de manera automática y unilateral, pues a través de la involucración activa en las prácticas, rituales, valoraciones y expectativas que se establecen y se llevan a cabo en la escuela, cada uno las hace suyas de manera individual, para cada quien adquieren un sentido personal que confluyen en expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales (Dreier, 1999); así, el alumno se interrelaciona dinámicamente y participa en la formación de los demás y de sí mismo, expresado en un proceso de construcción social, a partir de sistemas de significados y prácticas del grupo social en el que se ubican (Cuevas, 2002).

“El concepto de participación teoriza la subjetividad individual, la acción y los procesos psicológicos como fenómenos parciales en relación a la práctica social concreta de la que son parte. De la misma manera que cualquier participación es un aspecto peculiar y parcial de una práctica social” (Dreier, 1999, p. 83), la trayectoria es constitutiva de identidades, pues no solamente se habla de elementos estructurados, sino de cambios a través del tiempo, del espacio y de la manera en la que cada uno configura su práctica.

En este sentido, el rendimiento escolar, con cuyo concepto se hace alusión al nivel de implicación de los alumnos en el quehacer que se establece en determinado contexto escolar, no está aislado de su propio desarrollo, sino que se constituye en parte del mismo (Cuevas, 2002, tesis doctorado).

Pensando en la dimensión participativa del estudiante: las normas y reglas implícitas o explícitas, sugieren una construcción importante en su desarrollo personal, lo anterior no sucede como una determinación, tampoco como una construcción exclusiva o primordial de los otros, ni autónomamente desde el propio individuo, ya que en ningún sentido se ejercen influencias lineales, automáticas, unilaterales o directas, sino que, la situación concreta en la que se encuentra el niño, como un proceso en el que confluyen dinámicamente las participaciones interactivas de los diferentes sujetos de un contexto escolar (así como de los demás contextos locales en que se involucra), permite dar sentidos, orientaciones, sentimientos, pensamientos y posturas personales y particulares en las que se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias (Dreier, 1999).

Entonces, los significados y prácticas que se tornan alrededor del llamado “fracaso escolar”, son parte inseparable de su desarrollo, pues también va implícita una fuerte carga valorativa y esa significación también contribuye a su construcción; obviamente, interrelacionado en los diferentes contextos en los que el niño se desenvuelve. En esta misma implicación interactiva y dinámica en la escuela, el maestro forma y es formado (Cuevas, 2002). En suma, se considera una participación activa del alumno en un sistema de relaciones sociales complejas con los demás actores sociales.

Esto va más allá de las intenciones escolares explícitas, porque precisamente da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente. En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no

necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito (Díaz Barriga, 2006).

Es importante enfatizar nuevamente, que el rendimiento escolar es un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales y formaciones psicológicas del alumno; para comprender el rendimiento escolar, se requiere estudiarlo como realidad que forma parte de su desarrollo personal en un contexto sociocultural particular, como proceso de interpelación dinámica del individuo con los demás sujetos escolares, a través de las significaciones, valoraciones, ideales, actitudes, expectativas y prácticas sociales sobre el aprovechamiento en la escuela, en donde se va configurando como alumno concreto y singular, como sujeto de rendimiento escolar que se expresa y constituye en su misma acción práctica y en su reflexividad sobre ella, en relación con el estudio y la escuela (Cuevas, 2001).

Así pues, “el alumno como sujeto activo y transformador, no se asume a sí mismo en algún grado de rendimiento escolar de la misma manera en que es valorado por los demás, ya que incorpora esa experiencia desde su autovaloración como formación psicológica en desarrollo. Los niveles más evidentes de bajo y alto rendimiento, no son indiferentes al desarrollo personal del alumno que se ubica en una u otra de esas categorías. No es general, estandarizado o estable, sino una formación dinámica y diversa en el mismo sujeto, en el tiempo y en el espacio en el que éste se desenvuelve” (Cuevas, 2002, p. 125).

Así pues, el estudio del rendimiento escolar planteado de esa manera tiene como centro de interés el sujeto concreto, situado en determinado contexto histórico-social y escolar, sólo así se considera posible trascender las limitaciones de las clasificaciones generalizadas, en las que fácilmente se cae aunque se hable de proceso, y de las categorías abstractas (que uniforman a los distintos individuos ubicados en ellas y no permiten una explicación de lo diverso) en las que el sujeto queda diluido (Cuevas, 2002, tesis doctorado).

Dado lo anterior, es imprescindible recalcar que “...la escuela típica no existe; cada escuela es única, porque opera en un contexto igualmente único; porque es fruto de una historia de relación con la comunidad a la que sirve que le es propia; porque consiste de un equipo de personas con determinados talentos; porque atiende a niños con características muy particulares” (Rodríguez, 2000, p. 286).

Bajo esta misma línea, existen distintas maneras de aprender a partir de intereses muy singulares, que se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria de cada uno; en este sentido, y tomando en consideración el carácter social del desarrollo humano, la comunidad en la que el niño se desarrolla juega un papel preponderante en ese mismo quehacer, pues en estrecha relación con la participación están los vínculos que el niño ha co-construido con su comunidad de aprendizaje. No existen formas o palabras neutras, éstas son generadas en la vida personal y los significados no son independientes de su vida cotidiana (Tenorio, 2003).

Asimismo, el criterio principal para la evaluación del desempeño en la escuela debería ser no la repetición mecánica de información y la comparación en función de una nota, sino el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo y en función de las áreas de conocimiento de su interés (Cuevas, 2004).

3.3.2 Transformemos las cifras en acciones

La actividad del salón de clases toma lugar dentro de la cultura de las escuelas, aunque es atribuida a la cultura de lectores, escritores, matemáticos, historiadores, economistas, geógrafos, etc. A los estudiantes usualmente no se les permite opinar sobre las especulaciones de la vida real. Su inventiva cotidiana se restringe por prescribir y proscribir formas en las cuales se debe encontrar la solución. Tiene métodos de enseñanza que a menudo tratan de impartir conceptos abstractos como entidades fijas, bien definidas, independientes, que se pueden explorar en ejemplos prototípicos y en

ejercicios (Brown, Collins & Duguid, 1989), bajo el sustento de que la mente humana es universal y homogénea, y expresada en la implementación de programas únicos y saturados de contenidos, a formas de aprendizaje individualista y de repetición, a una evaluación comparativa de los desempeños (Cuevas, 2002).

Algunos análisis más específicos han denunciado, por ejemplo, la prevalencia de ciertos contenidos culturales a expensas de otros; el desequilibrio entre lo académico y lo práctico, lo abstracto y lo concreto, la formalización y la teoría frente a la experiencia y la práctica; la fragmentación de los conocimientos, organizados en torno a la lógica de las disciplinas, frente a la interrelación de los saberes, que pueden servir para ofrecer relaciones y comprensiones de la realidad y los problemas, sin menoscabo ni pérdida del rigor y la relevancia (Guarro, 2002).

Es decir, en las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*know what*) y el saber cómo (*know how*), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga, 2003).

Hoy que la guerra amenaza con más peligro a la humanidad, es preciso decir que la violencia no sólo es de tipo armado, sino también ideológico, como la que subyace a esa visión de la escuela, que impone formas universales de ser y de pensar a los que son diferentes. Entonces, debemos empezar a transformar esa visión arraigada de “escuela uniforme”, podemos pretender una transformación de esa visión homogeneizante, y empezar a construir lineamientos que definan algunas estrategias de sensibilización, hacia una educación escolar para el desarrollo personal del niño (Cuevas, 2002).

Esto implica no absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos contenidos del conocimiento y no única o prioritariamente los lingüísticos y lógico-matemáticos, así como los diversos intereses de los individuos (Cuevas, 2004).

Esto es, no hay un modelo único o universal de desarrollo; cada cultura propone a sus niños tareas diferenciadas y particulares, que son acordes al tipo de retos que como adultos deberán enfrentar y a la manera particular como esa cultura espera que sus adultos los enfrenten (Tenorio, 2003).

En cada cultura, “el individuo encuentra formas peculiares humanas de relacionarse con los objetos, o con el mundo en sentido general, es decir, procedimientos de acción, formas de pensamiento e, incluso, elementos pertenecientes a la esfera afectivo valorativa, que él, para constituirse como ser humano, para devenir en ente cultural, necesita apropiarse o internalizar de manera activa y dinámica” (Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 14).

Las prácticas de crianza varían según las comunidades étnicas, las clases sociales, las regiones del país, los sectores más alejados o más cercanos a las grandes ciudades. Y las prácticas de crianza se privilegian en el desarrollo de los niños y niñas, así como la intención del desarrollo promovido. Por tanto, los niños y niñas van a ser muy distintos al ingresar a la escuela (Tenorio, 2003).

Estos planteamientos resaltan la importancia del papel del alumno como persona única, que hace suya la experiencia escolar de manera irrepetible y muy personal; resultan cuestionables los criterios puramente externos en los que se fundamenta la visión tradicional del aprovechamiento escolar, que ignoran o excluyen las diferencias y desarrollos personales y, por lo tanto, carece de sentido la concepción tradicional de “fracaso escolar”, así como su representación como problema (Cuevas, 2004).

Es necesario considerar entonces, que cada individuo y grupo configuran sus sentidos de manera compleja en el marco de las propias condiciones sociales, económicas e históricas, y de los significados que definen su cultura local en el marco global; de esta manera, el valor que cada cultura le imprima a las orientaciones que se le dan, no siempre será la misma y más aún si se trata de imponer una ideología, que muchas veces contradice el imaginario que ellos se han construido. Por ello, si se analizan las características individuales de los componentes de un grupo indígena, de inmediato se hace evidente que el grupo no es homogéneo (Díaz, 2006).

3.3.3 Las voces del multicolor

“Diez millones de mexicanos (10% de la población) son integrantes de 56 etnias, con sus lenguas y costumbres propias, con sus distintos modos de ver y asumir el mundo, en fin, con su cultura propia, que se resisten a desaparecer y, hoy más que nunca, reclaman con justo derecho el reconocimiento legal y de hecho a su diversidad cultural como parte de la nación” (Subcomandante Marcos, www. 1999, citado en Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 122)

Esto implica que distintos modos de convivencia pueden dar lugar a distintos significados; los grupos étnicos tienen un estilo de vida, aún más, es el reflejo de su vida. El lenguaje no simboliza simplemente una situación u objeto que existe ya por anticipado, posibilita la existencia o la aparición de dicha situación u objeto, porque es una parte del mecanismo por el cual esa situación u objeto es creado. Asimismo, el lenguaje es una clase especial de acciones, es así que no hay realidad única preexistente, la realidad se construye o configura a partir de las distinciones que se pueden hacer en conjunto de repertorios culturales interiorizados, signos, representaciones, valores y símbolos organizados para proveer la legitimidad (Colombres, 1991).

Desde cada contexto sociocultural en que se lleven a cabo (etnias, ámbito rural o urbano, región, etc.), no sólo se trataría, como en el caso de los grupos étnicos, de la traducción a su lengua del programa nacional (“unitario”) como se

ha intentado hasta ahora, conservando la misma ideología y valores y la misma visión del mundo, sino de una reconceptualización teniendo en cuenta los distintos elementos de la cultura o situación concreta: lengua, concepción del hombre y del mundo, creencias, valores, costumbres, prácticas, modos de aprender y enseñar, etc. Todo esto implicaría un trabajo interdisciplinario de muchos, de todos los profesionales y especialistas, así como de la participación de la propia comunidad y de la incorporación de alternativas y experiencias que ya se hayan planteado o implementado (Cuevas, 2002, tesis doctorado, pp. 122-123).

Para ello, es necesario situarse históricamente, conocer debilidades, fortalezas, habilidades, recursos; sentir, vivir, comprender nuestra práctica y todo lo que cada uno ha retomado a través de las distintas participaciones en los diferentes contextos, cuyos aprendizajes no se van al “vacío” pues cada una de las experiencias tienen implicaciones importantes en la transformación de lo que concebimos y transformamos a partir de expectativas, intereses, motivaciones, y la realidad vinculado con la creatividad.

Participar en “la vida de la comunidad implica un proceso de inserción positiva y de identificación con la realidad de la comunidad; implica conocer a los comuneros, sus problemas; desarrollar acciones de acompañamiento, animación y asesoría en el desarrollo comunitario. Participar significa compartir tristezas, alegrías, temores, esperanzas, trabajos, éxitos y fracasos” (Martínez & Bolívar, 1994, p. 190).

Así, aprender a usar una herramienta involucra más que explicar algún tipo de reglas explícitas. Las ocasiones y condiciones de uso surgen directamente del contexto en las actividades de cada comunidad que usa la herramienta, enmarcada por la manera en que los miembros de dicha comunidad ven el mundo. La comunidad y su punto de vista, así como la misma herramienta, determinan cómo se ha de usar ésta (Brown, Collins & Duguid, 1989).

El niño se involucra en las actividades del adulto; no se necesitan pruebas de dicho aprendizaje ya que la evidencia de este hecho resalta en cuanto a su participación (Haan, 2001). Las relaciones sociales de los aprendices dentro de una comunidad cambian a través de su involucración directa en actividades (Lave & Wenger 2001)

Se comparten ciertos rasgos significantes con el conocimiento: éstos sólo se pueden entender plenamente mediante los significado heredados del contexto de uso, y al usarlos demandan tanto el punto de vista cambiante del niño, así como adoptar el sistema de creencias de la cultura en la cual se usan. Las herramientas conceptuales similarmente reflejan el conocimiento acumulado de la cultura y los logros y experiencia de los individuos. Las actividades están enmarcadas por su cultura; su significado y propósito son socialmente contruidos a través de negociaciones entre miembros presentes y pasados (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Las herramientas comparten ciertos rasgos significantes con el conocimiento: sólo se pueden entender plenamente mediante el uso y al usarlas demandan tanto el punto de vista cambiante en el sistema de creencias de la cultura (ibíd.).

Un aspecto implícito en la cita de arriba es el privilegio del lenguaje (como “herramienta comunicativa por excelencia, como símbolos altamente flexibles para el diálogo, etc.) en el intercambio comunicativo entre personas y la apertura a la comprensión mutua” (Yoseff, 2005, p. 67-68). La lengua es más que un modo de comunicación, pues también incluye la forma de concebir el mundo y expresa los valores de la comunidad que la habla.

Aprender de los diccionarios, independientemente de situaciones auténticas, se olvida de la manera en la cual el entendimiento se desarrolla mediante el uso continuo, situado. De manera similar, los estudiantes a menudo pueden manipular algoritmos, rutinas, y definiciones que han adquirido con aparente

competencia y no revelar, ante sus maestros o a ellos mismos, que no tienen ni idea de lo que hay que hacer tal como sucedería con el dominio. Los estudiantes necesitan mucho más que conceptos abstractos y ejemplos auto-contenidos. Ellos necesitan ser expuestos al uso de unas herramientas conceptuales de un dominio en una actividad auténtica (Brown, Collins & Duguid, 1989).

“En un enfoque de aprendizaje situado, el lugar de trabajo o encuentro comunitario se enriquece con experiencias de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales. En este sentido, en el aula y en la comunidad de aprendices, se debe rediseñar urgentemente el ambiente de aprendizaje, para que los actores puedan participar en experiencias auténticas” (Soler, 2006, p. 58), compartiendo intereses comunes para desarrollar conocimientos, actitudes y valores significativos mediante procesos de aprendizaje colaborativo. “Un aspecto central que subyace en este enfoque es la visión de que la escuela debe ser un lugar en el que los estudiantes sean motivados y reconocidos, en entornos de alta interactividad, apoyados por maestros comprometidos que inspiren el deseo de aprender, así como por padres de familia entusiastas y participativos” (Rodríguez, 2000, p. 312).

El proceso puede parecer informal, pero no obstante, está impregnado de pasión, pues “las prácticas tienen un sentido para los suyos, acorde con los valores sociales, morales y espirituales de esa comunidad; son coherentes con su cosmovisión —aunque nos parezca que no cumplen con los criterios y metas que formulamos como expertos” (Tenorio, 2003, p. 12).

Desde una visión situada se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). Además, la autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como

mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven. Los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento (Derry, Levin y Schauble, 1995, Hendricks, 2001, citado en Díaz Barriga, 2003).

Implica que la comunidad de aprendizaje, por una parte, respete y motive a los aprendices y, por la otra, que los nutra con la experiencia de sus miembros, en un intento por garantizar un aprendizaje individual “integrado a la comunidad con sus características socioculturales específicas, organizado alrededor de actividades desde una perspectiva experiencial, donde el alumno aprenda a través de la experiencia personal, activa y directa” (Soler, 2006, p. 81).

Se resalta el papel del otro, no como caridad o lástima sino con responsabilidad social, relacionada con una toma de conciencia moral, social y cívica. Las actividades en la comunidad se realizan con un claro sentido de grupo, se fortalece una membrecía colectiva y la base es un aprendizaje cooperativo. Finalmente, se plantea que deben privilegiarse las oportunidades de reflexionar junto con los compañeros (Díaz Barriga & Hernández, 2002), involucrar a los estudiantes, maestros, administradores, padres de familia, poblaciones e instituciones sociales en la mejora de la educación y, por consiguiente, en el perfeccionamiento y en la forma de vivir los valores (Rodríguez, 2000).

Entender a los actores de la educación como una comunidad de disensos basada en la comunicación, el diálogo y la pluralidad (Readings, 1998) depende de la inventiva pedagógica que los educadores logren construir para confrontar de manera imaginativa las tensiones que vive en su interior el potencial estudiante, hoy excluido o marginado (Martínez, 1999). Sumado con esto y atendiendo nuevamente a las diferencias individuales de las que se ha venido hablando, dentro de las comunidades se podrían abrir nuevos y diferentes espacios que atiendan a los gustos y preferencias particulares de los niños, dichos espacios no necesariamente tienen que ser academizados, pero esto tampoco debe implicar su desvalorización.

Los niños y niñas indígenas viven su etapa infantil hasta el momento en que las condiciones de sus familias o los ciclos marcados por la tradición y la cultura se lo permiten. La infancia indígena es más bien un recorrido apresurado hacia la vida adulta y sus responsabilidades, y la escuela sólo tiene cabida dentro de este proceso en la medida en que no interfiera en las estrategias de supervivencia familiar. La transmisión de valores, la asimilación del sentido de pertenencia, la construcción de la identidad étnica y de género, la transmisión de conocimientos y la reproducción de la cultura, remite al trabajo por la subsistencia, a la cultura material. En la medida en que la escuela no responda a esta construcción básica, sus beneficios son intangibles, se convierten en una cuestión de poder potencial, de estatus, de posición pero no de aplicación práctica (Bonfil, 2004).

Debemos retomar los aspectos valiosos que las comunidades étnicas han producido a lo largo de siglos como formas de educar a sus hijos, analizarlos y tratar de integrarlos a una escuela que no sea excluyente. Inventar una escuela del siglo XXI, diferente a la escuela igualitaria de fines del XIX. Una escuela que no busque cambiar a los que son diferentes sino que acepte cambiar su estilo educativo y su menosprecio por lo que proviene de otras culturas; una escuela que ingenie nuevas maneras para que los que están excluidos puedan recibir los beneficios de la escolarización, sin por ello tener que volverse ciudadanos de la aldea global; una escuela que cambie para aprender lo que esas culturas hoy en día marginales han producido (Tenorio, 2003).

Indudablemente la creatividad está aquí entre nosotros, en todos los niveles. Las diferencias de rasgos entre nuestras múltiples y diversas comunidades requieren de un llamado de atención y de voltear hacia aquellos que con su trabajo y esfuerzo nos regresan a la certidumbre que nuestros niños y jóvenes se encuentran en manos de seres humanos, cuya sensibilidad y capacidad creativa no puede, ni debe alejarse de su acción cotidiana.

En la comunidad de aprendizaje posiblemente algunos tengan voces que resuenen más alto, pero siempre debemos recordar que “no aportaremos nada a la educación si no se enseña que la plenitud de vida sólo se alcanza mediante el compromiso libre y voluntario de vivir y transmitir aquellos valores que dan sentido a la existencia, sin los cuales el hombre se cierra a una realidad sobrenatural que constantemente lo llama a cumplir con la esencia de su vocación: el amor” (Rodríguez, 2000, p. 319).

Resulta imperioso superar el academicismo basado en asignaturas abstractas y formales, reconociendo a las comunidades en su especificidad y cultura propia, en sus condiciones sociales e históricas y en los contextos concretos en que se mueven y se forman, para que la historia “quede desarmada y limpia de batallas y generales; para que todas las asignaturas se desarrollen en un ambiente escolar de convivencia entre los diversos y ayuden a la comprensión de la realidad total y a la relación recíproca entre las culturas y países diferentes, porque todo esto significa también una pedagogía de la paz” (Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 123).

CAPÍTULO 4

ALGUNAS IDEAS Y ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS

A partir de la revisión teórica realizada desde la mirada de la Psicología Cultural, y después de tantos discursos y frases célebres, tras enfrentarnos a esta realidad, hemos tropezado con la idea de que “atender a los intereses particulares”, suena complicado, pero si se analiza más a fondo se puede avanzar a hacerlo realidad.

Este capítulo tiene como objetivo desarrollar algunas ideas para concebir esta tarea, a través de los elementos revisados en los capítulos anteriores y desde la Psicología Cultural, para trascender de las críticas a las alternativas y herramientas para actuar. Hacia esa meta se plantea la enseñanza y aprendizaje creativos, fundados en potencialidades e intereses particulares, la relación afectivo-cognitiva que se gesta en el salón de clases y algunas estrategias que se podrían llevar a cabo a través de procesos autogestivos.

4.1 Enseñanza y aprendizaje creativo fundado en potencialidades e intereses particulares

4.1.1 Apreciemos las expresiones humanas en su totalidad

La razón de ser de todo sistema educativo es, a fin de cuentas, el aprendizaje, que el sistema tradicional continúa reproduciendo a partir de esquemas orientados a la memorización, a la repetición de datos y a la función del magisterio como eje de un proceso estandarizado y centralizado en todos sus aspectos (Cházaro, 2000).

A los estudiantes se les pide usar las herramientas de una disciplina sin ser capaces de adoptar su cultura; las maneras en las cuales las escuelas usan los diccionarios, o las fórmulas de matemáticas, o el análisis histórico son muy diferentes de la forma en que los aprendices las usan. Los estudiantes pueden

pasar exámenes (una parte distintiva de las culturas de la escuela), pero no ser capaces de usar herramientas conceptuales dominantes en la vida (Brown, Collins & Duguid, 1989), lo cual termina simulando un aprendizaje que sólo es aplicable al contexto escolar.

Fernández (1986), plantea la necesidad de precisar las categorías con las que son referidos o "construidos" los desempeños de los alumnos, como la noción de repitiente; considera que "existe un repitiente exitoso (que no preocupa ni se le llama repitiente): es el que se acomoda al sistema, imita, no repite de grado, pero repite textos de otros, repite consignas, se somete y triunfa por repetir lo que otros quieren; hay otro que llaman repitiente por repetir de grado, el fracaso escolar de la mayoría de estos es un sistema reactivo a un sistema que no los acepta, que no reconoce su saber y los obliga a acumular conocimientos" (pp. 99-100).

De acuerdo con Moya, López y Valiente (1999), "el proceso de aprendizaje será más eficaz si se parte del contexto de significados en el cual se desenvuelve un niño o una niña, y donde desarrolla sus conocimientos, emociones, habilidades y destrezas" (p. 51).

La diversidad de alumnos, así como de estilos y ritmos de aprendizaje, plantea formas distintas, intereses y motivaciones singulares, que pone de manifiesto la necesidad de repensar la educación. Diversos trabajos muestran que las experiencias individuales y sociales previas, juegan un rol importante en los intereses y preferencias de los niños, pues todos y cada uno de ellos en sus culturas han desarrollado conceptos propios de interpretación del universo, conocimientos y sistemas de clasificación de los elementos del entorno natural, social y religioso, diferentes formas de solución de problemas.

De igual manera, todas las culturas han elaborado sus propias estrategias en el manejo de sus relaciones con otras culturas. Esto significa iniciar un proceso

de intercambio que no deslegitime ni lo “propio” ni lo “ajeno” sino que los integre y los enriquezca (Moya, López & Valiente, 1999).

Invariablemente se ha utilizado el término “diversidad” para encarar “lo diferente” o lo “otro” pero, en el mismo sentido, se ha sobrevalorado su uso, pues ahora pareciera ser que estamos siguiendo una “moda” o formas particulares de pensamiento, sin ir más allá de lo que realmente implica hablar de diversidad, de esta manera, es posible caer nuevamente en la estandarización, pues de alguna forma seguimos siendo cómplices de ello, ya que para algunos aún sigue siendo difícil desprenderse de lo “científicamente comprobado”, para nuevamente limitar los campos de conocimiento que podemos recrear a partir de lo ya “preestablecido”.

“Para que la educación realmente responda a los principios y derechos democráticos, debe existir un proceso de adecuación de la oferta educativa a las características particulares de los educandos, lo que a su vez supone un conocimiento de ellos. No puede existir igualdad, libertad, participación, etc., si la educación que se ofrece carece de significado para quienes participan del sistema” (Sagastizabal, 2004, p. 34).

Pero ¿cómo encontrar ese significado, cuando en las aulas hay más de 35 alumnos con un sólo maestro a cargo? Más aún, ¿será posible atender a los intereses particulares de cada estudiante?

Quizás el primer paso es dejar a un lado la idea de etiquetar, categorizar, evaluar, jerarquizar, etc., y comenzar a apreciar lo humano en su totalidad, comprender al hombre como un constructor de culturas y sociedades, únicas por su carácter humano y diversas por sus múltiples expresiones. Releva la inmensa gama de lo cultural, las posibilidades de creación y recreación tanto en el mundo material como simbólico, permite dimensionar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre que, por lo

tanto, enriquece el patrimonio cultural, en general y en particular (Sagastizabal, 2004).

Esto significa dejar que el niño construya y reconstruya, que todos y cada uno de sus gustos sean valorados, y que no solamente “lo académico” sea lo más valioso; reconceptualizar la esencia de sus creaciones y valorar el arte, los deportes, las artesanías u otros gustos, y que cada una de las manifestaciones humanas tengan su valor propio, sin que esto signifique catalogarlos, evaluarlos o desplazarlos ¿por qué un niño prefiere pintar más que escribir? ¿De dónde nacen esos gustos? ¿Por qué para algunos niños es más importante la música que la geografía?

Éstas, como muchas otras preguntas, pueden surgir cuando hablamos de singularidades, y como tales no tienen respuesta, pues como se ha revisado, son muchas las experiencias que ha vivido el niño y todos nosotros, para poder hacer un recuento e intentar hacer una categorización de los ambientes que le fueron más trascendentes. La actividad también provee de experiencia, que es plenamente importante para la acción subsecuente.

El niño en formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje, sino de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003).

Frente a tantas medidas “objetivas” que afectan lo material, lo que falta, lo que quedaría por intentar, es un mayor reconocimiento de la dimensión subjetiva en las políticas educativas. Si nos limitamos a tratar de obtener mejores resultados afectando solamente lo material (por ejemplo, mayores recursos para infraestructura, equipamiento, materiales didácticos, libros, mejores horarios, etc.), estamos evadiendo la subjetividad de los principales actores del proceso pedagógico: los docentes y los alumnos (Porter, 2006).

El entorno escolar debe asumir un modelo organizativo flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la cultura escolar se acomode a las exigencias, intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta cultura escolar.

Es cierto que intentar construir una manera peculiar y particular de enseñar a cada niño, que es un gran universo a nuestro alrededor, es algo sumamente complicado, partiendo de que somos seres esencialmente singulares, llenos de expectativas, creencias, valores, etc., que forman parte de quienes somos, considerando nuestro contexto actual.

Sin embargo, desde el mismo salón de clases y retomando las potencialidades de los niños, podemos hacer de la escuela un espacio creativo y recreativo, ya que "...el aprendizaje no está fabricado por el experto ni está disponible en forma de objeto, sino que se elabora en el curso del proceso de interacción, mediante sinergias entre todos los que intervienen: experto o docente y alumnado. Si se produce el aprendizaje, será siempre como un efecto emergente de la relación entre los participantes" (Vázquez & Escámez, 2010, p.12).

El profesorado juega un papel protagonista en cualquier cruzada contra el fracaso y abandono escolar. Lo cierto es que el hecho de que los alumnos sean cada vez más heterogéneos, por la presencia de escolares de diferentes culturas, clases sociales, capacidades y motivaciones, hace mucho más difícil la tarea de enseñar.

Por ello, es necesario cambiar la lógica que ha regido el sistema educativo, sin intentar imponer ni fungir como los científicos que creamos las condiciones para que se dé el aprendizaje, ni tratar de hacer un grupo homogéneo que se apropie del discurso del adulto, sino que sean ellos mismos los que le impriman sus sentidos.

Algunos podrán opinar que hacer que la escuela atienda a la creatividad e imaginación del niño nos llevará a un caos más grande en el sistema y más problemas comparados con los que hay en la actualidad, pero “¿cómo adelantar algo cuando aún no se ha iniciado?”. Asimismo, ese caos se ha establecido desde que se dictaron parámetros y cánones estrictos que debe seguir la educación; se requiere abrir el camino a la flexibilidad y reconocer que los saberes valiosos no solamente están en las escuelas. Se trata de lograr que los alumnos realmente se asuman como agentes activos que construyen una manera muy particular de mirar su realidad, y reconocerse dentro de un espacio y a partir de ahí comenzar a dilucidar su campo de acción, ampliando su foco de atención y acción.

Sagastizabal (2004), señala que un currículum flexible es aquel capaz de responder a las demandas de los sujetos que aprenden, ya sea porque previamente han indagado en ellas, o también porque es altamente sensible para detectar problemas de inadecuación didáctica, y suficientemente permeable y ágil para sufrir transformaciones.

4.1.2 Respetemos la diversidad y sobre ella, las diferencias en los niños

Es importante cuestionarse sobre la situación actual para generar maneras “diferentes de aprendizaje”, en los cuales sea posible hablar de particularidades dentro de un aula, donde se puedan tomar en cuenta lo “no académico” para crear espacios de interacción entre el deporte, la cultura y la ciencia, pues cada vez más podemos ver un rápido avance de la globalización, en la cual sólo algunas prácticas son más valoradas que otras, de esta manera, es menester crear espacios de diálogo para intentar ver las otras posibilidades y no quedarnos en un espacio limitado de análisis.

Toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, y una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones del medio social y las características e intereses del que aprende, y donde la idea de libertad y creatividad cobra sentido en la medida en que se enfatice en una educación

que desarrolle las capacidades reflexivas y el pensamiento, el deseo de seguir aprendiendo y los ideales democráticos y humanitarios.

El aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales, para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

Esto no significa que comencemos a categorizar, clasificar o evaluar las experiencias, porque cada experiencia es única y la manera en la que cada niño se reconstruye y se visualiza es completamente diferente a los niños que están a su alrededor; se hace necesario respetar la diversidad y, sobre ella, la diferencia en las subjetividades.

En la experiencia lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber y a nuestro poder. Sin embargo, la experiencia ha sido menospreciada tanto en la racionalidad clásica como en la racionalidad moderna, tanto en la filosofía como en la ciencia. Habrá que reivindicar la experiencia, darle una cierta dignidad, una cierta legitimidad (Larrosa, 2003).

No se trata pues, de implementar una educación diferente para los diferentes, sino una educación para todos que atienda a las diferencias, “por lo que “lo cercano”, “lo próximo”, “lo propio” del sujeto que aprende debe ser respetado e integrado a una tradición cultural nacional y universal –patrimonio que la humanidad ha construido desde los orígenes del hombre hasta la actualidad- de la que es transmisora la escuela” (Sagastizabal, 2004, p.42).

De esta forma, la calidad de la educación no puede evaluarse a partir de cuántos niños pasaron de año o cuántos aprobaron el examen, esto reduce completamente la esencia de lo que somos y de nuestras expresiones a un número, y cómo números siempre estamos a expensas de él. Dejemos de

estar atados a una cifra y valoremos nuestras cualidades, pues el éxito no lo podemos encontrar en el número de materias aprobadas, o en el promedio académico, el éxito está en el sentido que le damos a lo que hacemos, está en el valor que le damos a nuestro ser, y en el gusto y la pasión que le imprimimos a los retos de cada día.

Tratar de definir la calidad de la educación, requiere asumir una postura frente al hecho educativo, sin asumirlo sólo como un asunto de insumos y resultados. Fernández (2004), menciona que “ningún plan desde arriba puede abarcar la potencial e imprevisible diversidad del entorno y el público escolar, por lo que los mecanismos de ajuste deben estar mucho más pegados al terreno, más cerca de la información y de las necesidades reales” (p. 20).

Todo grupo cuenta con un saber social que regula sus comportamientos y que está profundamente internalizados. Con este saber se prepara para la función prevista o asignada a sus miembros en sus diferentes edades. “En algunos casos existe una distancia menor entre la cultura del niño y la esperada por la escuela, aunque en otros esta distancia es tan acusada que provoca, conjuntamente con otros factores, el fracaso escolar” (Sagastizabal, 2004, p. 23).

En las actividades educativas enfrentamos la tensión entre transmitir para que el otro sea capaz de crear, o transmitir para la repetición. Creo que debemos superar esta antinomia, ya que es distinto repetir por repetir o para lograr una destreza que va a permitir crear (Porter, 2006).

Asimismo, al interior de las escuelas se dan relaciones explícitas o implícitas entre alumnos, y entre docentes y alumnos, que en gran medida dan sentido al fenómeno educativo. En contraste con esta realidad, existen pocos acercamientos significativos a los actores involucrados en las escuelas y a sus prácticas educativas, y esto tiene serias implicaciones que se ven reflejadas en las desatinadas políticas y en la falta de pertinencia de los planes de estudio,

que con mucha frecuencia parten de la concepción de un estudiante imaginario muy distinto al que está dentro de las aulas (Gómez & Saucedo, 2007).

Se trata de concebir a los alumnos como “sujetos activos, que interpretan su entorno educativo, que buscan un sentido a su quehacer, que valoran y revaloran su escolarización, viven intensamente su trayectoria escolar, escriben y re-escriben su propia historia y construyen día a día su identidad como estudiantes, hijos y como niños” (Íbid., p. 12).

4.1.3 Que la libertad y la creatividad cobren sus sentidos

Más que enseñar intentemos crear un espacio para que los niños se escuchen a sí mismos, que se sientan en un espacio en el que puedan hablar sin temor a represalias, sabiendo que sus ideas no van a ser criticadas desde una visión ingenuamente moral. Para que no terminen asumiendo como verdades absolutas algunos supuestos que lo único que logran es desplazar y perder el amplio sentido de sus vidas, llegando a un reduccionismo tal, que termina por adaptar sus distintos puntos de vista.

En la medida en que los educadores permanezcan cerrados ante su propia sensibilidad, llave de su imaginación, las instituciones seguirán siendo instituciones incompletas al suprimir, desacreditar, olvidar, subordinar, expulsar otros conocimientos (otras formas de conocer y otros lenguajes), pues “completar” tanto las instituciones como el conocimiento es lograr verlo como totalidad (Pacheco, 2005).

La creatividad se mata o se cancela cuando la cultura de la acción, en vez de estar ligada al pensamiento, responde al seguimiento de normas o requisitos. La hipótesis es que se requiere de libertad y esperanza para desencadenar procesos creativos en aquellos que deben planear cada día sus acciones para hacerlas más efectivas (Porter, 2006).

“...revalorar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico” (Delors, 1996, p. 14).

En esa dirección es necesario superar las limitaciones que representan las clasificaciones generalizantes y las categorías abstractas que consideran como iguales a los distintos individuos que son ubicados en alguna de ellas, que no permiten una explicación de lo diverso y en las que el sujeto queda diluido (Cuevas, 2002). Los docentes mencionan reiteradamente la diversidad cultural del alumno como portador de una cultura diferente; este reconocimiento es valioso, en término de reconocer el mantenimiento de una tradición cultural, pero por otro lado, esta “visibilidad cultural” conlleva también a una marginalidad, porque: “...la ciudadanía y la visibilidad cultural parecen estar relacionadas a la inversa. Cuando una crece, la otra decrece. Los ciudadanos titulares carecen de cultura y aquellos que están más envueltos en ésta carecen de ciudadanía plena” (Sagastizabal, 2004, p. 99).

En cierto modo los docentes también son víctimas de condiciones y mecanismos sociales y organizativos, que no sólo contribuyen al fracaso y a la exclusión de ciertos alumnos, pero también pueden provocar sentimientos de incapacidad, desbordamiento y desmoralización profesional (Muñoz, 2002).

En esa relación con el medio el hombre se encuentra inmerso constantemente en un proceso de recepción y elaboración de información, pero no toda ella pasa íntegramente como parte de sí, sino sólo aquella estrechamente vinculada con sus motivaciones (Cuevas, 2002). Esas motivaciones están muy de la mano con las experiencias, se construyen también a partir de los gustos y de los vínculos que se pueden establecer entre cogniciones y afectos, que cada día son inimaginables, cambiantes y que definitivamente son parte esencial de la manera en la que cada uno configura su ser.

4.2 La relación afectivo-cognitivo

En consecución con el apartado anterior, se puede plantear que afectos, cogniciones, experiencias, actividades, etc., son inseparables; es más, en su estrecha interrelación todos nos llevan a un mismo proceso, y como tal es irreductible a una definición formal; sólo para fines analíticos, prácticos y comprensibles se hace necesario su separación en diferentes temas, que permita ahondar, sobre todo sobre el cometido en torno a las categorías de “éxito o fracaso” escolar que aquí interesan. En ese sentido este epígrafe tiene como objetivo hacer un desarrollo sobre la unidad indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo, y su implicación en la comprensión y alternativas al llamado fracaso escolar.

4.2.1. Unidad indisoluble entre lo cognitivo y lo afectivo

En la educación escolar se coloca el acento en las cuestiones consideradas como propiamente académicas y/o en el ámbito de lo cognitivo, sin darle importancia a los aspectos afectivos y motivacionales del desarrollo del niño como alumno en su relación con el otro, asumiendo ambas esferas del desarrollo como cuestiones separadas y no como formaciones indisolubles del mismo proceso (Cuevas, 2005).

Las operaciones intelectuales se basan en la actividad, pero el sentido psicológico y el valor emocional que el sujeto les atribuye para sí y que le da un sentido muy propio a su uso, tiene necesariamente que ver con la comunicación con los otros, la cual constituye la base de las principales emociones y la fuente de reflexión y elaboración personal que le permiten su expresión como individualidad creadora en su medio, y de aquí el planteamiento, desde la concepción de Vigotsky del desarrollo psíquico como un proceso de unidad afectivo-cognitiva; “lo esencial en el proceso de relación hombre medio, no es la conformación de una imagen intelectual y sensorial fría de todo cuanto le rodea, sino la formación de una compleja ideología, así como de resortes psicológicos muy específicos (ideales, convicciones, etc.) que no sólo se forman por el sentido psicológico que cobra la realidad para el hombre,

mediante sus relaciones con los demás” (González, 1987, citado en Cuevas, 2002, tesis doctorado, p. 21).

No hay duda alguna de la relación dialéctica entre lo cognitivo y lo afectivo; cuando nos referimos a un niño concretamente situado dentro de un contexto, con prácticas específicas, no se puede olvidar que también están implicadas las expectativas, los valores, los imaginarios, los significados, etc., como impulsoras de estas relaciones.

López (2001), refiere que “la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de los niños indígenas y de mejores condiciones de vida... se apela a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de las sociedades” (pp. 8 y 9).

4.2.2. Fomentar sueños, pasiones, anhelos

Es importante considerar los intereses, aptitudes, expectativas, temores, angustias y a partir de ahí crear algo completamente distinto, dejando expresar las cualidades personales, lo que implica trascender la repetición memorística de contenidos inconexos y lograr construir significado, dar sentido a lo aprendido y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Díaz Barriga & Hernández, 2002).

Tenorio (2002) señala que existe un abismo entre las prácticas del mundo escolar (escuela, colegio y universidad) —verbalistas, rígidas y pasivizantes— y las prácticas de la vida no escolar de los niños y adolescentes actuales —dominadas por el disfrute, la actividad, el deseo de reconocimiento y

popularidad, y una nueva manera de acceder al conocimiento. La avalancha tecnológica que en todos los sectores sociales abre a las nuevas generaciones nuevos mundos (celular, TV de cable, juegos electrónicos, computador, maquinitas, equipos de sonido, etc.)—, dificulta que desarrollen intereses en los conocimientos escolares basados en el libro de texto y la explicación del profesor, y en los instrumentos tradicionales de la escolaridad: la lectura y la escritura. Mientras un niño descarga con su celular imágenes, canciones, textos, participa en un concurso respondiendo preguntas sobre programas y películas de actualidad, el maestro le pide sacar una hoja y responder por escrito un examen. Dos maneras de relacionarse con el conocimiento entran allí en colisión: de una parte, el celular le exige comprensión del sistema digital del aparato y destreza motriz para manejar el miniteclado; de otra parte, el maestro le pide reproducir lo oído o lo leído, que el niño nunca ha aplicado, que no sabe para qué sirve y que seguramente no comprende.

Pero además, lo tecnológico es moda y es juego, por tanto no demanda esfuerzo, sino dedicarse a dominarlo. Y una vez logrado abre a la comunicación con amigos y desconocidos, a explorar mundos diversos. Por contraste, lo escolar es generalmente monótono, repetitivo pues los maestros y profesores se fatigan de enseñar año tras año, y día tras día lo mismo. ¿Cómo sostener la pasión por el conocimiento cuando lo exigido es repetirlo siempre fragmentado, segmentado, parcelado? ¿Cómo lograr que las exposiciones escolares seduzcan, entusiasmen, cuando los muchachos a través de los canales internacionales de TV visualizan regiones y mundos desconocidos, bellamente presentados y narrados?

Comencemos a mirar a la escuela como un lugar de exploración e interactividad; un sitio con nuevas funciones, espacios, actividades y proyectos integrados a la vida real, en donde se comparten ideas, sentimientos y emociones; una comunidad de educadores, estudiantes y padres que trabajan unidos “para que cada alumno desarrolle el pensamiento crítico, colabore activamente en la construcción de aprendizajes significativos, se comunique

con creatividad, y sea reconocido y valorado en un entorno social donde el espíritu humano constituya la raíz del mundo que todos soñamos y que ya es tiempo que hagamos realidad” (Rodríguez, 2000, p. 216).

Los imaginarios están en estrecha vinculación con los afectos, que han sido co-construidos a través de la involucración en las actividades dentro de una comunidad, y como tales son cambiantes, transformadores, coherentes, incoherentes. Así, cada uno le dará un sentido singular y particular a su quehacer.

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia (Larrosa, 2003).

Es posible apreciar que los afectos están atravesados por nuestras multifacéticas experiencias y que no se pueden reducir a un sólo espacio o tiempo. Sin embargo, se han descrito las características comunes de los niños “reprobadores”, olvidándose de la especificidad de cada uno, de sus propias razones y de la manera en la que ellos se visualizan. Aunado a ello, se les asignan etiquetas con las que van cargando en su trayectoria escolar. O bien, se les “naturaliza” en la posición de alumnos y desde ahí se construye una serie de adjetivos que los etiquetan en función de la lógica y la norma institucional como: “indisciplinados”, “apáticos”, “flojos”, “casos perdidos”, o como “buen alumno”, “cumplido”, “responsable”, “obediente”, ubicándolos en alguno de los dos polos, según los parámetros del discurso escolar: el “buen” o el “mal” alumno. Esto reduce la posibilidad de entender al niño como sujeto integral y reconocer la heterogeneidad y potencialidad en su diversidad.

Aunque los criterios para valorar el rendimiento escolar se apoyen en elementos “objetivos” como las evaluaciones escolares, la participación en clase, el éxito en la realización de las tareas y el cumplimiento de la disciplina, se encuentran atravesados por el vínculo afectivo entre el evaluado y el evaluador (Cuevas, 2002).

Es preciso multiplicar la acción de un magisterio que –mucho más allá del dominio académico- comprenda las emociones, sentimientos, e ideas de sus alumnos, y fortalezca el espíritu crítico, el entusiasmo creativo, así como el respeto a la libertad individual (Cházaro, 2000).

4.2.3 Relaciones afectivo-cognitivas dentro del aula

Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje hay que interrogarse acerca de quién enseña y quién aprende, así como acerca de la relación que se da entre ellos: quién lo hace y con quién lo hace. Si el docente conoce la materia, la diferencia de logros entre uno y otro docente y sus alumnos, no está en la técnica que se utilice, sino principalmente en los climas emocionales, en los tipos de interacciones que llevan a ese clima y en las características de las interacciones que ocurren dentro de ese clima. De la misma manera que las recetas no garantizan que la comida quede bien, no hay recetas para enseñar bien. Las clases se preparan de antemano, pero la enseñanza misma no es una comida pre-ensada. Las clases no son para alumnos abstractos, son para alumnos concretos y específicos. Por ello, insistimos que la enseñanza no es una técnica sino una relación (Blat, 1985).

De acuerdo con Muñoz (2002), “cada profesor establece unas u otras relaciones personales y académicas con sus alumnos, y se aplican tanto a lo que se hace y cómo para ayudarles a aprender, cuanto en lo que concierne a los criterios de que echa mano para determinar qué es lo que realmente valora y en referencia a qué patrones y procedimientos se verá impelido, en su momento, a certificar el éxito o el fracaso” (p. 148).

Sin embargo, en toda relación de sometimiento debe haber quien someta y quien sea sometido, por lo tanto, esta reflexión también va encaminada a la complicidad del alumno en dicha relación. Es decir, cuál es el papel que nosotros mismos como estudiantes jugamos en la reproducción de prácticas escolásticas, en las que preferimos delegar la responsabilidad de nuestro aprendizaje a las autoridades. Es más cómodo dejar que otros piensen por nosotros, aunque ello implique perder nuestros ideales, motivaciones, pasiones y libertades.

Asumámonos en nuestro propio proceso de aprendizaje, pues son esas pequeñas trayectorias las que nos hace existir, para ello, debemos cuestionarnos ¿Quiénes somos? y reconocernos como sujetos activos y creadores de un nuevo camino hacia lo diferente, desplegando esas motivaciones, pasiones, gustos, preferencias y actos en expresiones que nos hagan revalorar y reivindicar nuestra experiencia. Entonces, no sólo el docente es el responsable, pues nosotros como creadores de nuestro curso, también debemos estar implicados en este consentimiento.

Cada uno en la relación con el otro contribuye a su formación, y viceversa. Este proceso se encuentra a su vez en interacción con nuestro contexto socio-cultural, que aportará discursos, valores, significaciones, modelos para la elaboración de los contenidos, de la identidad y de los planes de vida (Giddens, 1995). El proyecto se establece sobre un futuro que deseamos alcanzar, sobre un conjunto de representaciones de que no están todavía pero que deseamos lograr. Apoyándonos sobre representaciones del presente para sobrepasar. La elaboración representativa de la situación hacia la construcción de nuestro futuro (Guichard, 1993).

Es considerar la construcción conjunta que hacen los niños de su propio entorno; que sus mundos se abren a través del diálogo, permitiéndoles transitar de horizontes conocidos a desconocidos; observar los procesos identitarios

dibujados por ellos y su respectivo movimiento; las distintas maneras de auto-reflejarse, auto-describirse, de concebirse ante los demás.

Esto debe conducir a un sentido diferente al marcado por la escuela, que los enfoque a comunicarse plazeramente sobre algo que ellos aman, que dé posibilidad de liberar su creatividad, de concederles un espacio para hablar acerca de quiénes son, qué les interesa, en qué creen, cómo viven, etcétera, a través de las preguntas formuladas entre niños y no de los maestros, u otras autoridades; de mostrar, a partir de sus múltiples trabajos, que los niños no son tímidos, apáticos ni desinteresados, entre otros muchos calificativos negativos que la escuela les coloca.

Se necesita pensar con urgencia en la reorientación de la escuela, que incluya sus culturas, con maestros sensibles y formados para atender a los alumnos dignamente; al permitirles generar sus propias vías de solución, les ayuda a hacer consciencia que también son miembros creativos de la cultura.

Entre las características asociadas reside el uso de la propia lengua, que no sólo constituye un medio de comunicación, sino que también es un elemento crucial en la estructura de pensamiento y significados del medio ambiente social y natural de los indígenas. “El derecho al uso de la lengua materna es un elemento esencial de los derechos culturales de todas las personas. Este derecho también es un derecho comunitario y social y, como tal, debe ser protegido en todos los ámbitos sociales y culturales, entre ellos el ámbito de la educación formal. Por su parte, también existe una importante demanda al reconocimiento de la diversidad y un rechazo a la imposición de una perspectiva reconocida como “identidad nacional” (Hernández, Tuirán & otros, 2006, p. 98).

En esta línea Shütz (1995), menciona que “en la comprensión del otro, mi contemporáneo, mi asociado con quien comparto una comunidad temporal y espacial en una relación cara-a-cara sea en una charla íntima entre amigos o la

copresencia de extraños en un vagón de ferrocarril, cada copartícipe, con su cuerpo, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales así como viviendo el mismo tiempo cronológico y personal; ambos copartícipes intervienen en la vida en curso del otro, pueden compartir sus pensamientos y sus anticipaciones del futuro, planes, esperanzas o ansiedades. En resumen, cada uno de los asociados se halla implicado en la biografía del otro, envejecen juntos; viven en una pura relación Nosotros. En tal relación, por fugitiva y superficial que sea, el otro es captado como una individualidad única (aunque sólo un aspecto de su personalidad se ponga de manifiesto) en su situación biográfica única (aunque revelada de manera solamente fragmentaria)” (citado en Yoseff, 2005, p. 69).

De acuerdo a lo anterior, Sagastizabal (2004), refiere que la propuesta es una educación intercultural que responda:

- Al modelo de mosaico, procurando que los diversos grupos culturales y/o étnicos conserven su peculiaridad pese a funcionar como parte de un conjunto.
- La construcción de una sociedad democrática en que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo.
- La constitución de grupos heterogéneos no sólo con el objeto de redimensionar favorablemente la diversidad en el aula, sino también de posibilitar la construcción de la propia identidad por parte de los que aprenden.
- Una educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo.

4.3 Procesos de autogestión

Dada las condiciones políticas, sociales y económicas de nuestro país, el sistema escolar está “organizado a partir de estructuras rígidas difíciles de cambiar, sobre todo si se coloca esa posibilidad de cambio en manos de expertos alejados de la vida. Por eso, aún cuando es indispensable demandar mayores recursos para la educación al Estado, el problema no es únicamente cuantitativo sino cualitativo” (Goetschel, 2009, p. 14).

Por eso impulsar un cambio radical en el sistema educativo y pensar en una educación para las singularidades se tornaría como una tarea sumamente complicada, pues implicaría que todos nos sumemos e intereseamos “realmente” en este ámbito, pero esto no significa que sea inalcanzable. Desde luego, pensar en una transformación radical de un día para otro es casi imposible, sin embargo, a partir de nuestros discursos convertidos en acciones, podemos hacer algo desde la comunidad concreta en la que nos encontramos.

Esto quizás nos lleve mucho tiempo y esfuerzo, empero, podemos hacer la diferencia desde nuestras instituciones, y por muy pequeña que parezca nuestra acción, le estaremos dando otra dirección a nuestras escuelas, ya que desde un “*pequeño*” contexto sí podemos actuar, y ese trazo diminuto que hagamos, indudablemente trascenderá todas las dimensiones sociales.

4.3.1 La educación como un arte que despierte los sentidos

La educación pública se configuró sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una ciudadanía nacional. Sin embargo, reformularla para integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias puede ser una buena alternativa a las propuestas multiculturales. Se trata de saber cómo utilizar esos recursos y con ellos deberían participar los interesados de manera directa (Bolívar, 2004).

A menudo la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravillosa oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser: humano. Esto último implica tener un “espíritu más abierto y crítico, para abrirse a la comunidad, para permitir en definitiva, un trabajo real en la escuela, con la participación de todos, teniendo en cuenta los problemas sociales y generales del marco educativo, posibilitando una gestión democrática” (Delors, 1996, p. 264).

El reto que se plantea en estos momentos es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad. La multiculturalidad es un hecho presente en nuestra sociedad, mientras que la interculturalidad es el proyecto al que se aspira (García, 2006).

El imperativo de hoy es profundizar y prestar mayor atención a las demandas de las comunidades de base. En la medida en que lo hagamos y sepamos responder a sus inquietudes e interrogantes, construiremos una educación que, en tanto sea más pertinente y relevante, será a la vez más tolerante y respetuosa de la pluralidad y, por ende, también más democrática. Esto implica no sólo a los contenidos regionales y particulares de cada grupo, que encasilla al alumno en su grupo de pertenencia inmediato y lo aísla al mismo tiempo de la sociedad global a la cual también pertenece, más bien los contenidos deben encontrarse en permanente interacción en la reelaboración (Sagastizabal, 2004).

Como se ha mencionado en capítulos anteriores, las significaciones, los valores, los objetos, las prácticas e interacciones sociales, se transforman a través del tiempo y en los diferentes espacios; tenerlo en cuenta abre una gran oportunidad para el cambio, pues se posibilita configurar a la educación escolar como un arte que despierte todas nuestras dimensiones, y verla como un espacio que garantice muchas alternativas más que restricciones

estereotipadas, monótonas y cansinas, que dé otros sentidos a nuestras trayectorias dentro y fuera de esta sociedad cambiante.

De esta manera, la educación no puede concentrarse con reunir a todos los individuos haciéndolos suscribirse a valores comunes forjados en el pasado. Debe responder también a la pregunta: vivir juntos, ¿con qué finalidad?, ¿para qué? Y dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad (Delors, 1996); que respete los derechos humanos para que todos podamos decidir el futuro de nuestras comunidades sobre nuestros territorios y recursos humanos, a participar en la definición de las políticas públicas, a mantener y defender nuestra identidad y cultura, incluyendo, desde luego, nuestra lengua; a gozar del mismo nivel de vida y recibir servicios públicos equivalentes al del resto de los mexicanos, y a no ser discriminados en nuestro propio país.

Con esto, “la educación se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. Pero si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. (...) El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos” (Fernández, 2002, p. 58).

Es necesario entonces, crear una educación que responda a las necesidades y “problemas” de esta sociedad, su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos y, sobre todo, la superación del etnocentrismo, formando personas abiertas y críticas que puedan participar de esa riqueza, que es y proporciona la diversidad cultural.

Detrás de todas estas reivindicaciones particulares se encuentra una más general: el derecho de las comunidades y pueblos indígenas a mantener y

defender su autonomía cultural, es decir, su capacidad de decidir su propio futuro, sus formas de participación en México y en el mundo, de acuerdo con los valores e ideas de su propia cultura. El reconocimiento y el respeto efectivo de estos derechos implicaría cambios muy profundos en la vida de los pueblos indígenas, y en las relaciones existentes entre ellos y el resto de la sociedad y el gobierno mexicano (Navarrete, 2008).

Es justamente la asimilación del sentido de la justicia abstracta (equidad, igualdad de oportunidades, libertad responsable, respeto a los demás, defensa de los más débiles, apreciación de la diferencia), lo que genera actitudes psicológicas que predisponen a actuar de manera concreta en pro de la justicia social y la defensa de los valores democráticos (Delors, 1996).

En definitiva, se trata de reconocer, primero, que "...la escuela no actúa en el vacío, y que para llevar adelante su trabajo, necesita en distintos grados, la cooperación, la aceptación o la neutralidad de la comunidad, la familia y el grupo de iguales, contra las cuales poco podría; y, segundo, que estos círculos sucesivos o yuxtapuestos contiene recursos afectivos y culturales, personales y materiales, que pueden ser de gran utilidad para la tarea educativa y de los que la escuela no puede ni debe permitirse prescindir" (Fernández, 2004, p. 21).

Pacheco (2005), menciona que es importante educar para la vida, para un nuevo tipo de ciudadanía y no sólo para los mercados de trabajo; generar un conocimiento pertinente, esto es, en contexto, que sea significativo para las personas en su medio cultural; ofrecer una formación ética y solidaria, frente a los valores centrados en las mercancías, el consumo y la superficialidad; proveer de un sentido poético a la vida, ligado al disfrute, al arte, la participación, el juego y la celebración, y no sólo de carácter utilitarista; promover la autonomía individual (que sustenta la autoformación) y social, que reduzca la dependencia del exterior y genere el desarrollo endógeno y autogestivo.

4.3.2 Que las voces no se pierdan en el eco

Interesa escuchar la voz que romperá las barreras del prejuicio, el estigma, el desplazamiento, la discriminación, la minorización o peyorización de las distintas maneras en las que cada niño va imaginando, creando, cambiando, etc., e ir más allá para resaltar y comprender de las voces de los otros, la voz de la comunidad.

Esto dependerá de nuestra creatividad y responsabilidad para involucrarnos en procesos autogestivos en los que participemos activamente, además de hacer valer nuestro derecho a ser diferentes y no adaptarnos a programas impuestos, más bien, debemos pensar desde las demandas y necesidades situadas en las particularidades propias de nuestra comunidad. Implica respetar nuestros derechos a conservar nuestras culturas, lenguas y costumbres distintas, sin menoscabo de los derechos humanos e individuales, entre los cuales se encuentran los beneficios del bienestar y del desarrollo.

En la medida en que “las personas (profesorado, alumnado, familias, profesionales, autoridades locales, etcétera) se impliquen hasta el grado de co-decisión, cogestión o autogestión, esto querrá decir que han asumido la corresponsabilidad educativa. Quiere decir que todos los sectores implicados en la escuela, han asumido la concepción de la educación como responsabilidad compartida” (Guillaumín, 2005, p. 264).

Es necesario tomar en cuenta que las necesidades de aprendizaje de los educandos no son sólo individuales sino también colectivas. No debemos olvidar que esta participación no se puede improvisar o que nazca de la noche a la mañana, es un proceso. Y como tal “puede haber una diversidad participativa, según los centros, que puede oscilar desde prácticas consultivas hasta formas de auténtica autogestión” (Delors, 1996, p. 264).

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales,

que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación (Bolívar, 2004). Pero si esos valores no fueron co-construidos o recreados en la cultura del estudiante, serán intrascendentes.

Crear un proyecto significa poder utilizar los soportes identificatorios que fueron brindados, no para quedar atrapados en ellos, sino para la realización de algo propio, en el que nos reconozcamos, poniendo en circulación nuestra propia historia, que resignifique nuestros anhelos en relación con la nueva fase.

En este clima actitudinal en conjunto, van implícitos nuestros significados, algunos compartidos y otros más que generen conflictos y dilemas alrededor de los demás, que movilizarán el desarrollo de cada quien y que nuestras cualidades humanas los asuman más que simples “pleitos”, pues éstos también nos van a permitir sentir y entender nuestras relaciones humanas.

No podemos olvidar el papel preponderante de nuestros afectos, el sentido que imprimamos día con día, indudablemente está ligado a nuestra emotividad que confluye en nuestros gustos intereses, quehaceres y pasiones; en nuestras relaciones con los otros sentimos, actuamos, y co-construimos nuestros afectos (Cuevas & Covarrubias, 2008); se trata de construir una grupalidad que sea capaz de reunirnos, cohesionarnos, e identificarnos pero sobre todo, para que seamos capaces de conseguir nuestros objetivos, incorporando de forma significativa los elementos de nuestra cultura (Aguirre, 2000).

Se requiere asumir una participación real y directa: tomando parte, siendo protagonistas de la propia vida y no sólo como espectadores o destinatarios de las iniciativas ajenas, participar en la toma de decisiones que afectan a cada quien (y al colectivo del que se forma parte). En definitiva, “no se participa en algo que han decidido otros o en otras instancias y no se puede pedir participación en algo que ya está hecho” (Delors, 1996, p. 263).

“...el derecho al reconocimiento de la identidad cultural, trastoca el edificio de nuestras ideas y prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándonos ante retos y dilemas que no siempre son fáciles de resolver” (Gimeno, 1999, citado en Bolívar, 2004, p. 18).

Esta situación va más allá de unos cuantos “campesinos, obreros, padres de familia”, etc., no nos consideremos como una minoría marginada, atrasada y categorizada en ciertos estándares, sino como miembros activos y reconocidos de la comunidad nacional, con derechos propios y, sobre todo, con la capacidad de gobernarnos de acuerdo con nuestras culturas y tradiciones (Navarrete, 2008). Ante esta realidad, cobra especial importancia la planificación estratégica de la vida, lo cual no implica tomar tal planificación como única y definitiva. La manera en la que se resuelva dependerá de nuestros recursos personales y del apoyo de nuestras redes sociales: familia, escuela, trabajo, amigos, etc. Implica un diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son sólo culturales sino económicas, políticas, jurídicas, sociales (Sagastizabal, 2004); de esta forma, instituciones sociales pueden ser soporte de nuevas posibilidades de cambio, o bien obstáculos de las mismas.

Rubio (2000) nos invita a permitir “la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también –y especialmente– como grupos específicos. (...) Esta ciudadanía compleja debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnico-cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable” (citado en Bolívar, 2004, p. 26).

Las reivindicaciones no son sólo económicas, sino que también son políticas, lingüísticas y socioculturales (Bartolomé, 1996). Por lo tanto, en la dinámica étnica, la educación atraviesa por todos estos ámbitos constitutivos de la situación indígena.

De esta forma, “la educación ha sido siempre, y seguirá siendo, una tarea eminentemente social. Llega a realizarse plenamente en el punto en que se produce la intersección permanente de las vías de la libertad y de la responsabilidad” (Delors, 1996, p. 232).

Se ha dicho que hoy no existe igualdad de oportunidades educativas, y en más de un sentido las escuelas funcionan para reproducir la desigualdad en la estructura social, pero esto seguirá sucediendo si nosotros no tomamos las riendas de nuestro propio desarrollo; quizás para algunos es más sencillo calificar, recriminar, criticar, antes que proponer nuevas estrategias.

Hoy otras lógicas se levantan y re-sitúan a la escuela en una variedad de mundos: lógica multicultural, mercantil o industrial de eficacia. Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias (Bolívar, 2004).

Se impone pues, defender el derecho a nuestra identidad, que surge y se recrea en nuestras propias prácticas, y no de países donde las condiciones históricas y sociales son completamente distintas a nuestra nación, y como tales, lo que somos, sentimos y hacemos forma parte inseparable de lo que nos distingue y particulariza como cultura nacional; respetemos la diversidad y valoremos la “diferencia”, aprovechemos nuestras riquezas y defendámoslas, pues tanto tú como yo, estamos ligados a un grupo indígena, de eso no cabe duda.

4.3.3 Un camino complejo, difícil, pero no imposible

No basta con dejarlo por escrito, en un papel que quizás mañana tendrá otras funciones, es necesario actuar, pues con un pequeño movimiento que se haga, por intrascendente que sea, genera muchas expectativas y podría enganchar a todos los implicados para seguir co-construyendo trayectorias distintas a

nuestras realidades, esto tiene que convertirse en prioridades compartidas y asumidas por todos.

Bartolomé (1996), refiere que "...toda sociedad tiene la capacidad y el derecho de redimensionar y rediseñar su vida política, buscando hacerla más eficiente tanto para la vida colectiva como para la relación con el medio social exterior" (p. 8).

Dentro del diseño de una política educativa integral, a largo plazo, conviene programar a más breves lapsos las decisiones que conformen, aceleren o moderen el desarrollo educativo, de acuerdo con problemas demográficos y con estimaciones de orden ocupacional, y contemplen en detalle aspectos tan importantes como las diferencias entre las áreas rurales y las urbanas, desde el punto de vista de los servicios sociales, especialmente en lo relativo al acceso a la educación (Barbosa, 1985), que se fundamente no con respeto a la tradición, representación proporcional de los grupos, o derechos de culturas, sino más bien con respeto a los individuos y sus derechos iguales como ciudadanos (Shaughnessy, 1999, citado en Bolívar, 2004).

El logro de una mayor igualdad de oportunidades educativas, en sí mismo, es insuficiente para alcanzar igualdad de oportunidades sociales. "Mejores escuelas para los pobres no generarán para éstos empleos con buenos niveles de remuneración, pero sin oportunidades de recibir una educación de excelencia no será posible para los hijos de los pobres salir de la pobreza" (Rodríguez, 2000, p. 250).

Pero sobretodo que esta educación sea generada, creada, diseñada, por ellos, que su participación se vea plasmada en cada una de las estrategias que se vayan tomando, pues aunque se diseñen los mejores planos educativos para una educación de calidad, si no atiende a las propias necesidades e imaginarios contruidos desde la comunidad, nuevamente será un proyecto rechazado.

Que la creatividad en los proyectos educativos, incluya también conocimientos como los que provienen de las comunidades indígenas, poseedoras de una sabiduría de vida, de una capacidad de conocer el mundo a través de sus iniciativas, cuya riqueza debe ser reconocida y aprovechada (Porter, 2006).

López (2001) apuesta hacia la denominación de intercultural, referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busque responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.

La participación educativa es, en definitiva, que todos los integrantes tomen parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de las comunidades educativas, (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de los resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo y que implica, la integración colectiva en un proceso de colaboración desde una doble dimensión, como medio y como fin (objetivo educativo). Significa que el concepto de participación no sea confundido con la mera asistencia numérica, ni sea tan sólo el asentimiento o la oportunidad de responder a las propuestas de otros; que no puede quedarse en la mera movilización interesada para obtener el respaldo a determinadas posturas; que no se pase siempre y necesariamente por la delegación entre otros; que no se limite al control indirecto de las decisiones y que no se reduzca al ejercicio periódico del voto (Delors, 1996).

Es importante recalcar nuevamente el papel de los afectos y si esta tarea nos involucra a todos será más sencillo encontrar una salida a este laberinto. Esto debe servir como motor de desarrollo de experiencias que tengan como meta la educación cultural. Saber que para incorporar esta modalidad en educación, el cambio debe ser estructural, profundo, gradual.

Es la sociedad en su conjunto la que debe establecer aquello que quiere lograr con la educación (Rodríguez, 2000). Es importante asumirse y reconocerse dentro de ese espacio social y como tal considerar a todas y cada una de las prácticas sociales que se están llevando a cabo, las cuales tienen una trayectoria eminentemente histórica, y como tal es susceptible a ser transformada. Cobra importancia cuestionarnos: ¿Quiénes somos? Y la medida en que nuestros antepasados fueron responsables y creadores de muchos de los valores materiales y simbólicos que tanto nos enorgullece y que han servido para conformar buena parte de nuestra identidad.

Shütz (1995), menciona que al analizar las primeras construcciones del pensamiento de sentido común, en la vida cotidiana hemos actuado, sin embargo, como si el mundo fuera mi mundo privado y como si estuviéramos autorizados a pasar por alto el hecho de que es, desde el comienzo, un mundo intercultural subjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esa textura de sentido –he aquí lo que diferencia al ámbito de la naturaleza- se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores.

Todos los objetos culturales –herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, instituciones sociales, etc.- señalan en su mismo origen y significado las actividades de sujetos humanos. Por esta razón somos siempre conscientes de la historicidad de la cultura que encontramos en las tradiciones y las costumbres. Esta historicidad es posible de ser examinada en su referencia a actividades humanas cuyo sedimento constituye un objeto cultural de la actividad humana en la cual se origina. Por ejemplo, no se podría

comprender una herramienta si no se conoce el propósito para el cual fue ideada, un signo o un símbolo si no sabemos qué representa en la mente de la persona que lo usa, una institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta con respecto a su existencia (citado en Yoseff, 2005).

Así pues, “un sujeto se representa cuando se reconoce o reconoce a otra persona como miembro de ese pueblo, donde la identidad se trata de una representación intersubjetiva, compartida por una mayoría de los miembros de un pueblo, que construirá un sí mismo colectivo” (García, 2006, p. 72).

Como se ha podido apreciar en capítulos anteriores y en el presente, hay una amplia literatura revisada, con autores que refieren, proponen, diseñan e invierten una buena cantidad de esfuerzos para darle un curso diferente a la educación, pero, ¿a dónde se han ido todos los esfuerzos? ¿Por qué mientras más investigaciones hay, retrocedemos aceleradamente a formas de educar que estuvieron en auge hace más de 10 años?

Posner (2004) refiere: “Necesitamos, con urgencia, investigación sobre las funciones y responsabilidades de los diferentes actores y sobre los factores que bloquean la gestión en el contexto mexicano. Requerimos estudios sobre todos los actores y organizaciones involucrados en el proceso educativo. Es imperiosa la investigación sobre los elementos sociopolíticos que determinan sistemas y prácticas educativas y, en particular, sobre la clase media como el principal agente y beneficiario” (p. 274).

Pero, el seguir acumulando más información no tendrá más trascendencia, pues las investigaciones se quedarán en las bibliotecas o en el mejor de los casos, sólo algunos las tomarán en cuenta. Antes de seguir esperando a que los demás actúen, hagámoslo nosotros, el cambio empieza desde nosotros mismos, comencemos y transmitamos ese cambio a nuestro alrededor: *“si has leído un libro muy bueno, compártelo con los demás”*.

CONCLUSIONES

La educación es un proceso eminentemente social, en el que devienen prácticas, valores, creencias, tradiciones y formas de vida; así, el niño se interrelaciona con los distintos actores, en un contexto social e histórico concreto; por ello, los significados y sentidos dentro de las situaciones sociales, son completamente cambiantes, complejas y contradictorias, en el ir y venir de las acciones; donde la iniciativa, la creatividad y la improvisación forman parte de este proceso.

Entonces, no la debemos confundir con la escolarización reglamentada, estricta, planeada (a través de un plan curricular) y estructurada (en distintos niveles educativos); que en buena medida vuelven artificial los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en el contexto mexicano se le ha dado una prioridad importante a la institucionalización y organización de la escolarización, creándose distintos niveles educativos: educación básica, media superior y superior, como ejes centrales de la estructura educativa.

Cada uno de los niveles, cuenta con estrategias curriculares muy particulares, que permiten cumplir determinados objetivos y metas.

En el caso de la escuela primaria, es menester lograr ciertas habilidades, para poder ingresar a la secundaria, y así el alumno se pueda desenvolver en ambientes cambiantes y complejos.

Se han creado entonces, prácticas curriculares como: el seguimiento de un plan único de estudios, aprendizajes basados en la memorización antes de la reflexión, enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares apartados de la cultura del alumno, etc.

Algunas prácticas son similares en todos los alumnos, con independencia de las diferencias culturales, siendo los estudiantes indígenas los más desfavorecidos, pues lo que podríamos llamar diversidad cultural, característica de la riqueza étnica de nuestro país, se convierte en desigualdades sociales.

De acuerdo con los datos estadísticos presentados, aún en la actualidad los niños indígenas, continúan viviendo en importantes desventajas en el ámbito educativo, situación que genera desplazamiento y discriminación.

Es posible decir entonces, que abordar el tema de la escolarización primaria de estudiantes indígenas, es un tema que requiere del análisis de las dimensiones no sólo institucionales, también políticas, económicas y sociales, por lo que para comprender las multifacéticas partes que integran el “problema del fracaso escolar”; es fundamental una visión global, totalizadora, de los factores que intervienen en él.

Sin embargo, las instituciones solamente han atendido los extremos de fracaso y rendimiento escolar, siendo el último el más preocupante. Por un lado, el rendimiento académico se concibe como el aprovechamiento de los alumnos de las prácticas, contenidos escolares, objetivos y criterios ya preestablecidos en el plan de estudios.

Mientras que el fracaso escolar, es entendido como el incumplimiento de los contenidos, objetivos y metas escolares, lo cual crea una preocupación apremiante desde las distintas instancias institucionales.

A partir de ahí, se han acumulado innumerables esfuerzos para intentar disminuir las “alarmantes” cifras de deserción escolar, generando ideas que permitan contrarrestar las desventajas con las que cuentan los estudiantes “que fracasan”, especialmente los indígenas, sin embargo, el “problema” continúa ahí insensible a todo.

Esto permite repensar en las múltiples dimensiones del fenómeno, y de crear estrategias alejadas de las lógicas seguidas en las escuelas, que podrían ser las generadoras de dicha problemática. Ya que la cultura escolarizada parte de ciertos parámetros que se deben cumplir dentro de las aulas y a la luz de sus propios criterios, parece lógico entender al “fracaso escolar” como un problema.

Así pues, algunas de las estrategias seguidas surgen a partir de la concepción del alumno como único responsable de su “fracaso”, focalizando la atención en programas que impulsen su interés y motivación, o en el último de los casos, se crean programas de atención especializada para los alumnos “rezagados”, sin voltear la mirada sobre las condiciones sociales del mundo circundante del niño, y de la falta de sentido hacia los contenidos escolares.

De la misma manera, se han implementado proyectos desde una mirada de desarrollo; no obstante, algunos de ellos han sido rechazados por los mismos miembros de la comunidad, tras no encontrar el vínculo entre las necesidades inmediatas y los proyectos ofrecidos desde afuera.

Por ello, al considerar los elementos que condicionan el éxito y el fracaso escolar, es necesario conocer la sociedad y la cultura de origen, lo cual nos facilitará las claves necesarias que nos ayuden a entender la situación de cada caso, pero hay que huir de los estereotipos y considerar cada persona en su complejidad individual, social, cultural y económica, teniendo en cuenta siempre que la cultura de referencia no determina el proceso individual.

Bajo esta línea, la psicología cultural nos permite entender al alumno como agente activo, concretamente situado en un contexto particular, con formas de expresión, valores, creencias y prácticas específicas, en donde el niño participa y crea maneras muy singulares sobre su visión del mundo que le circunde y de él mismo, lo cual está completamente vinculado con su historia y trayectorias de vida.

Es necesario, comprender al niño indígena como una totalidad parcial, singular y peculiar, inmerso en un contexto local que se encuentra interrelacionado de manera compleja, contradictoria y dinámica en contextos más generales.

Esto forma parte de la realidad multidimensional del niño, pues en el curso de sus trayectorias personales en su vida cotidiana, crea y recrea manifestaciones que constituyen la diversidad de las culturas vivas y existentes.

Debemos concebir a la pluralidad étnica desde una mirada del multicolor, en donde dicha perspectiva nos permita “el acceso” a las problemáticas que ellos viven, a partir de cómo dan cuenta de su situación. Retomemos todos los aspectos de la comunidad a la que va dirigida la educación, dando paso a la incorporación de las demandas de cada cultura y de la participación de padres, maestros, directores, autoridades y alumnos.

Es necesario considerar las necesidades de cada uno de los actores, e impulsar la interacción y dinámica en las relaciones de los implicados. Sin categorizar, pues si se parte de singularidades, sociales, económicas, culturales, etc., no se puede pensar en la estandarización de los saberes contruidos en cada cultura. Sin afanes de homogeneización del alumnado, permitiéndonos hablar de las diversidades culturales.

En este sentido, es preciso reflexionar sobre los contenidos escolares, construyendo maneras que permitan encontrar un sentido particular de las prácticas educativas.

Debe surgir entonces, la necesidad de que se respeten y se reconozcan los derechos indígenas, la conformación pluricultural de la nación, la posibilidad de un desarrollo económico propio y autónomo, la representatividad indígena en los ámbitos político y social, así como el derecho a mantener y desarrollar sus prácticas culturales, sigue siendo un reclamo de las mujeres y los hombres indígenas.

Esto resulta una tarea difícil, pero no imposible, si partimos de que no existe una realidad cultural única y que tampoco existe una única manera de aprender o enseñar, o un único lugar en el que se aprende y se enseña; asimismo, el aprendizaje no es sólo saber o no saber hacer las cosas, va más allá de manipular, pues también se aprenden una serie de valores que se siguen dentro de la familia y en todos los espacios en los que se desenvuelvan los niños como el hogar, el trabajo, la escuela, el pueblo, etc.

Esto implica atender a la relación indisoluble entre cogniciones y afectos, pues sin duda, los gustos y preferencias se construyen en la cotidianeidad, en la permanencia y transformación de los valores culturales de cada pueblo, que permean las diferencias en cada alumno, lo cual constituye la esencia de sus creaciones.

A partir de las mismas interacciones y en el intercambio, todo se va construyendo a través de un compromiso mutuo y de relaciones esencialmente afectivas, las cuales darán pauta a la búsqueda del sentido y la retroalimentación de ambas partes.

Es necesario generar nuevas y diferentes alternativas en las escuelas, maneras que atiendan a las particularidades múltiples del alumnado, respetando y apreciando todas las caras de la expresión humana, donde la libertad y la creatividad tomen su sentido.

Sin embargo, para crear conciencia y reflexión acerca de la práctica educativa, es necesario que todos y cada uno participen en la búsqueda de soluciones.

Hay que estar atentos a la inflación de la interculturalidad para analizar su uso y, sobre todo, su abuso. Pues a menudo, la mejor manera de desvirtuar un contenido es convertirlo en etiqueta, en eslogan. Un discurso superficial que trata la diversidad cultural desconectada del contexto social e ideológico donde se manifiesta, del análisis de cómo se producen las relaciones entre los grupos

sociales y culturales, de los factores sociales y económicos que las condicionan. Es decir, debemos descartar un planteamiento de la diversidad cultural que deje todo donde estaba, y lo que es peor, que agote las posibilidades de un debate de mayor profundidad.

Dejemos fluir nuestras expresiones a través de la creatividad, reflejado en la riqueza de nuestra tradición cultural, asumamos un papel dentro de esta sociedad, reconozcamos los factores que están generando las supuestas problemáticas; trabajemos y vivamos estos retos con pasión, entrega y compromiso. Para tomar las decisiones pertinentes y así afrontar las consecuencias de nuestro quehacer diario.

Así pues, se abre la posibilidad de que esos supuestos “fracasos”, tanto en educación y en todas las demás esferas sociales, son áreas de cambio, y aunque algo se encuentre establecido, no podría permanecer estático, y son nuestras reflexiones y acciones las que continúan esa historia de transformación.

Por ello, este trabajo es un intento por vislumbrar los posibles caminos que se podrían tomar, para dar un giro a la práctica educativa, que intente incluir no sólo a los estudiantes “indígenas”, sino también, replantear algunas ideologías que predominan en la actualidad y que también contribuyen a esta “problemática”, y como ya se refirió, quizás hacer un cambio de la noche a la mañana es una labor casi imposible, pero si intentamos colocar sobre la mesa más elementos que nos permitan la crítica y la reflexión de las prácticas llevadas en la actualidad, la tarea será más sencilla, empecemos desde nosotros mismos, desde nuestros propios saberes, revaloricemos lo ya olvidado y recreemos maneras diferentes de ser y de pensar.

Abogemos por una problematización para lograr la convivencia entre culturas, que permitan amar nuestra identidad, y respetar la ajena, considerando la

multiculturalidad, que reconozca y comprenda las riquezas de la expresión humana.

Ya que todos somos cómplices, así, en el ámbito educacional; los discursos y las palabras son uno de nuestros recursos más poderosos de libertad, la lucha contra la exclusión social y educativa también pasa por desterrar de ellos los silencios.

Si se quiere hacer un cambio, es menester comenzar desde nosotros mismos, abrirnos a nuevas posibilidades. Quizás son palabras difíciles de utilizar, pero ante todo evitemos neutralizar y naturalizar.

Son esas pequeñas acciones las que hacen posible transformarnos, desde nuestras escuelas, amigos, padres, hermanos, pues sin duda todos alguna vez en nuestra vida hemos tenido contacto con algún profesor, ese podría ser el principal puente, antes de seguir esperando que construyan la autopista para poder cruzar al otro lado, sigamos teorizando, pero no nos olvidemos de la práctica. No hay expresión individual que no esté inscrita en una matriz de posibles significados sociales. No hay cambio social sin individuos que protagonicen, sostengan o resistan.

Quizás si esas palabras, letras, frases, se convirtieran en hechos, la educación sería diferente, todos somos los principales partícipes y agentes que podríamos dar ese cambio, tal vez este trabajo, es un esfuerzo más, y seguramente mañana habrán prácticas diferentes y más enriquecedoras, pero ese mañana no llegará si no lo empezamos a construir desde ahorita, con nuestras acciones, reflexiones, implicaciones, pues si seguimos esperando, el ahora se nos irá de las manos; en fin, ese futuro tan anhelado es hoy.

Dejemos que la educación sea la llave que abra la puerta hacia la democracia, la justicia y la libertad...

BIBLIOGRAFÍA

- La Reforma Integral de la Educación Básica Nivel Primaria. Juntos en la transformación educativa. México: Editorial Santillana. Recuperado el 27 de junio de 2011 en http://www.santillana.com.mx/rieb/pdf/rieb/rieb_2009.pdf
- Álvarez, A. y P. Del Río: (1990). Educación y Desarrollo: la teoría de Vigotsky. En: Coll. C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.), Desarrollo y educación, t. II, Madrid, Alianza Editorial, pp. 50- 70.
- Álvarez, M. G. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 4 de agosto de 2011 en <http://www.angelfire.com/ms/camm/sem.html>
- Aguilar, G. T. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Narcea Ediciones.
- Aguirre, A. (2000). *Demarcación de la implicación cultural*. *Anuario de Psicología*. 31 (4). Pp. 109-137. Universidad de Barcelona.
- Aquino, F. (2003). El pensamiento formal y la educación científica en la enseñanza superior. *Tiempo de educar*, 4 (7), pp. 95- 118.
- Baquero, M. Bolis, M. y otros. (2002). *El Fracaso escolar en cuestión: concepciones, creencias y representaciones*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barbosa, H. A., (1985). *Cien años de la educación en México*. México: Editorial Pax-México.
- Bartolomé, M. (1996). Movimientos etnopolíticos y autonomías indígenas en México". *Serie Antropología*, p. 1-21. Recuperado el 14 de septiembre de 2010, de <http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie209empdf.pdf>
- Bertely, B. M. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Blat, G. J. (1985). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo. Estudio comparativo internacional*. Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la cultura. Recuperado el 3 de julio de 2011 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136342so.pdf>
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20). Pp. 15-38 Recuperado el 3 de julio de 2011 en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SB&criterio=ART00400>
- Bonfil, P. (2004). Niñas e indígenas: Desigualdad en los sistemas de educación en México. En: Sichara, I. (Comp.). Género, etnicidad y educación en América Latina. Programa de Formación en Educación Intercultural. Madrid: Ediciones Morata, pp. 31-49.
- Brown, S. J., Collins, A. y Duguid. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42

- Carnoy M., Santibáñez L., Maldonado A. & Ordorika I. (2002). *Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Centro de Estudios Educativos: Distrito Federal. Vol XXXII, 003. pp. 9-43. Recuperado el 7 de noviembre de 2010 en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27032302.pdf>
- Cházaro, L. S. (2000). *La educación en México: historia, realidad y desafíos*. México: Editorial México desconocido.
- Claus, J. y Ogden, C. (1999). An empowering, transformative approach to service. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 69-94). Nueva York: Peter Lang.
- Cole, M. (1996). Vygotsky a los 100: Teoría Cultural-Histórica de la actividad como instrumento para el pensamiento. En: Pérez, C. G, Alarcón, D. I. L., Yoseff, B. J.J. y Salguero, V. M. A. *Psicología Cultural*, Vol. 1. México: FES Iztacala UNAM, pp. 43-68.
- Cole, M. (2011). Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. *Revista de Estudios Sociales*. (40), pp. 23-32.
- Cole, M. y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39 (5), pp. 250-256.
- Colombres, A. (1991). *La colonización cultural de la América indígena*. Argentina: Ediciones del sol, pp. 61-95.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CNDPI). Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena en México, septiembre 2006. Recuperado el 1 de julio de 2011 en:
http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf
- Corral, R. R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18 (1), pp. 72-76, Universidad de la Habana.
- Cubero, M. y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Infancia y Aprendizaje*, 35, pp. 17-30.
- Cuevas, J. A. (2001). La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. *Revista Cubana de Psicología*, 18 (1), pp. 46-56.
- Cuevas, J. A. (2002). *Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
- Cuevas, J. A. (2002). Expresiones de los puntos de vista acerca del desarrollo psicológico en la concepción y estudio del rendimiento escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 19 (3).
- Cuevas, J. A. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (2).
- Cuevas, J. A. (2005). El papel del otro y la formación profesional de psicólogos. Análisis de una experiencia. *Revista Cubana de Psicología*, 22 (1).
- Cuevas, J. A. y Covarrubias, M. A. (2008). La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. *Revista*

- digital Psicología para América Latina*, 14. Unión Latinoamericana de Psicólogos.
- Connell, R. (1994). Poverty and Education, *Harvard Educational Review*, 64 (2) 25-50.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO: Colección educación y cultura.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado el 10 de junio de 2011 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 5 de septiembre de 2010: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Díaz, S. J. (2006) Identidad, adolescencia y cultura Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11, (29), pp. 431-457
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. En: Pérez, C. G, Alarcón, D. I. L., Yoseff, B. J.J. y Salguero, V. M. A. *Psicología Cultural*, Vol. 1. México: FES Iztacala UNAM, pp. 81-124.
- Escudero, M. J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). Universidad de Murcia. Recuperado el 3 de julio de 2011 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Fernández E. M. (2002). *Iguales, libres y responsables*, Cuadernos de Pedagogía (Barcelona), núm. 311 (marzo), pp. 56-60.
- Fernández, E. M. (2004). La educación intercultural en la sociedad multicultural. En: Herrera, C. F., Salguero, R. M., Roa, V. J. Fernández, R. S. y Mateos, C. F. (Coord.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, Vol. 3. Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 15-21.
- Fernández, P. (1986). *Evaluación y cambio educativo. Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Madrid.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Informe Anual 2009, México. Recuperado el 23 de junio de 2011 en www.unicef.org/mexico
- Gabarró, B. D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género a la coeducación*. España: Boira Editorial
- García, D. M. (2006). Transformaciones culturales y reforzamiento de las identidades locales. En: García, G. M. (Coord). *Los nuevos escenarios de la migración: causas, condiciones y consecuencias*. México: Frente y vueltas. pp. 68 -78.
- Gareca, S. B. (2010). Cultura, inteligencia y fracaso escolar. Una tríada de complejo abordaje en la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 3 de agosto de 2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1190Gareca.PDF>

- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, trad. de José Luís Gil Arístu (1994), Península, Barcelona.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales, *Frontera Norte*, 9 (18), pp. 9-28.
- Godínez, V. M. (2000). La Economía de las regiones y el cambio estructural. En: Reformas Económicas en México 1982-1999. CEPAL-El Trimestre Económico-Estrategia y Análisis Económico Consultores, S.C. Fernando Clavijo (compilador). Número 92. México, D.F.
- Gómez, C y Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela*.
- González B. y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. En: *Acción Pedagógica*, (18) pp. 30-41
- Goetschel, A. M. (2009). *Perspectivas de la educación en América Latina*. Flacso-Sede Ecuador.
- Guichard, J. (1995). *La Escuela y las Representaciones de Futuro de los Adolescentes*. Barcelona: Leartes.
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro
- Guillaumín, A. (2005). *La recuperación de la imaginación en la universidad: las comunidades configuradoras de significado*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas, México, D.F.
- Haan, M., de (2001). *Learning as a Cultural Practice. How Children Learn in Mexican Mazahua Community. A Study on Culture and Learning*. Amsterdam: THELA.
- Hernández, H. P., Tuirán, G. A. y otros. (2006). *Informe sobre desarrollo humano de los pueblos indígenas de México*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. CDI-PNUD. Recuperado el 30 de junio de 2011 en:
http://www.cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf
- Hojholt, Ch. (1997). Child development in trajectories of social practice. Trabajo presentado en la Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica, Berlín.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). La población indígena en México, 2004. Recuperado 27 de junio de 2011 en:
http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/Pob_ind_Mex.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 2001. Sistema de Indicadores de la Población Indígena en México. XII Censo General de Población y Vivienda. México y II Conteo Nacional de Población, México, 2005.
- Kaplan. V. (2009). *La escuela, una segunda oportunidad frente a la exclusión: el deseo de aprender un antídoto al fracaso escolar. De la discriminación oculta a la democratización en la escuela*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*. La formación del docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Serie encuentros y seminarios.

- Lave y Wenger (2001). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. México: FES Iztacala UNAM, pp. 1-32.
- Llanes, O. G. (2008), Interculturalización fallida. Desarrollismo, neo-indigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México. *Revista TRACE, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos*, 53, 49-63.
- López, L. (1994). No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. *Unidad de Apoyo y Seguimiento a la Reforma Educativa Mnisterio de Desarrollo Humano, Bolivia*.
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Recuperado el 5 de noviembre de 2010 en: http://www.ifejants.org/aulavirtual2/uploaddata/2/UNI_2/interculturalidad.pdf
- López, S. A., Morales, M. I. y Silvia, B. E. (2005). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Vol. 36. Cuadernos de Investigación. Universidad Autónoma del Estado de México.
- López, G. J. y Neumann, E. (1995). Fracaso escolar: ¿Quién es el responsable? En: Bar-Din, A. (Comp.). *Los niños marginados en América Latina. Una antología de estudios Psicosociales*. UNAM.
- Lujambio, A., Santibáñez, J. y Freyre, R. (2009). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009. Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 14 de junio de 2006 en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/890/1/images/Principal esCIF2008-2009.pdf>
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (1). Recuperado el 5 de septiembre de 2010: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Martínez, M. C. y Bolívar, B. J. (1994). *La Educación como Identificación Cultural, y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Ecuador: Editorial Abya Yala
- Mafozoki, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*. 2 (2). Pp. 171-194. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Medina, L. A. (1995). *Dimensión socio-cultural de la enseñanza. La herencia de Vigotsky*. México: Editorial O.E.A.- ILCE, pp.15-38.
- Moya, R., López, L. y Valiente, C. T. (1999). *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Pueblos Indígenas y Educación N° 45-46. Quito Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Muñoz, E. J. (2002). *La reforma de la reforma: ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Muñoz, M. (2006). Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. Recuperado el 5 de septiembre de 2011 en: <http://en.scientificcommons.org/47437659>

- Navarrete, L. F. (2008). *Los pueblos indígenas de México. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Nieto C. J. (2004). La construcción de la discapacidad de alumnos en riesgo de exclusión vista desde los centros y el profesorado. En López J. (Ed.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ornelas, C. (2001). El instituto de evaluación educativa: Promesas y escepticismos. El federalismo y la descentralización de la educación. Recuperado el 26 de junio de 2011 en: <http://www.milenio.analisiseconomico.com.mx/pdf/0410.pdf>
- Pacheco, L. C. (2005). *La universidad de la incompletud*. Trabajo presentado en el Segundo Encuentro de Auto-estudio de las Universidades Públicas Mexicanas, México, D.F.
- Pallares, M. E. (1989): *El fracaso escolar*. Mensajero, Bilbao.
- Panorama Educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, INEE. México, 2008.
- Paradise, R. (1991). *El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación*. Infancia y Aprendizaje: Centro de Investigación y de estudios Avanzados. Núm. 55. pp. 73-85. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48376>
- Perrenoud, P. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Popkewitz, T. S., Tabachnik, R. B. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona; México: Pomares
- Popham, W. J. (2006). *Evaluar mejor para enseñar mejor*. México: Aula XXI, Santillana.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 5 de septiembre de 2010: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>
- Posner, C. M. (2004). *Gestión de la educación básica*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9 (20). Recuperado 5 de septiembre de 2010 en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SB&criterio=ART00416>
- Ramírez, C. E. (2006). *La educación indígena en México*. México: fomento editorial
- Ratner, C. (1997). Tres aproximaciones a la Psicología Cultural. En: Pérez, C. G, Alarcón, D. I. L., Yoseff, B. J.J. y Salguero, V. M. A. *Psicología Cultural*, Vol. 1. México: FES Iztacala UNAM, pp. 144-163.
- Readings, B. (1998). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rodríguez, C. C. (2009). *Análisis del afrontamiento al fracaso escolar y sus fundamentos desde la psicología*. Tesina licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México.

- Rodríguez, G. R. (2000). Claroscuro de la educación en México, Política Educativa en el período 1995-2000. En Cházaro, L. S. (Coord.). La educación en México: historia, realidad y desafíos. México: Editorial México desconocido.
- Rodríguez, I. R. (s/f). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural*. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Recuperado el 3 de julio de 2011 en:
<http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/rosarodriguez.pdf>
- Sagastizabal, M. A. (2004). *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Sandoval, F. A. y Guerra, G. E. (2007). La interculturalidad en la educación superior en México. 3 (2). *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Universidad Autónoma Indígena de México. El fuerte México, pp. 273-288.
- Schmelkes, S. (2003). Vincular los Caminos a la Educación Superior. Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y la ANUIES. Recuperado el 5 de noviembre de 2010 en:
<http://proyecto.unlam.edu.ar/espec/htdocs1//programas/indigenas/informes/mexico/09%20%20La%20educ.%20sup.%20ind%C3%ADgena%20en%20M%C3%A9x.%20Silvia%20Schmelkes.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Fundamentos y estructura, México, 2005. Recuperado el 3 de agosto de 2011 en:
http://www.dgespe.sep.gob.mx/planesyprog/intercul/inter_bil.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Plan de Estudios 2009, Educación Básica Primaria. Etapa de prueba de la Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado el 27 de junio de 2001 en:
<http://es.scribd.com/doc/5338620/PLAN-EDUCACION-BASICA-PRIMARIA-2009- PRELIMINAR>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). Educación Básica. Primaria. Plan de Estudios 2009, México, 2008, pp. 36-37.
- Soler, F. E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Editorial Equinoccio.
- Stavenhagen, R. (2005). *México: Minorías étnicas y política cultural*. Revista Nexos. Centro de Estudios Miguel Enríquez: Archivo Chile. Recuperado el 5 noviembre de 2011 en:
<http://www.foromexicanodelacultura.org/files/POotrosdoc0006.pdf>
- Tenorio, C. M. (2002). Psicología y diversidad cultural (Ponencia). *Grupo, Cultura y Desarrollo Humano*, Instituto de Psicología, Universidad del Valle. Madrid. Recuperado el 2 de julio de 2011 en:
<http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Ponencias/Psicologia%20y%20diversidad%20cultural.pdf>
- Tenorio, M. C. (2003). Cultura y Desarrollo Infantil (Ponencia). *Grupo Cultura y Desarrollo Humano*. Recuperado el 2 de julio de 2011 en:
<http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Ponencias/Cultura%20y%20desarrollo%20infantil.pdf>
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- Torres, S. J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345. Universidad de Coruña. Facultad de de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica, pp. 83-110.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el 6 de septiembre de 2010, en:
<http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras completas, Vol. IV: Psicología Infantil*. Madrid: Visor
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Yoseff, B. J. J. (2005). El estudio de la infancia desde la psicología cultural: un encuentro de perspectivas. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp. 63-76. Universidad Nacional Autónoma de México.