

Grupos en desventaja: retos para la formación de docentes en México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXV, núms. 1-2, pp. 127-164

Juan Carlos Mijangos Noh*
Graciela Cortés Camarillo**
Leyla Gisela Leo Peraza***
Heberto Laguna Caballero****
Justo Germán González Zetina*****

RESUMEN

En este trabajo se analiza la pertinencia de la preparación de los y las docentes mexicanos(as) de educación básica, en relación con las necesidades de los grupos en desventaja. Definimos sus características examinando el universo de conceptos afines que van delineando su perfil. Una vez hecho lo anterior, nos aproximamos a la revisión de las formas concretas en que estos grupos toman cuerpo en la realidad socioeconómica y cultural de México.

Finalmente, analizamos desde qué perspectivas teóricas, abiertas o subrepticias, se contempla la atención a grupos en desventaja en la formación de docentes, haciendo una valoración de los rasgos del perfil de egreso, planteados en los planes y programas de formación inicial de docentes en México.

ABSTRACT

This paper analyze how pertinent is the preparation of teachers of elementary, primary and secondary education in relation with the necessities of disadvantaged social groups. We make a definition of that groups examining the universe of related concepts which outline their profile. Once made this, we enclose to the revision of the concrete forms of that groups are embodied in the Mexican socio-economical and cultural reality.

Finally, we analyze from which theoretical approaches, open or hidden, is conceived the teachers education in Mexico, in relationship with the disadvantaged groups, through an appraisal of the plans and programs of teachers education in the country.

* Coordinador del Departamento de Investigación de la Escuela Normal de Educación Primaria de Yucatán "Rodolfo Menéndez de la Peña". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

** Directora de la Escuela Normal de Educación Primaria de Yucatán "Rodolfo Menéndez de la Peña".

*** Subdirectora Administrativa de la Escuela Normal de Educación Primaria de Yucatán "Rodolfo Menéndez de la Peña".

**** Subdirector Académico de la Escuela Normal de Educación Primaria de Yucatán "Rodolfo Menéndez de la Peña".

***** Profesor e investigador de la Unidad 31-A de la Universidad Pedagógica Nacional en Mérida, Yucatán.

I. GRUPOS EN DESVENTAJA: ALGUNAS IDEAS PARA SU DEFINICIÓN

A. El contexto global

El inicio del siglo XXI nos muestra un mundo en condiciones de pobreza de niveles alarmantes. Ésta, unida a factores como la incapacidad del sector público de compensar la caída del ingreso, la fragilidad y poco poder político, técnico y de gestión que tienen las organizaciones de la sociedad civil —a través de las cuales se canalizan los intereses y demandas de los grupos más pobres—, y finalmente la debilidad de las redes sociales de solidaridad, son responsables de la aparición sistemática de grupos de población especialmente vulnerables (Deruyttere *et al.*, 1999).

Las políticas económicas integracionistas, como el Tratado de Libre Comercio (TLC) entre Estados Unidos, Canadá y México han tenido consecuencias benéficas para los estratos sociales más ricos y poco efectivas para los pobres. Según Heinz Dieterich (1998), tanto en la Unión Americana como en México se ha dado una significativa pérdida de empleos, y más de la mitad de la pequeña empresa está en problemas. México está exportando a Estados Unidos no porque sus industrias hayan crecido, sino porque el mercado nacional se ha colapsado. Los efectos de esta situación son muy claros y un ejemplo puede ilustrar la magnitud de la desigualdad: alrededor de la mitad de la población tiene problemas para conseguir sus alimentos, mientras que la persona que controla el mercado del maíz está en la lista de los multimillonarios.

Para Caillods (1998), la crisis económica de los años ochenta dio como resultado una sustancial disminución del ingreso *per cápita* en numerosos países de América Latina y África. Para enfrentar esta situación se adoptaron programas que hicieron hincapié en el equilibrio macroeconómico; éstos incluyeron la privatización de empresas que estaban a cargo del Estado y la apertura del mercado mediante tratados internacionales, lo cual trajo como consecuencia, un incremento en el número de personas desempleadas o que trabajan en condiciones extremadamente precarias. En Latinoamérica, en esa época, el número de pobres se incrementó en 60 millones de

personas. Para la década de los noventa, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) estimó que aproximadamente una de cada cinco personas vivían en extrema pobreza. Datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) indican que el número de individuos que vive bajo la línea de pobreza en América Latina aumentó de 136 millones en 1980, a 204 millones en 1997 (Reimers, 2002). Esto trae como consecuencia que un sector cada vez menor de la población pobre tenga posibilidades de mejorar sus condiciones de vida y continúen, de manera permanente, como grupos en desventaja.

El mundo globalizado de hoy es un mundo diferenciado. La distinción principal se establece entre los que “globalizan”, es decir, los que actúan como agentes activos y beneficiarios de la globalización, quienes constituyen una pequeña minoría con acceso a la información, el conocimiento y el capital, y los que son “globalizados”, es decir, aquellos que son convertidos en objetos de la globalización más que agentes de la misma; estos últimos quedan fuera del acceso a la información y el conocimiento, tienen limitada capacidad de consumo y no son relevantes para la producción. Además, las manifestaciones culturales de los que son convertidos en objetos de la globalización pueden ser preteridas o simplemente ignoradas en aquellas menos afines a las características del poder económico, político y cultural dominante.

En el contexto global, la pobreza suele ser el común denominador de muchos de los grupos en desventaja. No es el único elemento para considerar, pues existen infinidad de factores culturales que propician o potencian la situación desigual, pero resulta un hecho reiteradamente comprobable, que es en la pobreza donde las diferencias que ponen en desventaja se agudizan y hacen acerbas.

En el marco antes descrito podemos hacer una revisión de los distintos conceptos que han tratado de nombrar a los fenómenos asociados con la desigualdad.

B. Marginalidad, vulnerabilidad y desventaja

En principio abordaremos el concepto de marginalidad. Proveniente de las ciencias económicas, su uso se extendió incluso a las áreas

disciplinarios de la sociología y la antropología, adquiriendo en esos traslados diversos significados. Revisemos algunos de ellos.

El término marginalidad se empieza a utilizar en América Latina en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial (Leis, citado en Cárdenas, 2002: 21). Servía para “designar la condición deprimida de los sectores más bajos de la población urbana, segregados en núcleos habitacionales no incorporados a la red de servicios urbanos, manifestado ecológicamente en viviendas improvisadas sobre terrenos irregularmente ocupados” (Cárdenas, 2002: 21). Sin embargo, el concepto es extensivo para otros sectores, tanto de la ciudad como del campo, y considera condiciones de trabajo, nivel de vida, relación con el sistema de producción, así como del sistema regulador del consumo en bienes y servicios. Se añaden también aspectos esenciales que tienen que ver con la participación política, sindical, formal e informal, en el ámbito comunitario, local, nacional e internacional (*ibíd.*: 22).

Cárdenas propone cuatro enfoques conceptuales sobre la marginalidad: la perspectiva relacional, el enfoque ecológico, el psicosocial y la perspectiva cultural. A éstos él añade un enfoque multidimensional.

1) La perspectiva relacional define la marginalidad como producto de la interconexión entre los distintos sectores sociales, el Estado y sus agentes, por medio de los siguientes tipos de relaciones: participación-exclusión, dominación-subordinación, explotación-sujetos de la explotación.

2) El enfoque ecológico estudia el problema de la marginalidad ubicando geográficamente a los sectores sociales (periferia-ciudad, áreas centrales-áreas periféricas) o zonas de desarrollo diferenciadas, marginales unas, integradas o desarrolladas otras. Dichos sectores y zonas se generan por la implementación de políticas discriminatorias.

3) El enfoque psicosocial da relevancia a los factores relacionados con la desintegración social y familiar, la pérdida de pautas de identidad individual o colectivas. En esta línea se ubican los estudios sobre las tendencias adaptativas que provocan el desarraigo y el peligro percibido por los migrantes provenientes de zonas rurales.

4) La perspectiva cultural considera que los sectores marginales, además de la exclusión sufrida en el disfrute de bienes y servicios,

lo son también de procesos de participación real política e institucional, expresándose en la negación de su capacidad creadora. Sufren marginación en cuanto que son despojados, por la cultura dominante —sus estructuras y agentes—, de recursos y alternativas para el crecimiento individual, así como para la transformación de las formas de convivencia y relación social.

5) El enfoque multidimensional propone que: “la marginalidad podría ser tipificada como una realidad multidimensional, distinguiéndose así diversas formas de marginalidad: económica, de producción, de consumo, política, cultural, educacional, etc., admitiendo, además, dentro de las mismas, distintas intensidades y formas de articulación” (*ibíd.*: 33-34).

Debemos señalar, siguiendo a Cárdenas, que la estructura social *per se* no es capaz de superar la contradicción de la marginación si no se implica la transformación de las bases mismas de la sociedad que la produce, como resultado de las condiciones que impone el modelo social capitalista. Dicho modelo sustenta su hegemonía en la constitución de relaciones inequitativas, por medio de la explotación de una clase social sobre las otras.

Por su parte Adler, al hablar de la marginalidad, señala:

Un estado puede acabar con la miseria a través de un subsidio mínimo a todos los ciudadanos; puede incluso acabar con la cesantía mediante la institucionalización del subempleo; pero tales medidas no eliminan la marginalidad, ya que subsisten importantes sectores que la economía no ha sido capaz de integrar funcionalmente a su esquema de producción. Estos sectores tienden a encontrarse *al margen* de los procesos económicos y políticos oficiales (Adler, 1984: 17).

Este concepto de marginalidad difiere ampliamente del planteado por otros autores (Cordera y Tello, 1989), quienes ubican como marginados sólo a aquellos que no son de los beneficios del sistema económico dominante. En el concepto de marginalidad de Adler podemos descubrir y reflexionar varias cosas. La primera de ellas es que podrían existir marginados del proceso industrial que no fueran pobres. La segunda, que implica tácitamente una visión excluyente hacia las culturas de los pueblos no industriales, estaría en relación

con la idea de que todo aquello que no se encuentra bajo la égida de los procesos de producción industrial no es, *per se*, valioso. Estaríamos ante una visión etnocéntrica que, puesta en acción, en forma muy frecuente, priva de posibilidades de existencia fáctica y reproducción sociocultural a los grupos que se encuentran bajo la égida de la lógica económica y cultural dominantes.

Como se puede desprender de la revisión previa, en el campo de las ciencias económicas la marginalidad solía ser asociada, hasta la década de los ochenta, con la falta de participación en los beneficios de la economía industrial que domina y subsume a otras economías subalternas (*ibíd.*) y, por lo tanto, a la pobreza. Sin embargo, otros autores consideran distintas alternativas para definir la marginalidad, no necesariamente en razón de los factores económicos. Así, la marginación económica se asocia con la pobreza; sin embargo, implica elementos que la hacen diversa de aquélla (Adler, 1984).

La ampliación del concepto de marginalidad, desde su versión eminentemente economicista hacia otras con mayor contenido sociocultural, da por resultado planteamientos como el de marginalidad social, la cual es entendida como: “la ‘separación’ o ‘exclusión’ de algún grupo respecto a la sociedad global” (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1996: 905, las comillas son del original). En ese sentido, “suele aplicarse, con connotaciones distintas, a una gran cantidad de grupos: drogadictos, enfermos mentales, ancianos, minorías raciales, emigrantes, mujeres, delincuentes, etc.” (*idem*).

Más adelante veremos cómo se vincula esta versión del concepto de marginalidad con la noción de grupos en desventaja, ampliando los alcances explicativos más allá de las visiones asociadas a la pobreza económica.

Hacia fines de la década de los ochenta y principios de los noventa aparece el concepto de grupos vulnerables. Éste surge de los ámbitos del *think tank* de los países desarrollados, fundamentalmente entre las huestes intelectuales del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Toussaint, 2003).

Hacia 1998, un estudio de Luis Londoño y Szélesky concluyó que “la pobreza y la desigualdad en América Latina no habían declinado durante los años 90 a pesar de las mejoras a nivel macroeconómico” (citados en Deruyttere *et al.*, 1999: 1). Esta situación, unida a otros

factores, genera la aparición sistemática de grupos de población especialmente vulnerables a la pobreza.

Desde fines de los años ochenta y durante los noventa, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional empiezan a manifestar un creciente interés por las cuestiones de política social, desigualdad y pobreza (Lerner, 1996: 17; Toussaint, 2003). En ese contexto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) impulsa una serie de políticas para combatir la pobreza a partir de cuatro elementos: inversión en capital humano, protección social, focalización efectiva de servicios en poblaciones pobres e innovaciones en programación social. Esta política social incluye una revisión sistemática desde una perspectiva de género y vulnerabilidad social (Deruyttere *et al.*, 1999: 2).

De allá surge la caracterización de los grupos vulnerables. Desde dicha perspectiva implica alguno o varios de los rasgos que enunciamos a continuación:

- a) mujeres pobres, jefas de hogar con niños a su cargo, responsables del sostenimiento familiar;
- b) niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social;
- c) poblaciones indígenas que, además de los riesgos que caracterizan la pobreza, tienen una identidad cultural que las margina del resto de la comunidad;
- d) adultos mayores, y
- e) las personas discapacitadas marginadas del mercado laboral.

Sería importante subrayar dos cuestiones. Por un lado, se utiliza el término vulnerable con la idea de estar en posibilidad de ser lesionado; este uso tiende a ubicar a los sujetos y/o grupos en la necesidad de ser protegidos para “prevenir” que sean vulnerados. Por el otro, se describe la vulnerabilidad como un fenómeno de orden socioeconómico, que se explica mediante la confluencia de factores tales como la incapacidad del sector público para compensar la caída del ingreso; la fragilidad y poco poder que tienen las organizaciones de la sociedad civil y la debilidad de las redes sociales de solidaridad. Estos elementos serían los “responsables de la aparición sistemática de grupos de población especialmente vulnerables a la pobreza” (*ibíd.*: 1).

La noción de grupos vulnerables hace referencia, principalmente, a los sectores que se ven afectados por las políticas de ajuste impuestas por las entidades financieras que dominan el panorama económico del orbe. Los grupos vulnerables pasan a ser tales al verse afectados por las políticas económicas neoliberales. Se convierten en víctimas de la reducción del gasto social del Estado y son atendidos mediante programas asistenciales cuyo costo debe ser cubierto, en parte, por los mismos usuarios (Toussaint, 2003).

Para los ideólogos y economistas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, vulnerables son aquellos grupos que, al verse afectados por las políticas que preconizan dichas instancias financieras globales, deben ser atendidos para evitar alteraciones que impidan la buena marcha del mercado y los negocios. Pero la ayuda —llamémosle compensatoria— no es del todo gratuita, y el afectado por la política neoliberal debe poner al menos una parte del dinero que sirve para curarle de una enfermedad que le ha procurado su “bienhechor”.

El paso de “avance” que se da con el concepto neoliberal de grupos vulnerables reside en que ya se reconoce que las proposiciones y los actos económicos del propio modelo pueden afectar, de manera negativa, a ciertos sectores, tanto en el seno como al margen de los sistemas económicos industriales. Lo que no se reconoce es que algunos de estos potenciales afectados no van a ser vulnerables en el futuro, sino que ya han sido vulnerados en el pasado, y que con estas políticas mantendrán su condición de vulnerabilidad. Más aún, no se ha reconocido abiertamente, sino hasta fecha tan reciente como 2002, que las políticas económicas aumentan el margen de vulnerabilidad de grupos que antes no habían sido vulnerados, como algunas clases medias. Este reconocimiento había sido tácito, pues se indicaba que las políticas de ajuste debían ofrecer una respuesta de *alivio a la pobreza*, precisamente como fórmula para sostener la gobernabilidad y proteger la marcha de los negocios. Nótese que ya no se habla de acabar con la pobreza, mal endémico del capitalismo ya reconocido y aceptado como destino fatal.

Desde la década de los ochenta, y asociada con los dos conceptos antes señalados, se encuentra la noción de grupos en desventaja. En un principio, lo mismo que la marginación, la desventaja era

vista, fundamentalmente, en sus aspectos más económicos (*Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 1996: 395). Con el tiempo, esto ha evolucionado y hoy se reconoce un espectro mayor de sectores y grupos sociales en el ámbito de lo que puede considerarse desventaja, lo que aproxima el concepto a la definición de marginalidad social-cultural apuntada líneas arriba. En ese sentido, se considera que la pobreza económica no es la única manera en que se expresa la desventaja, sino que es precondition que suele agudizar otras formas de discriminación, como la genérica, la étnica, la racial y la física, cuya índole se encuentra asociada, en gran medida, con aspectos de orden cultural.

Esta última forma de apreciación de los grupos en desventaja, como grupos que sufren algún tipo de discriminación, es la que prima en nuestros días (OIT, 2003), y es por lo tanto la que adoptamos en este documento.

La caracterización de los grupos en desventaja, según Caillods (1998), puede variar de un país a otro y, sin embargo, éstos tienen denominadores comunes: muchos de estos grupos en desventaja pueden encontrarse en las áreas rurales, donde en gran parte de los países en desarrollo sigue existiendo una gran pobreza, misma que se encuentra también, cada vez con mayor frecuencia, en zonas urbanas. Junto a este factor de pobreza, la erosión de la familia, la dilución del sentido de comunidad, de la solidaridad y parentesco en detrimento de los lazos sociales, serían características definitorias de los grupos en desventaja (*ibíd.*).

Dadas estas coordenadas que definen el perfil de los grupos en desventaja, pasemos a la caracterización somera de los mismos para el caso mexicano.

II. LOS GRUPOS EN DESVENTAJA EN LA REALIDAD MEXICANA

La pobreza es una condición que, de manera recurrente, agudiza los problemas a los que se enfrentan los grupos en desventaja, llámense indígenas, personas con capacidades especiales, mujeres, etc. Según informes recientes del Banco Mundial en México (2005), 20 millones de mexicanos viven en condiciones de pobreza extrema y cerca de la mitad de la población del país se encuentra por debajo

de la línea de la pobreza. Esto es así, a pesar de los avances que el organismo citado dice reconocer en el proceso económico mexicano.

Las condiciones de pobreza, extrema en muchos casos, tienen en nuestro país efectos diversos; uno de ellos es el analfabetismo. De acuerdo con el Censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2001) en Chiapas, Oaxaca y Guerrero la proporción de analfabetas supera el 20% y la mitad del analfabetismo mexicano radica en localidades con menos de 2 500 personas. Si se examinan las particularidades genéricas, se encuentra que la cantidad de mujeres analfabetas es de 3 825 147 y la de hombres de 2 270 350, lo que equivale a decir que por cada hombre analfabeta hay 1.7 mujeres en la misma condición.

La desigualdad y la marginación provocadas por las políticas macroeconómicas, ha hecho que los organismos internacionales traten de “paliarlas”, haciendo llegar recursos económicos a los países pobres para apoyar programas compensatorios que intenten “equilibrar” el acceso a las oportunidades educativas. Sin embargo, los efectos de la desigualdad son tales que se calcula que si los fondos públicos dedicados a la educación fueran distribuidos en forma equitativa entre todos los estudiantes, aun así, el monto total dedicado a la educación sería mayor entre las familias de ingresos altos. Esto debido a la capacidad mayor de estas últimas de invertir en la educación de sus niños (as) y jóvenes (Reimers, 2002). Dichas diferencias, acumuladas durante todos los años de escolarización que recibe cada persona, subyacen a la reproducción de las desigualdades sociales mediante las desigualdades educativas, como explica Barceinas (2005) en un estudio que establece la correlación entre escolaridad y niveles de ingreso económico en México: a mayor escolaridad mayores ingresos y a menor escolaridad ingresos menores.

Por otra parte, como antes hemos apuntado, la desventaja se expresa de manera diferenciada y la pobreza es precondition que la agudiza. Así por ejemplo, las cifras de analfabetismo y baja instrucción escolar se incrementan entre personas que pertenecen a grupos étnicos: 34 de cada 100 personas de origen indígena son analfabetas y —en desventaja entre los desaventajados— por cada 100 mujeres indígenas 43 no saben leer ni escribir. Esto supera con

mucho las cifras nacionales de analfabetismo que son de 6.9% para hombres y 10.9% para mujeres, lo cual de nuevo da cuenta de las desventajas del género femenino. Análisis recientes (Schmelkes, 2002) confirman el significado de estas cifras e informan del fracaso de la política educativa estatal orientada hacia estos grupos.

En el caso de la educación básica, las cifras de la desventaja económica y genérica son elocuentes: de la población infantil del país, 9.9 millones de niñas y 10.1 millones de niños se encuentran en edad de asistir a la escuela. A pesar de ello, del total de las niñas en este rango de edad, sólo 91.8% asiste a la escuela, siendo mayor la presencia de los niños con un 92.4%. En las áreas rurales es mayor el porcentaje de inasistencia de niñas y niños a la escuela en comparación con las zonas urbanas: 12% de las niñas residentes en zonas rurales no asiste a la escuela, mientras que la cifra de niños es de 10.5%. En otras palabras, en el campo, poco más de 355 mil niñas y de 320 mil niños en edad escolar no están inscritos en el sistema escolarizado. En números absolutos esto significa, aproximadamente, que 750.6 mil niñas y 712.7 mil niños no asisten a la escuela. De éstos, 26.7% de las niñas y 24.2% dejaron de asistir a la escuela por razones de índole económica (INEGI, 2001).

Los discapacitados son otro importante grupo en desventaja. En México existen 2.2 millones de personas con algún tipo de discapacidad física o mental, o problemas de salud que les impiden realizar con plenitud algunas actividades que llevarían a cabo en condiciones físicas normales. Esto representa el 2.3% de la población total. Las personas discapacitadas en el país se distribuyen en la forma siguiente:

- 44.9% presenta limitaciones relacionadas con sus brazos o piernas,
- 28.6 % es invidente,
- 16.5% es sordo o hipoacústico,
- 14.6 % presenta retraso mental,
- 4.5% es mudo.
- 0.7 % presenta otras formas de discapacidad (*ibíd.*).

En México, la política educativa en relación con los grupos afectados por la pobreza y la desigualdad observa, en términos gene-

rales, una orientación compensatoria. Los programas mediante los cuales el Estado mexicano atiende a la educación son diversos. Hagamos una sucinta descripción de los más importantes.

El Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), básicamente destina recursos al mejoramiento de la planta física, la dotación de material educativo y la capacitación de profesores. Dicho programa inició en 1991. Se trata del primero aplicado conforme al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Su presupuesto inicial ascendió a 352 millones de dólares, distribuidos a lo largo de cuatro años. De esta cantidad, 250 millones de dólares fueron aportados bajo la forma de préstamos del Banco Mundial (Ornelas, 1995, citado en Muñoz Izquierdo y Ahuja, 2002: 504). Los recursos se invirtieron en el mejoramiento de los servicios educacionales y en aspectos relacionados con el fortalecimiento institucional. El objetivo general del PARE consiste en elevar la eficiencia y la calidad de la educación primaria en las escuelas rurales de los estados con mayor rezago, respecto del resto de la república. En términos más específicos, se trata de aumentar los niveles de aprendizaje en la enseñanza primaria, elevar la preparación y la motivación de los maestros, así como fortalecer la organización y la administración educativa (*ibíd.*: 504-506).

El PARE se basa en un modelo cuyo supuesto básico es el siguiente: los logros escolares mejoran si se reducen las desigualdades históricas en materia de inversión escolar en distintas áreas sociogeográficas del país. En ese sentido, proporciona a las escuelas diversas inversiones tendientes a mejorar los logros académicos, por medio de una estrategia de discriminación positiva. Los resultados evaluativos muestran que el PARE no logra alcanzar sus objetivos en relación con el rendimiento escolar de los alumnos en áreas rurales. De hecho, un estudio demuestra que muchos niveles de logro se encuentran positivamente relacionados con el nivel socioeconómico de las familias, lo que evidencia la necesidad de poner en práctica otros programas económicos compensatorios (*ibíd.*: 539-541). En ese sentido, el PARE puede vincularse con otros programas de carácter compensatorio como Oportunidades y Arranque Parejo.

El programa Oportunidades cubre varios aspectos relacionados con el intento de elevar el nivel de vida de la población más pobre

del país. Una de sus estrategias concretas es otorgar becas a las familias de los niños que asistan de manera regular a la escuela y, supuestamente, debe cubrir un universo de 4 250 000 familias en toda la república. La cifra puede parecer muy elevada, pero se debe considerar que México es un país en el que oficialmente se reconoce la existencia de 53 millones de pobres.

Oportunidades parte de supuestos bastante afines a los que sustentan el PARE, los cuales, en el fondo, significan paliativos a una situación económica estructural que genera empobrecimiento de amplias capas de la población. Esto queda demostrado con amplitud por las propias cifras oficiales y las de la reciente encuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en materia de educación, la cual sitúa a México en el lugar 34 de 41 naciones evaluadas. El dato por sí sería relevante pero, además, se debe agregar que México no mejoró nada respecto de la encuesta aplicada por la misma OCDE en 2000.

En el ámbito de la atención dirigida a grupos específicos en desventaja, los avances se han dado, sobre todo, en materia legislativa. Así, tenemos la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aprobada por el Congreso de la Unión en diciembre de 2002. También, recientemente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó, en el Diario Oficial de la Federación del día 25 de junio de 2003, las reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Similares iniciativas se dan en relación con asuntos relativos a la equidad de género, como el caso de la Comisión Bicameral Parlamento de Mujeres en México y la Comisión de Equidad y Género del Senado de la República. Sin embargo, debemos apuntar que en un contexto —como el descrito líneas arriba— signado por la pobreza y la ausencia de mecanismos políticos de participación directa y eficaz sobre los asuntos públicos, estos avances en materia legal tienen alcances bastante limitados.

III. DIVERSOS ENFOQUES TEÓRICOS EN EDUCACIÓN

La preocupación por atender a grupos de niños y niñas que históricamente han permanecido en condiciones de desventaja, nos lleva a

revisar las posiciones teóricas que nos permiten entender las formas utilizadas para la atención de estos grupos. Éstas, desde luego, también nos ofrecen elementos para pensar en propuestas distintas.

A. Teorías funcionalistas

Uno de los pilares de esta perspectiva teórica es definitivamente Emile Durkheim. Sus ideas siguen siendo fundamentales para explicar el funcionamiento de la sociedad como un todo que procura la armonía de sus partes. En este sentido, no es posible que todos los individuos podamos realizar las mismas funciones, sino que, de acuerdo con nuestras aptitudes, debemos contribuir de diferente forma al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Así se expresan dos principios básicos de la posición funcionalista: la diferenciación de roles y la solidaridad con el grupo. El papel de la escuela es, *ergo*, socializar a los individuos contribuyendo a esa diferenciación de roles y a la consecuente colaboración con los demás actores sociales. De esta manera, la sociedad asegura que los individuos desarrollarán, desde pequeños, los conocimientos y las habilidades que se requieren para funcionar “bien” en la sociedad, lo que significa desempeñar el papel que les corresponde y contribuir al mantenimiento del orden social establecido.

Si enfocamos el problema de la equidad de oportunidades educativas desde esta visión, podríamos interpretarla, de acuerdo con Durkheim (1975), como la necesaria diferenciación de roles para el funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, en opinión de otros teóricos, cuyos enfoques examinamos páginas adelante, esto deja de lado que dicha diferenciación surge no sólo de la división del trabajo social, sino de la injusta desigualdad de oportunidades sustancial a las sociedades clasistas.

Una fracción de los teóricos funcionalistas piensa que las sociedades tradicionales transitan por diversas etapas, hasta convertirse en sociedades modernas. Aunque no todos coinciden con esta visión, los que la aceptan parten de la idea de que la sociedad moderna es democrática y libre, por lo que todas las sociedades deberían transitar hacia ese ideal. Desde esta perspectiva podemos entender muchas políticas educativas en países del Tercer Mundo y

la marginación de grupos indígenas quienes, desde esta visión, no han sido valorados como sociedades que se organizan de manera diferente y que tienen un ideal distinto de sí mismas.

Según esta posición, en la escuela, los niños y las niñas aprenden a funcionar de acuerdo con las normas apropiadas para la vida económica y política del mundo moderno. Dichas normas permiten al niño formarse para que, en el futuro, se desempeñe como un trabajador y un ciudadano que funcionará apropiadamente en la sociedad industrial contemporánea. Sin embargo, esta función de la escuela tendrá que repensarse en la complejidad de las necesidades planteadas en un país multicultural como el nuestro, en el cual conviven diversos tipos de sociedades que plantean necesidades distintas.

Para quienes sostienen esta postura, en la que la sociedad es pensada como un todo funcional, y los distintos actores y estructuras mantienen una relación de articulación unos con otros, los grupos en desventaja son concebidos de tres maneras:

- 1) Como estructuras tradicionales arcaicas que conviven con las estructuras desarrolladas del sector capitalista moderno, constituyéndose en un lastre para el proceso de desarrollo de las sociedades.
- 2) Como producto de un insuficiente desarrollo sectorial debido a la insuficiencia de capital y recursos complementarios.
- 3) Como portadores de una mentalidad que genera actitudes negativas hacia los valores del desarrollo capitalista, reduciéndose el problema a la necesidad de una adecuación cultural o psicosocial que integre a la población a la dinámica del desarrollo (Cárdenas, 2002: 22-23).

Siendo esto así, para que la escuela cumpla con el papel planteado desde la posición funcionalista, requiere de tres procesos que se desarrollan simultáneamente y que deben llevarse a cabo en la propia escuela: asimilación cultural, socialización política y modernización.

Asimilación es un concepto cultural; consiste en un proceso mediante el cual un grupo que por lo general es subordinado se integra a otro grupo que normalmente es el dominante. Toda vez que un

grupo adopta la forma de vestir, la forma de hablar, las actitudes y el estatus económico del otro, entonces ha tenido lugar la asimilación. Sin embargo, este proceso no se logra de manera uniforme y, en ocasiones, no se completa como se ha descrito. Por ello vemos muchas formas y niveles de asimilación que se dan en grupos de campesinos que llegan a la ciudad. Podríamos decir que la sociedad y la escuela no logran asimilar a todos los grupos minoritarios y que, en la lógica descrita, se quedan al margen con las desventajas sociales, económicas y políticas respectivas.

La socialización política es, primero, un concepto político y, de manera secundaria, psicológico. Se refiere a la medida en la cual la lealtad política de una persona va más allá de su grupo particular y se adhiere al grupo nación, como un todo. La escuela ofrece las condiciones para que se desarrolle este proceso; sin embargo, la cantidad y la calidad de asimilación cultural que se haya logrado en un grupo determinarán también la socialización política. Para ambos procesos, el poder de la escuela es mayor en tanto más tiempo pasen los niños en ella, por lo que el acceso gratuito y obligatorio se vuelve un imperativo que va a ser apoyado por los programas que pretenden que el niño permanezca en la escuela. Necesariamente surge la siguiente pregunta: ¿cuál es el fin, entonces, de ofrecer oportunidades educativas equitativas y universales?, ¿es una medida que procura la justicia o es un mecanismo para que los individuos funcionen como se espera de ellos?, ¿cómo se espera que funcionen los niños que pertenecen a clases sociales en desventaja?, ¿es posible cambiar este destino?

La modernización es un concepto tanto económico como social. Se refiere al desarrollo de la meritocracia, la burocracia y el individualismo como formas de vida asociadas con la sociedad moderna, y vistas como un prerrequisito para el desarrollo económico y tecnológico. En este sentido, la educación tiene un valor económico y el desarrollo de capital humano requerido para que la sociedad funcione apropiadamente es crucial. Muchas políticas educativas han sido impulsadas desde esta perspectiva.

La escuela participa en la modernización de la sociedad al seleccionar, descubrir y cultivar el talento potencial de los individuos, quienes a su vez tendrán el derecho a ser recompensados de acuerdo

con su talento. Idealmente, la sociedad moderna recompensará a sus integrantes según sus logros y lo hará equitativamente, en situaciones comparables. Sin embargo, este principio no puede ser real si no existe equidad de oportunidades educativas, siendo éste un punto crucial que cuestiona a las sociedades modernas, no sólo en la cantidad de oportunidades para los individuos de todas las edades, sino también en la calidad de esas opciones. Si la cantidad y la calidad de oportunidades se ofrecen con desventaja para algún grupo social, es claro que no tendrá la posibilidad de desarrollar completamente sus talentos, y entonces su acceso a un trabajo remunerado se verá también limitado. Los resultados educativos estarán relacionados, entonces, con las oportunidades.

Hay por lo menos dos puntos de vista para entender y atender poblaciones que no obtienen los mismos resultados: por una parte, están los que consideran que son grupos que históricamente han estado en desventaja y, por la otra, los que consideran que son sus capacidades, o su cultura, lo que no les permite tener los mismos resultados. En la primera posición, se plantea que la solución es disponer de programas compensatorios; en la segunda opción se considera que es natural que haya diferencias en resultados y que no debe haber compensación. Para mencionar un ejemplo, si los niños de la calle son definidos por sus resultados pobres en la escuela, puede sospecharse de su limitada capacidad para asistir y concluir la escuela. Lo mismo podría decirse de los niños con alguna discapacidad.

Desde la perspectiva funcionalista, la pobreza es entendida como un producto necesario de la lógica del desarrollo metropolitano; por lo tanto, alguien tiene que ser pobre, y con base en esta condición tendrá su papel en la sociedad. En esta misma línea, cuando se analiza la equidad de oportunidades educativas debe considerarse que las oportunidades, para acceder a la educación y tener éxito, están determinadas además del talento y la motivación, por el nivel de desarrollo de la comunidad en donde se vive.

B. Teoría crítica

En esta perspectiva teórica se inscribe un grupo de autores que representan una amplia gama de corrientes de pensamiento. Algunos

toman como punto de partida las ideas esenciales del marxismo, otros se apartan de ellas. La coincidencia más importante entre todas estas propuestas teóricas es el valor que tiene el conflicto para explicar la realidad social.

Los teóricos críticos piensan que la relación entre educación y sociedad se define como resultado de una interminable lucha entre fuerzas de grupos de poder. En las sociedades modernas, se considera que la escuela desempeña un papel muy importante en la reproducción de un sistema de relación de poder asimétrico.

La posición marxista define a las relaciones de producción de una sociedad como los factores clave que posibilitan el acceso a la cultura. Sin embargo, personas que comparten la misma cultura pueden tener diferentes formas de pensar dependiendo de la clase social a la que pertenezcan. Para Marx, la clase social está determinada por las relaciones que guarda con los medios de producción. Una clase social puede tener "conciencia de sí" cuando está consciente de los intereses comunes que sus miembros tienen entre sí, y pueden expresarlos a través de voceros legítimos y articularlos en acción común. Sin embargo, no siempre las clases sociales generan "conciencia de sí", en su lugar surge en ellos una falsa conciencia. Esto significa que se aceptan e introyectan los valores de la clase dominante. Cuando esta falsa conciencia surge en la mayoría de los integrantes de una clase social, esto significa que la cultura dominante ha establecido su hegemonía (Gramsci, 1975) y eso se logra con el apoyo de los medios de comunicación, la escuela y la iglesia, entre otros. Por lo general, encontramos expresiones de esta falsa conciencia en situaciones cotidianas, que son evidentes en la forma de vestir o de hablar, los hábitos alimentarios o de diversión.

Desde esta perspectiva, la sociedad es una totalidad, donde sus actores y estructuras se encuentran en conflicto, con base en los diferentes intereses de clase social. Se reconoce la existencia de clases dominantes y dominadas, donde las primeras imponen su proyecto social a las otras. Desde esta perspectiva, la marginalidad es concebida como producto de la explotación de una clase social sobre otra.

Siguiendo dicha lógica de análisis, el individuo marginal es un superexplotado, y tal situación no es entre un capitalista y un obrero

asalariado en la sociedad subdesarrollada, sino entre un sistema marginador y el ser marginal: “el sistema lo explota a través de lo que podríamos llamar la ‘no valía’, o sea, la no creación de valores, en otras palabras, lo explota través de la negación del derecho de vender su fuerza de trabajo” (Leis, citado en Cárdenas, 2002: 30).

Un grupo de autores identificados como neomarxistas sostienen la idea de que en una sociedad capitalista el Estado asegura, mediante diversos mecanismos, que ésta funcione de acuerdo con los intereses de la clase dominante; uno de esos mecanismos es la escuela.

La pregunta de cómo se reproduce el sistema social a sí mismo y cómo se constituyen ciertas formas de subjetividad dentro de tal contexto, es el punto central para este grupo de estudiosos de la sociedad, entre los que encontramos un movimiento identificado por su preocupación en torno a la ideología de la reproducción. Dos nombres importantes en este movimiento son Althusser y Bourdieu. Identificados como teóricos de la reproducción, ambos coinciden con los principios de crítica y retransformación social; sin embargo, cada uno postula diferentes modos de análisis respecto de la relación entre las escuelas y la sociedad. Sus visiones han sido identificadas como la perspectiva de la reproducción social, de Althusser y la de la reproducción cultural, de Bourdieu.

Althusser (1975) desarrolla un análisis radical de la pedagogía que se dirige a analizar los determinantes sociales, económicos y políticos de la escolarización, cuyos intereses están arraigados en la dinámica de la acumulación del capital y de la reproducción de la fuerza de trabajo. En estas suposiciones, la función de la escuela es producir trabajadores para los diferentes niveles de la empresa capitalista, así que se constituye en uno de los mecanismos más importantes de lo que Althusser llama Aparatos Ideológicos del Estado. Esto significa que la escuela es un mecanismo que asegura las relaciones ideológicas y sociales necesarias para la reproducción del capital y de sus instituciones.

Bourdieu, en su perspectiva de la reproducción cultural, ofrece explicaciones históricas y sociológicas que revelan cómo la estructura social y el lugar de trabajo son reproducidos a través de las rutinas y prácticas diarias que dan forma a las relaciones del salón de clase o que promueven al currículo oculto.

La visión elaborada por Bourdieu y Passeron (1981) explica que la escuela reproduce en su seno las relaciones de poder asimétrico que mantiene el estatus de la clase privilegiada. Esto se logra mediante la violencia simbólica, que consiste en la imposición de un sistema de significados de un grupo sobre otro. El papel de la escuela es muy importante porque pretende ser y se presenta como una arena neutral y apolítica que legitima la superioridad de una cultura sobre otra. De esta forma, reproduce una visión en la cual las personas introyectan una percepción de sí mismas y de su posición en la sociedad, así como la percepción y el valor de los símbolos y significados de la cultura dominante.

La reproducción de la cultura dominante ha sido claramente explicada por Bourdieu; sin embargo, este fenómeno no sucede en el vacío y diversos grupos ofrecen formas de resistencia distintas para la incorporación de la cultura dominante.

Una aportación importante en este sentido es la de Willis (1981), quien propone que los grupos subalternos ofrecen una reacción contestataria ante la cultura dominante. Estas formas de resistencia activa se desarrollan en un proceso complejo que depende, en gran medida, de que el grupo disponga y reafirme su propia cultura al tiempo que reinterpreta, creativamente, los mensajes presentados por la escuela. En sentido similar se encuentran los planteamientos de Amílcar Cabral (1985) y Babakar Sine (1985).

Estos planteamientos ayudan a explicar, por ejemplo, la resistencia de grupos indígenas que, a pesar de vivir en comunidades urbanas, conservan elementos fundamentales de su cultura, aunque eso signifique ser subvalorados por la cultura dominante.

Los estudios de Bourdieu y Willis nos muestran que el marxismo se ha movido más allá del énfasis mecánico y el determinismo económico. En su trabajo, el foco de atención está en la forma en la cual el significado, que es reproducido dentro de ciertos grupos, sirve para reforzar la posición de clase y la jerarquía.

La atención al significado y su reproducción pueden ser vistas en el trabajo de un no marxista, Foucault, quien es reconocido como un teórico del conflicto (Ball, 1994). Su trabajo analiza las prácticas sociales discursivas que participan en la educación de las personas y la forma en la cual son internalizadas fuerzas externas de control.

A diferencia de otros teóricos del conflicto, él cree que aprendemos de acuerdo con las normas de supervivencia externa y así ejercemos control sobre nosotros mismos. El significado social de la “normalidad”, por ejemplo, nos fuerza a tratar de conformarnos con las visiones dominantes de lo que es socialmente aceptado.

Foucault dice que la gente puede ser oprimida y dominada mediante formas de hablar que “normalizan” ciertas prácticas y “marginalizan” otras. Cuando una forma es “normalizada” se acepta acríticamente como la “forma correcta” de ser. Cuando una práctica es marginalizada parece desviada o aterrorizante. Así, formar parte de un grupo en desventaja, además de la vulnerabilidad que se genera por estar al margen de los beneficios que trae estar en “el lado correcto”, significa ser considerado “anormal” (Ball, 1994). De esta manera, los niños y las niñas indígenas, o bien niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales o con alguna discapacidad, son etiquetados de esta manera.

La aportación de Foucault desafía al sistema social, mostrándonos cómo muchas de nuestras categorías de pensamiento son socialmente construidas y la escuela es, por supuesto, un agente de los más importantes en esa socialización. Este autor insiste en que hemos aprendido —y la escuela juega un papel fundamental en ello— a aceptar ciertas categorías como normales e insistir en que todos debemos caber en ellas.

Foucault rompe el esquema marxista ortodoxo para entender la dominación, ofreciéndonos una visión más compleja de los diversos mecanismos que por sutiles suelen ser invisibles. Nos permite entender que formas diversas se aplican sobre individuos y grupos marginalizados de diferentes modos.

A diferencia de los marxistas ortodoxos que piensan que el orden de dominación puede ser roto mediante una revolución económica, Foucault cree que la liberación depende de encontrar la forma de interrumpir y cuestionar las prácticas y los significados socialmente construidos. Esto es, encontrar sitios locales de resistencia; formas para interrumpir e interrogar formas de dominación y de control. Aquí la escuela podría también jugar un papel importante.

La dinámica de las resistencias ha sido central en los trabajos de Willis, Cabral, Sine y Foucault. Aunque explicadas de manera distinta,

coinciden en que las fuerzas materiales que promueven la reproducción social y cultural también producen formas de resistencia.

Estas teorías aportan elementos importantes para el desarrollo de la educación crítica. Al situar a las escuelas en una amplia red de relaciones de poder, demuestran la necesidad de que los educadores desarrollen una teoría de la sociedad, a fin de comprender el complejo papel que desempeñan las escuelas como agencias diseñadas para mediar y apoyar la lógica del Estado y los imperativos del capital.

Los teóricos del conflicto han politizado la relación entre la cultura, el conocimiento y el poder, que nos ayuda a reconocer que la producción del conocimiento y de las relaciones sociales del salón de clase representan momentos significativos en el proceso de dominación social. Se encuentra implícita la suposición de que la educación no puede ser neutral ni objetiva. De hecho se considera que, en su mayor parte, está inscrita en la ideología y en la práctica de la dominación.

Las posiciones teóricas que explican la reproducción tienen ciertas limitaciones. Las más obvias son las que están caracterizadas por nociones de poder no dialécticas. El poder aparece, principalmente, como una instancia de dominación; la resistencia y las contradicciones parecen ser débiles estallidos de una oposición mal ubicada que eventualmente incorpora la misma lógica contra la que lucha. Como resultado, se minimiza la noción de participación humana en esas suposiciones y, por lo tanto, nos quedamos con un análisis que muestra cómo el poder actúa sobre la gente más que por medio de ella. El trabajo de Freire intenta construir una teoría de la educación más dialéctica y potencialmente más radical. Esta teoría, por otra parte, influyó en la corriente africana que sostiene la teoría de la resistencia cultural; de esa forma se unieron las concepciones de Amílcar Cabral y Paulo Freire.

En Freire (1998) se encuentra la idea de que la cultura contiene no sólo una forma de dominación, sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir en los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva; se vincula la noción de producción cultural con el proceso de reflexión crítica y de acción social.

Freire plantea que los enfoques tradicionales ignoran la cultura, las habilidades de lenguaje y las cuestiones que dan forma y dignifican la vida diaria de los pobres. Estos enfoques son represivos y alienantes; también producen identidades y subjetividades entre los oprimidos que refuerzan la visión de la ideología dominante de que ellos son inferiores y responsables de su ubicación en la estructura de clase. Así, la educación promueve la impotencia haciendo muda a la gente y negándole las herramientas que necesitan para pensar y actuar reflexivamente.

Su propuesta es una educación liberadora, problematizadora, en la cual el educador es también un educando y el educando un educador. Ambos son sujetos que transforman el mundo y construyen una relación de aprendizaje dialéctico, en contraste con lo que él denomina una educación bancaria que construye una relación entre sujeto y objeto, en la que uno sabe y el otro no; por eso, uno es considerado el proveedor y el otro el receptor, explicado en la metáfora de una vasija que debe ser llenada.

En la transformación, es esencial para Freire la noción de concientización, término que se refiere a la interacción entre la reflexión crítica y la acción como dos momentos separados pero interconectados del proceso de emancipación individual y colectiva. La educación, en este contexto, se convierte tanto en un medio como en la fuerza constitutiva para la emancipación humana y la acción política. Según Freire, la educación no debe ser vista sólo como el dominio de ciertas habilidades, sino como una cualidad de la conciencia humana que, eventualmente, transformará las relaciones entre los dominados y los que dominan, dentro de los límites de contextos históricos específicos y marcos culturales concretos.

En contra de una pedagogía de la dominación, que lleva a los hombres a vivir en condiciones injustas mediante la relación opresor-oprimido, Freire propone una pedagogía de los oprimidos. Esta pedagogía no aspira a que el oprimido desplace al opresor para ocupar su lugar, ya que esto no haría más que perpetuar la relación de dominación, sino que plantea la liberación de ambos de este vínculo deshumanizante.

Otra corriente asociada a la vertiente crítica es el feminismo. Se trata de un movimiento social, político, intelectual y artístico que

busca eliminar la subordinación de la mujer. Aunque con fuertes conexiones con el marxismo, como por ejemplo la idea de que la opresión es un elemento básico de la vida social, una diferencia importante es la oposición a considerar a la clase social como la única forma de opresión. Independientemente de la clase social, el género es una categoría que permite identificar una forma de opresión que funciona en el seno de la familia, la escuela y el lugar de trabajo. En una sociedad sexista, las aportaciones de las mujeres han sido devaluadas, a grado tal que —por citar un ejemplo— la investigación realizada en torno al desarrollo moral ha concluido, a partir de estudios hechos con niños, que las niñas tienen un desarrollo moral más lento. Esto se ha afirmado sin tomar en cuenta que el desarrollo de niños y niñas sigue una ruta diferente.

Las prácticas docentes, materiales de estudio, libros de texto, normas, costumbres y valores que constituyen la vida cotidiana en la escuela han contribuido a la educación de niños y niñas en una división que ha sido considerada incluso más clara que la de clase social. Las desventajas de las niñas en las escuelas contribuyen a la discriminación de niñas y mujeres (Jaggar, 1983; Gilligan, 1982).

C. Teorías interpretativas

Desde esta visión, el punto de partida es que hay una orientación más local que global. La importancia se centra en los marcos culturales de una escuela y la forma como los individuos entienden y actúan en un contexto particular, en lugar de tratar de explicar la realidad mediante leyes generales o a grandes escalas. Las escuelas son vistas como lugares donde grupos e individuos interactúan con reglas del juego locales, mutuamente entendidas. Entonces, lo importante es conocer y entender lo que sucede en una escuela en particular. Para conocer la escuela hay que pedir a sus actores que la describan, y esas descripciones son interpretaciones de la realidad, pero no hay una realidad única y “verdadera”.

Desde el punto de vista interpretativo, la realidad social está determinada localmente. Por lo tanto, no tiene sentido buscar leyes que expliquen el comportamiento humano, pues en cada cultura encontraremos un significado y reglas del juego que sólo aplican a un

grupo social determinado, y que están mediados por los significados compartidos y el entendimiento humano de las situaciones específicas que se viven. Así, la socialización es resultado de la forma como las personas aprendemos a interpretar y tomar parte en los juegos que juega la sociedad. En este proceso, el individuo tiene un margen de libertad que ejerce para decidir en qué juegos participa y cómo lo hace. Desde luego, la forma para interpretar lo que está sucediendo sigue siendo la clave.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio es encontrar lo que está sucediendo en una situación determinada y descubrir el significado que tiene para los participantes. Los autores que se inscriben en esta posición no interrogan si unos son mejores que otros. La tarea es encontrar cómo se logran las diferentes metas y utilizar este entendimiento para definir el carácter de una situación determinada. Esta visión nos conduce a entender las relaciones dentro de la escuela como aquellas en las cuales las personas son vistas como diferentes, con el derecho de serlo. Así, a diferencia de la posición funcionalista, no hay estudiantes “más competentes” o “menos competentes” según las demandas de la sociedad. Cada cual tiene metas y logros distintos que no son comparables entre sí.

Algunos autores de esta corriente (Mc Dermott, citado en Feinberg y Soltis, 1998: 94) piensan que es un error considerar que las competencias son propiedades de los individuos. Sugieren que éstas se entienden mejor si se piensan como propiedades de la situación. Algunos niños tienen competencias en muchos rangos, pero no en los que la escuela considera significativos. Así, argumentan que lo importante es encontrar la razón que está detrás de cada conducta social. Siguiendo la lógica de esta teoría, una buena lectura de las condiciones locales y una acción consecuente con esa lectura, serían necesarias para superar las condiciones de desventaja.

Desde esta perspectiva, lo importante es explorar las formas en que los individuos entienden su situación social y actúan en ella. Sin embargo, el entendimiento de cualquier conducta social sólo puede ser logrado si se examina en su contexto. Así, afirman que no podemos entender la dinámica social si consideramos aspectos aislados como raza, género, clase social, etc. Desde esta visión, esto sólo puede ser logrado si los propios sujetos nos dicen lo que

ellos han descubierto cuando interpretan los significados, la forma como son enviados los mensajes, entendidos y estructurados en un ambiente social.

Los seres humanos somos entes sociales que aprendemos a negociar nuestra manera de interrelacionarnos al compartir conocimiento y significados con otros. Interpretamos reglas y actuamos de acuerdo con nuestro entendimiento y conocimiento. La clave para hacerlo es la medida en la cual somos hábiles para interpretar.

El problema de una buena interpretación es crucial. Aunque hay un reconocimiento general de que no existe una interpretación única de los fenómenos y que no hay una forma "correcta" de interpretar el mundo, también es cierto que algunas interpretaciones son mejores que otras. La hermenéutica nos ofrece una alternativa.

La relación entre escuela y sociedad es vista como el desarrollo de una estructura social compartida de inteligibilidad, en la que los actores sociales definen el rumbo.

El punto de vista interpretativo ofrece una forma de resolver controversias entre los puntos de vista funcionalista y marxista. Nos ofrece también un modo para entender la vida social y educativa. Sin embargo, surgen otras controversias. Por una parte, supera el mecánico y determinista modelo de funcionalistas y marxistas. En lugar de explicar causalmente el fenómeno social, ofrece una explicación en la cual la razón individual y las reglas culturales tienen un rol primordial. Esta corriente evita buscar leyes universales que son pensadas para todas las formas de sociedad, y hace hincapié en la conducta gobernada por reglas, en un nivel de autonomía individual y la particularidad de la situación local. En ese sentido, pretende verificar la interpretación con el "mundo objetivo", y por ende esta posición da importancia al entendimiento y validación de las interpretaciones en términos de su propio contexto.

Sin embargo, una de las objeciones fundamentales a esta posición es el relativismo, pues todas las construcciones tienen sentido, son importantes y deben ser juzgadas en su propio contexto, con la discusión ética respectiva.

Las posiciones respecto de la educación presentadas en esta sección, sintetizan visiones que surgen de alternativas filosóficas distintas. Los grupos en desventaja serán vistos, entendidos y aten-

didados de modos diferentes si nos inscribimos en una posición o en otra. Ahora bien, ¿cuál es la perspectiva que impulsa el currículo nacional con el que se forman los maestros de educación básica? Esta pregunta orienta la siguiente sección de este trabajo.

IV. FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN RELACIÓN CON LOS GRUPOS EN DESVENTAJA

En este espacio no sería posible hacer un análisis exhaustivo de los planes de estudio que se siguen en las escuelas normales. Sin embargo, el lector interesado puede acceder a ellos por medio de la página web de la Red Normalista (2005) que alberga los planes y programas de estudio de todas las licenciaturas que se imparten en el sistema mexicano de formación de docentes.

El análisis de los rasgos del perfil de egreso, así como de los criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, nos posibilita descubrir el hilo conductor que articula la propuesta para la formación de docentes en nuestro México; esto nos permitiría considerar, desde la perspectiva de la teoría crítica, en particular la visión freireana (Freire, 1998; 2002a; 2002b), la forma en que los futuros y las futuras docentes se preparan para la atención de los grupos en desventaja.

Iniciemos con el examen de los rasgos del perfil de egreso de cada una de las licenciaturas que preparan a docentes de educación básica.

Los currículos de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria están organizados para el logro de competencias agrupadas en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, así como capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Todos ellos, estrechamente articulados, constituyen el perfil de egreso, el cual fue considerado como el referente principal para la elaboración del plan de estudios y la evaluación curricular (SEP, 1997).

El perfil de egreso de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria tiene, como habría de esperarse, una gran consistencia. Sus diferencias pueden explicarse en términos de la

edad de la población que atenderán. Algunos de los rasgos del perfil nos permiten, por una parte, identificar la intención de que los futuros y las futuras docentes desarrollen sensibilidad hacia los problemas educativos. Por otra parte, cada uno de los cinco rasgos presenta aspectos que promueven la sensibilización del futuro docente o de la futura docente hacia el trabajo con niños y niñas y jóvenes que pertenecen a grupos en desventaja. Sin embargo, también encontramos en los propios rasgos, elementos que limitan esa posibilidad. A continuación haremos un análisis pormenorizado de dichos elementos limitantes.

A. Rasgo I “Habilidades intelectuales específicas”

Es claro que en este aspecto se expresa la intención de que los docentes de educación básica desarrollen habilidades intelectuales de orden superior como el juicio crítico y la solución de problemas. Esto se constituye en un elemento fundamental para que un docente pueda proponer soluciones innovadoras a los problemas que plantea su entorno social. Sin embargo, la forma como está propuesto este rasgo nos permite sugerir la existencia de algunas lagunas. Llama nuestra atención que el primer aspecto se enfoca a que el futuro docente “valore críticamente lo que lee y lo relacione con la realidad”. A partir de las ideas de Freire (2002) sería importante también valorar críticamente la realidad y relacionarla con el material de lectura. Este ejercicio resulta necesario si pretendemos mover la educación dentro de la espiral de reflexión-acción propuesta por una pedagogía comprometida con el cambio social que rompa el círculo de la opresión y la desventaja. En otras palabras, creemos que, en las condiciones actuales, las habilidades intelectuales que se construyen con el estudiante normalista no suelen superar el ámbito del conocimiento *per se* y, por ende, esto no se traduce en prácticas pedagógicas que les permitan atender con la suficiente flexibilidad intelectual a los grupos en desventaja.

El segundo aspecto de este rasgo nos sugiere la importancia de que el futuro docente pueda expresar claramente sus ideas, “adaptándose al desarrollo y las características culturales de sus alumnos” (SEP, 1997: 32). La atención a grupos en desventaja otor-

ga a este aspecto un carácter muy importante, pues uno de los grupos que históricamente ha permanecido en desventaja es el constituido por niños y niñas que hablan una lengua distinta del español. La Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas nos plantea la necesidad de que los futuros docentes puedan hablar la lengua de sus alumnos. Pero el avance que México ha experimentado en materia legal quedará en el papel si los docentes de educación básica no toman conciencia de la importancia que tiene el desarrollarse como hablantes de la lengua indígena o las lenguas indígenas de su comunidad. El término “adaptándose” no sugiere una determinación clara para asumir el enfoque intercultural bilingüe como el marco pedagógico que oriente sus habilidades para comunicarse. Reconocer que México es un país multicultural nos obliga repensar nuestras habilidades de comunicación y, por ende, generar alternativas pedagógicas consecuentes.

Destacamos el aspecto de los pueblos indios de México debido a su importancia concreta en el contexto contemporáneo. Sin embargo, no por ello podemos dejar de ver que otros grupos en desventaja, como los constituidos por personas con habilidades diferentes, también pueden estar siendo preteridos, en tanto la formación inicial de docentes en las normales no establece, abiertamente, rasgos del perfil que los incluyan.

Aunque el espíritu que puede identificarse en este rasgo del perfil está orientado a la formación de una actitud crítica y al desarrollo de habilidades de comunicación, puede leerse una propuesta que promueve el desarrollo del pensamiento formal en el o la docente, con poca conexión con los problemas socioculturales que enfrenta la educación. Es cierto que los rasgos del perfil están planteados de manera articulada entre sí, y podría existir la conexión entre el desarrollo intelectual de los docentes con los problemas sociales; sin embargo, es importante hacerla explícita, pero sobre todo efectiva.

B. Rasgo II “Dominio de los contenidos de aprendizaje”

En este apartado, la formación de los docentes de educación básica se centra en el “qué” de la enseñanza con sólo una alusión a “quién”. Con todo, en el texto se aprecia como importante que los

maestros consideren las diferencias individuales de sus alumnos. Sin embargo, vale la pena señalar que las capacidades diferentes de los alumnos han servido —en los hechos— como pretexto para el mecanismo de exclusión al que han sido sometidos niños y niñas de pueblos indios y con ritmos y capacidades para el aprendizaje que se apartan de los de la mayoría.

Se debe reconocer que éste es un aspecto importante en el que el currículo pretende promover la toma de conciencia para atender grupos heterogéneos. Sin embargo, convendría valorar la pertinencia de los contenidos del currículo para comunidades que por sus características han permanecido en desventaja. En ese sentido se debe recomendar, también, el establecimiento de una adecuada correspondencia entre las necesidades planteadas por la comunidad y los contenidos educativos. Esto permitiría a los docentes estar atentos a problemas que merecen tratamiento oportuno y especial en comunidades que lo requieren de manera más urgente. Como ejemplo pueden señalarse temas relacionados con la salud, tales como la prevención del uso de drogas o el abuso sexual, la preparación para actuar ante desastres naturales, el cuidado del medio, etcétera.

En este rasgo, el planteamiento de las adecuaciones a los procesos cognitivos de los alumnos se centra en un tratamiento individual de los niños y las niñas. Habría que considerar también las adaptaciones necesarias en función de la atención de grupos sociales que comparten características o condiciones culturales semejantes, como el caso de los pueblos indígenas. Acaso en este aspecto se exprese con mayor agudeza la desventaja de un currículo nacional, no adaptado a condiciones regionales y locales, en la formación inicial de docentes y en los diferentes ámbitos de la educación básica.

C. Rasgo III “Competencias didácticas”

Este rasgo del perfil está enfocado al “cómo” de la actividad educativa básica. Se reconoce la necesidad de que el docente sea capaz de adecuar sus prácticas didácticas de acuerdo con las características psicológicas, motrices, sociales y culturales de los alumnos.

Esto supone que el profesor de educación básica será sensible a aquellos aspectos de los alumnos que los convierten en un grupo con características comunes, lo que resulta alentador para la valoración de las culturas locales y las diversas condiciones de educandos que formen parte de grupos en desventaja. Sin embargo, habría que considerar si “adecuar” sus prácticas didácticas sería lo más apropiado en todas las circunstancias.

Es importante tener una actitud respetuosa hacia la cultura local o las condiciones específicas de cada educando en la consideración de las actividades escolares. Pero, por otro lado, es también importante que las prácticas que se impulsen puedan contribuir a la conciencia respecto de los problemas que enfrentan la comunidad y en particular los grupos en desventaja, y colaborar con las iniciativas locales en la búsqueda del cambio de la realidad social. Así, los docentes podrán ser partícipes de la solución de problemas que afectan el desarrollo de niños y niñas en riesgo de abandonar la escuela a causa de sus muy diversas condiciones de desventaja.

D. Rasgo IV “Identidad profesional y ética”

En este rasgo se expresa el marco valoral que orienta la formación inicial del docente. Llama nuestra atención que no se mencionan entre los rasgos valorales deseables para el docente en ciernes ni la justicia social ni el aprecio por la diversidad. Es fundamental señalarlo porque se reitera la importancia de que los docentes valoren las aportaciones de la educación pública, la promuevan como motor de “la justicia, la democracia y la equidad”. Toda vez que reconocemos que los grupos en desventaja lo son precisamente como resultado de condiciones sociales injustas, hay que recordar que la educación es un factor fundamental en el desarrollo de la democracia y ésta es, a su vez, un requisito fundamental para que se logre la justicia social. La ausencia de estos valores en el marco declarado de la ética identitaria del maestro en formación puede ser un indicador que, quizás, ayude a explicar la generalmente pobre y negativa percepción de la sociedad respecto del gremio magisterial en México.

E. Rasgo V “Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela”

En este rasgo se aprecia con mayor claridad la intención de que los futuros docentes desarrollen su trabajo en el aprecio a la diversidad regional, social, cultural y étnica. Asimismo, se ubica a la familia en su función educativa, reconociendo las aportaciones que padres y madres hacen al trabajo en la escuela. Igualmente, se valora la relación escuela comunidad y se pretende que el docente participe en el reconocimiento y la resolución de los problemas locales. También se considera importante que el docente promueva el uso racional de los recursos naturales y el cuidado del medio ambiente.

Si examinamos a este grupo de elementos a la luz de la propuesta freireana podemos notar una laguna importante: no se considera la posibilidad de que el maestro aprenda de la cultura local. La única alusión en este sentido se refiere a mantener una actitud “receptiva” en su relación con padres y madres de familia. Tal vez habría que considerar un diálogo intercultural entre personas con saberes distintos. En ese sentido, puede notarse que los rasgos del perfil no plantean el diálogo, sino una relación unidireccional en donde el maestro puede verse como protagonista que “orienta a padres y madres de familia”, que “promueve el apoyo de la comunidad” y “enseña a los alumnos con el fin de proteger el ambiente”. A estas propuestas habría que agregar lo que el maestro puede aprender.

En términos generales puede decirse que el perfil de egreso ha considerado de diversas formas la atención a la diversidad. Sin embargo, quedan al descubierto algunas lagunas si el análisis se hace desde una perspectiva crítica.

V. REFLEXIONES FINALES

La atención de grupos de niños y niñas que asisten a la escuela en condiciones de desventaja, nos ofrece un reto a los formadores y formadoras de docentes para la educación básica. El currículo que organiza la formación de docentes para este nivel nos da recursos para acercarnos a las escuelas preescolar, primaria y secundaria, con la conciencia de que la educación no puede ser pensada como una solución mágica.

Sin embargo, la formación de docentes debe ser revisada críticamente en todos los aspectos. Esto incluye, desde luego, el perfil de egreso que hemos comentado; pero implica también, a fortiori, el análisis crítico de los cursos y la estructura curricular y organizativa de las escuelas formadoras de docentes, así como del trabajo pedagógico de los formadores que trabajan en las escuelas normales.

De manera relevante, importa desvelar la filosofía subyacente al proyecto educativo. En nuestra opinión, la que se encuentra tras el currículo de formación de docentes de educación básica es de carácter funcionalista. Esto quiere decir que se plantea que la escuela de educación básica es una institución que debe formar a individuos que se incorporen con diversos roles a un sistema socioeconómico que, se presume, funciona adecuadamente. En otras palabras, nos encontramos ante una propuesta de formación de docentes que en ningún momento se plantea la necesidad de cuestionar el carácter del sistema social en el que se inserta. Ergo, parte del supuesto —casi siempre soterrado— de que es posible educar para homogeneizar al universo múltiple que forman los educandos provenientes de diversas condiciones económicas, culturales, étnicas y sociales. La propuesta curricular, vigente a lo largo y ancho de México, considera, *a priori*, que la estructura y los principios que rigen la educación en el país son, de suyo, correctos y en ese sentido tienden a parecer o a presentarse inamovibles.

La consecuencia de la lógica resultante de tal perspectiva filosófica, aplicada a la formación de docentes, es un notable contrasentido para los grupos en desventaja: ser atendidos como diversos por un sistema que los obliga a homogeneizarse en dirección del modelo dominante de desarrollo que, la más de las veces, los excluye. Aca-so por allá tuviéramos que buscar algunas respuestas a los magros, por no decir inaceptables, resultados que obtiene México en materia de competencias intelectuales básicas.

Por otra parte, aun partiendo del reconocimiento de las bondades que el currículo alberga en relación con la atención a los grupos en desventaja, todavía tendríamos que darnos a una tarea que supera los alcances de este texto: revisar la congruencia entre el postulado curricular y lo que realmente ocurre en las aulas donde se forman docentes de educación básica. Nosotros sostenemos la

hipótesis de que mucho de lo planteado como rasgos deseables del perfil de egreso no pasa de ser, por el momento, un conjunto de buenas intenciones. El abigarrado conjunto de relaciones políticas, económicas, culturales y sociales que cruzan en direcciones diversas el fenómeno de la formación de docentes tendría que ser investigado minuciosamente, para tener una imagen fiel de qué tanto la educación básica en México atiende las necesidades de los llamados grupos en desventaja. Ésa es, sin duda, una investigación de gran envergadura que requiere ser emprendida.

De momento, sirvan estas líneas como una modesta contribución al estudio y a la comprensión de este asunto crucial en la agenda educativa de México, en la que bien podrían verse retratados otros países del área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADLER, L. *Cómo sobreviven los marginados*, México, Siglo XXI, 1984.

ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, México, INAH-ENAH, 1975.

BALL, S. J. (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 2a. ed., 1994.

BANCO MUNDIAL. “Reseña sobre México”, 2005, en: <http://www.bancomundial.org.mx/bancomundial/SitioBM.nsf/Menu3?OpenForm&pag=3.0&nivel=3>

BARCEINAS, F. “Educación y distribución del ingreso en México”, 2005, en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

BOURDIEU, P. y J. C. Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, LAIA, 1981.

_____. *Reproduction in Education, society and Culture*, Londres, Sage, 1977.

CABRAL, A. “La resistencia cultural”, en Hilda Varela Barraza (comp.). *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 81-100.

CAILLODS, F. “Education strategies for disadvantaged groups: Some basic issues”, en *Working Document in the series: IIEP Contributions, No. 31*, París, International Institute for Educational Planning/UNESCO, 1998, en: <http://www.unesco.org/iiep>, consultado el 25 de abril de 2003.

CÁRDENAS, A. *Infancia diferente. Un acercamiento a su realidad escolar y laboral*, México, UPN/Universidad de Tijuana, 2002.

CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 2a. ed., 1997.

CORDERA, R. y C. Tello. *La desigualdad en México*, México, Siglo XXI, 1989.

DERUYTTERE, A., T. Engler, B. Harrete, A. Medici y A. Nieves. "Atención a grupos vulnerables en América Central", en *Workshop on ecological and social vulnerability*, Estokolmo, Suecia, 25-28 de mayo de 1999, en www.iadb.org/regions/re2/consultive_group/groups/ecology_workshop.6esp.htm, Consultado el 25 de abril de 2005.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, México, Santillana, 1996.

DIETERICH, H. *Noam Chomski habla de América Latina y México*, México, Océano, 1998.

DURKHEIM, E. *Educación y sociología*, Madrid, Península, 1975.

FEINBERG, W. y J. F. Soltis. *School and society*, Nueva York, Teachers College Press, 3a. ed., 1998.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI Editores, 1998.

_____. *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, 2002a.

_____. *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 2002b.

GIDDENS, A. *Política, sociología y teoría social*, Barcelona, Paidós, 1997.

GILLIGAN, C. *In a Different Voice: Psychological Theory and Woman Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

GRAMSCI, A. *Cuadernos de la cárcel*, tomo 3, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos Editor, 1975.

INEGI. *XII Censo General de Población y Vivienda 2000*, Aguascalientes, INEGI, 2001.

JAGGAR, A. *Feminist Politics and Human Nature*, Nueva Jersey, Rowman and Allanheld, 1983.

LERNER, B. *América Latina: Los debates en política social, desigualdad y pobreza*, México, Miguel Ángel Porrúa, 1996.

MUÑOZ izquierdo, C. y R. Ahuja. "Función y evaluación de un programa compensatorio para escuelas primarias de los estados mexicanos más pobres: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca", en F. Reimers (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*, Madrid, La Muralla, 2002, pp. 501-544.

OIT. *La hora de la igualdad en el trabajo-Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo 2003*, Ginebra, OIT, 2003.

RED NORMALISTA, 2005, en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/>

REIMERS, F. "Perspectivas en el estudio de la oportunidad educativa", en F. Reimers (coord.), *op. cit.*, 2002, pp. 24-39.

SCHMELKES, S. "Educación y poblaciones indias en México: El fracaso de una política", en F. Reimers (coord.), *op. cit.*, 2002, pp. 475-494.

SEP. *Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios*, México, SEP, 1997.

_____. *Licenciatura en Educación Secundaria: Plan de estudios 1999, Documentos básicos*, México, SEP, 1999.

_____. *Niños en situaciones de riesgo. Programas y materiales de apoyo para el estudio. 6o. semestre*, México, SEP, 2002a.

_____. *Licenciatura en Educación Preescolar: Plan de estudios 2002*, México, SEP, 2002b.

SINE, B. "Alienación popular, cultura popular y desarrollo", en H. Varela Barraza (comp.). *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 141-153.

TOUSSAINT, E. "Banco Mundial/FMI: Desde sus orígenes hasta hoy", 2003, en <http://attac.org/planet/doc/doc06.htm>, consultado el 25 de abril de 2005.

UNESCO-OCDE. Informe UNESCO-OCDE, 2003, en: http://www.unesco.cl/noticias/especial_informe_unesco_ocde/informe_unesco_ocde.htm, consultado el 2 de marzo de 2005.

WILLIS, P. *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, Nueva York, Columbia University Press, 1981.