

2-8-2005

Education Policy Analysis Archives 13/13

Arizona State University

University of South Florida

Follow this and additional works at: http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub

 Part of the [Education Commons](#)

Scholar Commons Citation

Arizona State University and University of South Florida, "Education Policy Analysis Archives 13/13 " (2005). *College of Education Publications*. Paper 548.

http://scholarcommons.usf.edu/coedu_pub/548

This Article is brought to you for free and open access by the College of Education at Scholar Commons. It has been accepted for inclusion in College of Education Publications by an authorized administrator of Scholar Commons. For more information, please contact scholarcommons@usf.edu.

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares
Editor: Sherman Dorn
College of Education
University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

Editores Asociados para Español y Portugués
Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 13 Número 13

Febrero 8, 2005

ISSN 1068-2341

Mundo de la Vida Versus *Habitus* Escolar: El Caldo de Cultivo del Rezago Educativo en un México de Migrantes

**Teresa Yurén, Miriam de la Cruz, Alfonso Cruz,
S. Stella Araújo-Olivera y Marcos J. Estrada**

Citación: Yurén, Teresa, de la Cruz, Miriam, Cruz, Alfonso, Araújo-Olivera, S. Stella y Estrada, Marcos J. (2005, Febrero 8). Mundo de la vida versus *habitus* escolar: El caldo de cultivo del rezago educativo en un México de migrantes, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(13), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n13/>.

Resumen

En este artículo se vinculan tres temáticas: rezago, pobreza y migración. En primer término, se expone la situación de México con respecto al rezago y la relación entre éste y los diversos factores asociados a la pobreza. En segundo término, se exponen razones para sostener -con carácter hipotético- que el rezago

escolar tiene un efecto amplificante que obedece a la concurrencia de dos factores: el desencanto respecto de la escuela y el habitus que forjan los sujetos en situación de pobreza para asegurar su supervivencia. En relación con el primero de esos factores, se analiza críticamente la normalidad escolar –es decir, las formas de trabajo y los contenidos que se favorecen en la escuela- y se examinan algunos otros indicios de que la valoración en relación con la educación escolar está variando. En relación con el segundo de esos factores, se examina el caso de los migrantes mexicanos que van a Estados Unidos. Para apoyar el supuesto, se recuperaron algunos resultados de una investigación realizada en escuelas secundarias de México y se aplicaron entrevistas con carácter exploratorio a migrantes mexicanos. También se retomaron las conclusiones de otras investigaciones realizadas en México en torno al rezago escolar.

Abstract

In this article, three topics are interrelated: school desertion, poverty and migration. The situation in Mexico with respect to desertion and the relationship between this and several factors associated with poverty is presented. It is argued that scholastic desertion has an expanding effect which depends on the concurrence of two factors: disenchantment with schools and the “habitus” people adopt in cases of extreme poverty to assure their survival. In regard to the first of these factors, the normal course of schooling (the methods and the programs that are preferred in school) is critically analyzed and other indications that scholastic education is changing are examined. In regard to the second of these factors, the case of migrant Mexicans who go to the United States is examined. The results of a survey in Mexican junior high schools are reported and exploratory interviews were conducted with migrating Mexicans. The conclusions of other research carried out in Mexico dealing with scholastic desertion are also reconsidered.

El rezago en México¹

Lo obsceno ... es que una persona pueda morir de hambre... el truco del sistema [neoliberal] ha consistido en convertir a las víctimas en cómplices.

José Saramago

¹ Este trabajo se elaboró en el marco del proyecto SEP-2003-C02-42851 apoyado por el Fondo sectorial de investigación para la educación establecido por la Secretaría de Educación Pública y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

El término *rezago* se aplica a la condición de atraso que enfrenta un segmento de la población con respecto a otro. En México, el rezago se considera *extremo* cuando se trata de personas de 15 años o más que no saben leer ni escribir (Suárez, 2001). En este caso se encuentra un buen porcentaje de la población rural y los grupos indígenas, y especialmente las mujeres de esos grupos. Según el Censo de 2000 (INEGI, 2001), este tipo de rezago alcanza en México al 9.5% de la población.

El *rezago acumulado* resulta de considerar el atraso en relación con las habilidades y comportamientos que debiera tener una persona para enfrentar los problemas de su entorno. En este rubro entra un grupo amplio de la población cuya escolaridad es mínima porque no ha logrado concluir la primaria completa (seis años) y que alcanza el 17.4%. Sumada a la cifra anterior, el porcentaje alcanza el 26.9% de la población. De acuerdo con una denominación de la UNESCO, este grupo entra en lo que se denomina *analfabetos funcionales*, término con el que se designa a aquéllos que no cuentan con las competencias básicas para enfrentar los problemas que se les presentan en su contexto cultural, social y económico (Suárez, 2001). La cifra de este tipo de analfabetismo aumenta considerablemente si se toma en cuenta que el mundo globalizado requiere que las personas posean habilidades como el manejo de códigos abstractos y conocimientos de informática, y que puedan desarrollar una nueva relación entre las habilidades manuales e intelectuales. Con base en esta consideración, en 1993 se aumentó la educación básica a 10 años, incluyendo un año de pre-escolar y tres de secundaria. Por ello, actualmente el rezago acumulado se mide sumando a quienes no saben leer y escribir, a quienes no han terminado la primaria y también a quienes terminaron la primaria pero no concluyeron la secundaria o ni siquiera la iniciaron. En estas condiciones, el rezago acumulado alcanza al 51.2% de la población (Suárez, 2001).

A este tipo de rezago contribuyen varios factores. El más importante es la no asistencia a la escuela de quienes están en edad escolar ya sea por falta de oportunidades educativas -lejanía de la escuela o inexistencia de ésta en la zona- o por razones económicas -incorporación de los niños al trabajo o migración de la familia-. Cuando las personas se inscriben en un ciclo escolar pero dejan de acudir por migración, incorporación al trabajo, enfermedad u otros factores socioeconómicos, se habla de "deserción". Cuando las personas no concluyen el ciclo escolar por reprobación, se habla de "fracaso escolar" -que es el bajo desempeño en relación con los parámetros escolares-. Según las cifras oficiales (INEGI, 2001), la eficiencia terminal -es decir, el porcentaje de estudiantes que habiéndose inscrito logran concluir el ciclo escolar- en secundaria es de 76.1% con 7.9% de deserción, de donde se infiere que hay un 16% de fracaso escolar. En primaria, la eficiencia terminal es de 86.5% con apenas un 1.8% de deserción, lo cual indica un 11.7% de fracaso escolar. Las personas que desertan de la escuela o no concluyen el ciclo escolar por reprobación, a la larga, pasan a formar parte del grupo de analfabetos funcionales.

H. Suárez (2001) denomina "rezago en formación" al grupo de la población en edad escolar de entre cinco y catorce años que no asiste a la escuela y que, por lo tanto, tiene grandes posibilidades de pasar a formar parte del rezago acumulado. En este caso está el 7.1% de la población escolar, que sumada al 51.2% nos da la cifra de 58.3% de la población. En la tabla 1 resumimos los tipos de rezago considerados hasta aquí.

Tabla 1. Rezago en México al año 2001

Tipo de rezago		Características	%	% Acumulado
Rezago acumulado	Rezago extremo	Analfabetismo extremo (población de 15 años o más)	9.5	9.5
	Analfabetismo funcional	Primaria incompleta Secundaria incompleta	17.4 24.3	26.9 51.2
Previsible rezago acumulado	Rezago en formación	Población entre 5 y 14 años que no asiste a la escuela	7.1	58.3

Nota. Los datos organizados en esta tabla se tomaron de INEGI (2001) y Suárez (2001)

A lo anterior podemos añadir una situación que es más grave aún: muchos de quienes, conforme a los parámetros escolares de México han cumplido con los requerimientos académicos para aprobar la secundaria, no cuentan -según parámetros internacionales- con las competencias mínimas que serían requeridas para “enfrentar los retos del porvenir, para analizar, razonar y comunicar las ideas eficazmente y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida” (OCDE, 2000). Esto quedó manifiesto con los resultados de la encuesta internacional PISA (Program for international student assessment), llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000), cuyo objetivo era identificar niveles de comprensión de lectura, capacidad de comunicación escrita y cultura matemática y científica. Los bajos puntajes que obtuvo México en esta encuesta indican que aún quienes han logrado la escolaridad básica -10 años- no tienen las competencias que se requieren para enfrentar los problemas del mundo global. Se trata de una forma de rezago en el ámbito global que no está contabilizado en las cifras oficiales pero que coloca a una gran parte de la población de México en una situación de desventaja con respecto a otros segmentos de la población mundial.²

Es previsible que el rezago en el ámbito global se vea reforzado en los próximos años por el hecho de que en el ciclo 2002-2003 el 69% de la población en edad de estudiar el nivel medio superior -bachillerato o equivalente- no estaba inscrito en ninguna institución, y el 15.9% de los inscritos desertó (Herrera, 2004).

Rezago y pobreza

El rezago en México está vinculado con diversos factores que están frecuentemente asociados con la pobreza. Así lo muestran diversos estudios como el realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) que se titula “Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los objetivos del desarrollo del milenio”. Dicho estudio

² Aunque México aparece como el menos rezagado entre las cinco naciones latinoamericanas en las que se aplicó la encuesta, tiene un rezago considerable en comparación con otras. De 41 países, ocupa el lugar 34 en lectura, el 35 en Matemáticas y el 34 en Ciencias (Herrera, 2003). A los resultados de la encuesta PISA a los que nos referimos antes, se agrega que el Reporte de Competitividad Global 2003-2004 del Foro Económico Mundial coloca a México en el lugar 74 -entre 102 países- por lo que se refiere a la calidad del sistema educativo (La Jornada, 2004).

revela que la mayor concentración del fracaso escolar y de la deserción se da en los estratos de menores ingresos. En él se indica también que no es la pobreza por sí misma la fuente del rezago, sino el hecho de que a ella se asocian fenómenos como: la violencia, la familia monoparental, la falta de acceso a instalaciones educativas y, especialmente, la baja escolaridad de los padres (Poy, 2004).

Por otra parte, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) publicó en 2003 una obra en 11 volúmenes en la que reporta el estado de la investigación educativa en México en el periodo 1992-2002. El volumen que se refiere a las prácticas y los actores educativos (Furlán, 2003) da cuenta de investigaciones que encuentran fuerte relación entre el fracaso escolar y factores como la violencia escolar, las drogas y la influencia que tiene en niños y jóvenes la violencia promovida por los medios. También reporta investigaciones en las que se encuentra un vínculo estrecho entre el maltrato infantil y la deserción escolar. En la mayor parte de las investigaciones reportadas, la población estudiada es de bajos ingresos y en varios casos se apuntan conclusiones semejantes a las de la CEPAL.

De lo anterior puede inferirse que la condición de pobreza provoca un efecto amplificante del rezago pues padres en situación de pobreza y con baja escolaridad no saben o no pueden estimular el buen desempeño escolar de sus hijos y tienden a ver como irremediable el que abandonen la escuela para incorporarse al trabajo o para migrar junto con su familia. En muchos casos, también crean condiciones psicológicas -como el maltrato infantil o el abandono de los hijos- que obstaculizan el buen rendimiento escolar.

Conviene, por ello, considerar la magnitud de la pobreza para vislumbrar el efecto amplificante del rezago. De acuerdo con las cifras oficiales que hizo públicas la Secretaría de Desarrollo Social (La Jornada, 2002), la pobreza en México abarca a un 45.9% de los hogares y al 53.7% de la población. Para hacer la medición se distinguieron tres tipos de pobreza: a) la alimentaria que es la de la población cuyo ingreso es insuficiente para cubrir las necesidades de alimentación; b) la de capacidades que se refiere a la población cuyo ingreso es insuficiente para cubrir las necesidades de alimentación, educación y salud, y c) la de patrimonio que es la de la población cuyo ingreso es insuficiente para cubrir las necesidades de alimentación, salud, educación, vestido, calzado, vivienda y transporte público. La tabla 2 resume los datos aportados en ese documento.

De acuerdo con la clasificación oficial, sólo quienes están en pobreza alimentaria sufren pobreza extrema. El economista Julio Boltvinik (2002), entre otros investigadores, ha hecho la crítica de la clasificación oficial y ha procedido a hacer su medición con otros parámetros. Sus estudios muestran que la cifra de pobres es mayor si se consideran necesidades básicas insatisfechas que incluyen, además de las necesidades alimentarias, las de vestido, vivienda, salud, educación y tiempo libre.

Tabla 2. Pobreza en México

Tipo de pobreza	Ámbito	Ingreso diario por persona (en pesos)	% de hogares	% de población
Alimentaria	Urbano	20.9 o menos	9.8	12..6
	Rural	15.4 o menos	34.1	42.4
	Nacional	-	18.6	24.2
De capacidades	Urbano	24.7	16.2	20.2
	Rural	18.9	41.4	50.0
	Nacional	-	25.3	31.9
De patrimonio	Urbano	41.8	37.4	43.8
	Rural	28.1	60.7	69.3
	Nacional	-	45.9	53.7

Nota. Los datos que se organizan en esta tabla se tomaron del documento publicado por la Secretaría de Desarrollo Social bajo el título “La medición de la pobreza en México al año 2001” (Jornada, 2002).
 - indica que no se aporta el dato en el documento base.

Boltvinik (2002) distingue tres estratos: los indigentes, los pobres no indigentes y los no pobres. Los dos primeros integran al conjunto de pobres. La distinción entre ellos consiste en que los pobres no indigentes cumplen con al menos la mitad de las normas (pero menos de la totalidad) de ingresos y recursos para satisfacer necesidades básicas, y tiempo libre. Los indigentes, en cambio, cumplen menos de la mitad de las normas. El promedio nacional para estos tres estratos es como sigue: 45.4% son indigentes, 41.3% son pobres no indigentes y 13.3% son no pobres. Dicho de otro modo, el 86.7% de la población en México es pobre.

Dado que la pobreza aparece como condicionante que contribuye a amplificar el rezago, podemos advertir que el problema por enfrentar es grave. Ahora bien, hasta aquí hemos considerado solamente factores externos a la escuela que, asociados a la pobreza, producen y amplifican el rezago, pero no hemos hecho referencia a factores atribuibles a la escuela que, al asociarse con la pobreza, pudieran contribuir también al rezago.

Una investigación realizada por P. Medina (1997) en comunidades que sufren la indigencia más aguda -como son las rurales con población indígena- nos da una pista al respecto. Los resultados obtenidos por esta investigadora muestran que el aprendizaje es más efectivo cuando se logra mediante la realización de tareas conjuntas en situaciones reales, como es el trabajo del campo. La investigación mostró también que, en esta población, la clave de la construcción del conocimiento radica en observar, preguntar, hacer y resolver. Estos hallazgos nos condujeron a preguntarnos si esta forma de aprender que resulta tan eficaz en el mundo de la vida³ de los sujetos en condición de pobreza es propiciada en la escuela o si, por el contrario, en la escuela se obtaculiza o se ignora esa forma de aprender.

³ Por mundo de la vida entendemos, con J. Habermas, “el suelo de lo inmediatamente familiar y lo que damos por sentado sin hacernos cuestión de ello [...] el ámbito del saber implícito, de lo antepredicativo y lo precatégorial, del olvidado fundamento de sentido que son la práctica de la vida diaria y la experiencia que tenemos del mundo” (Habermas, 1990, 88).

Habitus y dispositivo escolares

La forma de construcción del conocimiento a la que alude la investigación de P. Medina no parece ser propiciada en el ámbito escolar. Algunos indicios de esto aparecieron en un estudio que realizamos sobre las condiciones de desarrollo de la asignatura “Formación cívica y ética” en las escuelas secundarias del Estado de Morelos.⁴ Aunque dicho estudio no tenía por objetivo analizar el problema del rezago, algunos de los resultados que obtuvimos nos aportan luz sobre este asunto. El estudio realizado nos mostró que aunque los maestros perciben una relación estrecha entre el rezago y los factores asociados con la pobreza, entre los factores que ellos consideran no hay ninguno atribuible al dispositivo escolar o a la práctica docente. Ni uno ni otra son puestos en cuestión; resultan “normales” para ellos. No obstante, la información que obtuvimos y el análisis que realizamos nos revelaron que el dispositivo escolar (normas, formas de interacción, contenidos, estrategias de enseñanza y otros elementos) y, especialmente, los estilos docentes, operan a contracorriente de la forma de aprendizaje que resulta eficaz para los sujetos en situación de pobreza y contribuyen a configurar en profesores y estudiantes un habitus -entendido, a la manera de Bourdieu (1999), como matriz disposicional- a la que denominaremos “habitus escolar”.

Para obtener la información, hicimos observaciones y entrevistas abiertas a profesores y estudiantes en seis escuelas secundarias:⁵ dos generales, dos técnicas y dos telesecundarias. Por cada tipo de escuela, seleccionamos una de eficiencia terminal por arriba del promedio estatal y otra con eficiencia terminal por debajo de ese promedio. También aplicamos una encuesta de confirmación⁶ a 57 maestros y otra a 647 alumnos en 20 escuelas ubicadas en 11 de los 33 municipios del Estado⁷. Para seleccionar las escuelas, nos basamos en la clasificación de los municipios que se hace en el “Programa Educativo Estatal; Morelos 2001-2006” (SEEM, 2001).⁸ Ahí se distingue a los municipios por alto, medio y bajo nivel socioeconómico y se indica cuál es la eficiencia terminal promedio en cada uno de ellos. La distribución de las escuelas encuestadas se presenta en la tabla 3.

⁴ Esta investigación se realizó entre 2002 y 2003 con financiamiento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (Ref. PFIE02/16-2.3-32). Además de los autores de este artículo, participaron en esa investigación: Omar García, Miguel Izquierdo, Alicia Valencia, Penninah Nakyeyune, Héctor Reyes, Analí Zamora.

⁵ Se hicieron 96 observaciones: 32 en grupos de 1º grado, 31 en segundo grado y 33 en tercer grado. Se hicieron 16 entrevistas a pequeños grupos de estudiantes y 82 entrevistas individuales (27 a profesores, 11 a directivos y 44 a estudiantes).

⁶ Siguiendo a Goetz y Le Compte (1988), utilizamos estos instrumentos para constatar que los datos obtenidos por medio de informantes clave y observaciones eran aplicables a grupos de mayores dimensiones.

⁷ En total se trabajó en 22 escuelas de las cuales en 6 se hicieron entrevistas y observaciones y en 20 de ellas se aplicaron las encuestas. En dos de las escuelas piloteamos estos instrumentos.

⁸ Esta clasificación se apoya, a su vez, en los datos que aporta el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2001) acerca del tipo y clase de vivienda y materiales de construcción.

Tabla 3 Escuelas en las que se aplicaron las encuestas.

No. de secundarias			Nivel Socioeconómico			Eficiencia terminal promedio estatal: 84.05%	
General	Técnica	Telesec	Alto	Medio	Bajo	> promedio	< promedio
7	6	7	7	7	6	10	10
20			20			20	

Nota. Tabla elaborada con datos de la investigación PFIE02/16-2.3-32 (Yurén et al., 2003).

Para trabajar la información que obtuvimos gracias a las observaciones y entrevistas, aplicamos análisis estructural y para analizar los resultados de la encuesta, aplicamos estadística descriptiva. Una vez hecho el análisis, procedimos a reconstruir la trama significativa siguiendo una estrategia que denominamos “reconstrucción de dispositivos de formación”.⁹ Esta estrategia se orienta a hacer la crítica de lo que se percibe como “normal”, es decir, de aquello que por ser habitual en el mundo de la vida de los sujetos no se pone en cuestión.

La investigación se orientó a indagar cuál es el sentido que los jóvenes de secundaria le atribuyen a la asignatura “Formación cívica y ética” y qué tan significativos les resultan los contenidos; qué tipo de formación se está promoviendo y cómo opera el currículo oculto; cuáles actividades se realizan en el aula y cuáles estilos docentes predominan, y, finalmente, cómo afectan al desarrollo de la asignatura los factores contextuales (el perfil del profesor, las condiciones de la escuela, y el entorno familiar y social). Encontramos algunas condiciones favorables: un programa innovador; tiempos y espacios destinados a la formación sociomoral; identificación de los profesores con la asignatura, y buena disposición de los estudiantes para vivir experiencias formativas. No obstante, identificamos factores que sirven de contrapeso al potencial formativo de la asignatura. De esos factores recuperamos aquí sólo aquellos que resultan pertinentes para el tema del rezago.

Aunque procuramos trabajar en escuelas de distintos niveles socioeconómicos, la población estudiantil de todas las escuelas seleccionadas es, en su mayoría, pobre. En efecto, según los datos de J. Boltvnik (2002), en el Estado de Morelos el 50% de la población vive en la indigencia y otro 40% es pobre no indigente, de modo que sólo el 10% de la población es no pobre. Por esto, no extraña que los profesores aludan constantemente a la pobreza de los alumnos, a los factores asociados a ésta y particularmente al efecto que tiene en los hijos la baja escolaridad de los padres. Algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a profesores de escuelas ubicadas en municipios de nivel socioeconómico alto,¹⁰ dan cuenta de ello:

⁹ Se trata de una estrategia de análisis en la que se combina un enfoque reconstructivo que retoma lineamientos arqueogenalógicos de Foucault y el concepto de dispositivo de Deleuze, así como algunas herramientas provenientes de la teoría de las representaciones (Yurén, 2004).

¹⁰ Una funcionaria del INEGI nos explicó que el elemento clave para la clasificación del nivel era el tipo de material de construcción de la vivienda. Así, se considera de nivel socioeconómico alto un municipio en el que la mayor parte de las viviendas tienen paredes de ladrillo, piso de cemento y techos de concreto. Esto explica por qué encontramos amplias zonas en los municipios clasificados como de nivel socioeconómico alto en las que las viviendas tenían estas características, pero eran construcciones muy modestas que albergaban a familias pobres.

- Hay aproximadamente un 50% de niños en pobreza extrema, se vienen caminando, atravesando las barrancas de Santa María y de la Tranca, en cuyas viviendas no hay agua, ni luz, ni hay rutas [es decir, camiones]; se vienen atravesando las barrancas [...] vienen a la escuela, que es una oportunidad para ellos; otros niños desertan porque prefieren trabajar para llevar ingresos a sus casas (EmsdSGCu).
- Hay alcoholismo, desintegración familiar [...] muchos de los padres son alcohólicos y en ocasiones golpean a los hijos; hay jóvenes que ingieren bebidas alcohólicas a su corta edad (EmprTSTeS/28).
- Hay mucha desintegración familiar. Las condiciones socioeconómicas son muy bajas. Viven una situación muy dura. Les falta hasta para la torta. Muchas veces les prestamos para que coman algo porque sabemos que tienen hambre. No hay atención de las madres para con los chicos. Por eso ellos están aquí contentos, sienten la escuela como refugio, no les gusta llegar a su casa porque saben que no hay nadie. Están mal económicamente. Como le digo, no almuerzan porque no traen dinero. No tienen tampoco para comprar sus útiles (EmprTSTeH).
- A veces se quedan sin comer [...] el año pasado venía un chiquillo, que un día no trajo zapatos [del uniforme], y dice: “a mí no me regresen, porque se los presté a mi papá; él iba buscar trabajo y, pues, tenía que ir con zapatos.” (EmdiSGCu).
- Hay niños que hasta se nos han desmayado de hambre, porque no comen nada en la mañana y tampoco en el recreo (EmsdSGCu).

Como se desprende de lo dicho por los profesores, el mundo de la vida de las personas en situación de pobreza está caracterizado por necesidades no satisfechas. No es aventurado suponer que, quienes están en situación de indigencia, viven permanentemente la incertidumbre que causa el no saber si se tendrá alimento para el día siguiente. En estas condiciones, la supervivencia se presenta como una situación problemática que demanda solución urgente y desplaza en prioridad a la escolarización de los hijos y a la preocupación por su éxito escolar. “No les ponen atención; los mandan sin venir a ver como van” -dice una maestra-. Otra refuerza esta idea cuando dice “Cuando los padres no son profesionistas no nos exigen”. Tal desplazamiento de la educación escolar en las prioridades de las familias pobres parece estar siendo reforzado por algunos factores de los que nos ocuparemos más adelante.

Para indagar sobre la significatividad de los contenidos específicos, preguntamos a los estudiantes por la utilidad que tiene para ellos cada uno de los temas, el interés que les despierta y la facilidad con la que lo aprenden. Tanto en las entrevistas como en la encuesta resalta el hecho de que los estudiantes consideran que los temas que más les interesan son: su proyecto de vida, el estudio y el trabajo, la vida en familia y la sexualidad. Estos temas están también entre los que más útiles les parecen. A estos últimos hay que agregar el tema de los valores para la convivencia y el que se refiere a sus derechos y obligaciones. En cambio, los temas que menos les interesan son los referidos a la nación mexicana y su forma de gobierno; la función de la escuela secundaria; los proyectos para la comunidad, y la Constitución y las leyes. En general, los contenidos de la asignatura les resultan a los jóvenes más útiles que interesantes, y más interesantes que fáciles.

Entre lo más destacable está la conclusión de que lo que tiene sentido para los estudiantes es cuidar de sí y configurar una moral que les permita tomar decisiones en relación con su vida presente y futura, así como relacionarse con los demás en una condición de igualdad y respeto. Por el contrario, lo que no tiene sentido para ellos ni les resulta significativo son los contenidos que requieren de la apropiación de datos, definiciones e informaciones que ven alejados de sus intereses y problemas. Tal fue el caso de todo lo relativo a la ciudadanía y la política, incluyendo el tema de la democracia.¹¹

Para analizar el tipo de formación que se promueve, construimos una tipología de los saberes -que incluyen competencias y motivaciones-, considerando la estructura disposicional que estos modifican y las formas de adquisición (véase la figura 1) .

Figura 1. Clasificación de saberes

Saberes genéricos	Saberes específicos	Comportamiento que se promueve	Forma de adquisición	Pretensión de validez	Estructura que modifica
Saberes formalizados (transmisibles)	Saber teórico	Conocimiento sobre hechos y conceptos	Estudio	Verdad	Episteme
	Saber procedimental	Conocimiento sobre procedimientos	Estudio y ejercicio	Eficacia	
Saberes de la acción o prácticos (no transmisibles)	Saber hacer (técnico)	Acción sobre el mundo objetivo (lo otro)	Experiencia y ejercicio	Eficacia	Tekne
	Saber convivir (ético/político)	Interacción (acción con el otro)	Experiencia y ejercicio	Rectitud (justicia)	
	Saber ser (existencial)	Acción reflexiva (consigo mismo)	Experiencia y ejercicio	Autenticidad	Epiméleia (cuidado de sí)

Fuente: Investigación PFIE02/16-2.3-32 (Yurén et al., 2003).

Los problemas que suelen interesar a los jóvenes no son aquellos que demandan saberes formalizados sino los que requieren saberes prácticos (tales como competencias discursivas, de juicio moral, de juicio prudencial y de autorregulación) que no son transmisibles. La condición que hace posible que estos saberes se adquieran es lo que llamamos “situación formativa”, es decir, un tipo de situación problemática que demanda acción, interacción y reflexión sobre la experiencia vivida. La promoción de situaciones formativas favorecería la forma de aprender a la que alude P. Medina, pero el dispositivo escolar propicia

¹¹ En la investigación desarrollada (Yurén et al., 2003), el análisis del discurso nos reveló que para los jóvenes la democracia es un valor social apreciado pero que en su opinión no puede realizarse más que por la vía de la participación política y ésta implica corrupción y conflicto. Por ende, la democracia en sentido amplio no es realizable y lo que se realiza es una democracia representativa que conlleva el conflicto y la corrupción.

que los saberes prácticos sean traducidos a saberes teóricos o procedimentales y que la formación moral se convierta en un proceso de adoctrinamiento. Por ello, cuando se pregunta a los estudiantes su opinión por alguna temática -como la democracia o la violencia- suelen responder “no sé” o “no me acuerdo” y, en el mejor de los casos, dan algún ejemplo. En congruencia con esto, la evaluación suele centrarse también en aspectos teóricos desvinculados de saberes prácticos y, por ende, las calificaciones revelan lo que el estudiante supuestamente “sabe” de un tema, pero no lo que sabe hacer o cómo sabe conducirse.

Aunque existen pocas diferencias significativas en las respuestas que dan los estudiantes de las distintas escuelas, resalta el hecho de que los de las escuelas con eficiencia terminal por debajo del promedio encuentran mayor sentido a la asignatura que los que están en escuelas de eficiencia terminal por arriba del promedio. Es decir, en las escuelas donde es mayor la deserción y la reprobación, los estudiantes consideran que la asignatura les ayuda a conocerse mejor, reconocer sus valores, respetar a los demás y conocer y amar a su patria. Pareciera, entonces, que los estudiantes menos preocupados por las calificaciones y por responder a las exigencias de la instrucción -y por ende, los más proclives al fracaso escolar- son los que más provecho sacan de la asignatura.

Por su parte, el docente configura un habitus instructivo y adoctrinador. Éste se revela en los estilos docentes que pudimos reconstruir con base en los datos recabados mediante observaciones, entrevistas y cuestionarios. Para ello examinamos tanto el tipo de instrucción que se desarrolla, como la forma de trabajar los saberes prácticos. Encontramos dos tipos de instrucción que –inspirados en Freire- denominamos “bancario” y “dialogante”, y cuatro maneras de trabajar los saberes prácticos (véase figura 2).

Figura 2. Estilos docentes en la asignatura “Formación cívica y ética”

Tratamiento de Saberes prácticos	Instrucción	
	Bancaria	Dialogante
a) Socialización desapegada	X	
b) Socialización inculcadora	X	
c) Socialización pastoral	X	X
d) Facilitación y acompañamiento		X

Fuente: Investigación PFIE02/16-2.3-32 (Yurén et al., 2003).

Los estilos más habituales son el bancario-desapegado, el bancario-inculcador y el bancario-pastoral. Raramente se encuentra el estilo dialogante-pastoral -que es prescriptivo- y sólo como excepción encontramos el estilo dialogante-facilitador. Es este último estilo el que propicia las experiencias para adquirir los saberes prácticos; sin embargo, tales experiencias no suelen ser promovidas por la mayor parte de los profesores porque, dado que la adquisición de saberes prácticos no requieren estudio sino acción y reflexión, se desconfía de su valor educativo. Además, los resultados que se obtienen a partir de esas experiencias no son medibles y no se traducen en una calificación. Por ello, mientras que la instrucción bancaria y la socialización adoctrinadora se ven como “normales”, la actuación de los profesores facilitadores llega a verse como “anormal”.

¿Hay desencanto respecto de la educación escolar?

La investigación realizada nos mostró que el dispositivo escolar refuerza la docencia bancaria y adoctrinadora de diversas maneras: a) la escasez de recursos didácticos refuerza la dependencia del libro de texto; b) el ambiente escolar es poco propicio para ejercicios democráticos y otras experiencias formativas, y c) se procura muy poco la vinculación con organizaciones e instituciones diversas para desarrollar proyectos para y con la comunidad.

Las entrevistas nos mostraron que los estudiantes valoran positivamente a los escasos profesores que tienen un estilo dialogal y a los que son facilitadores: “da confianza para hablar abiertamente de temas que a los alumnos les dan vergüenza” dice uno refiriéndose a lo que él considera que es un buen maestro; “da libertad de estar participando, de dar tu opinión, aunque sean tonterías”, dice otro; “la maestra es buena porque se ubica más en nosotros, en lo que somos” dice otra más. Asimismo, valoran positivamente al buen instructor, al que “explica detalladamente”, “da más información”, y “sabe sus temas”. En cambio, se quejan de los profesores que no favorecen la actividad de los alumnos: “nada más se dedica a estar hablando”; “nada más se dedica a dictar”; “solamente copiamos un resumen del libro; lo ponemos en un papel y ya nada más pasamos a leerlo”. No obstante esas quejas, muchos jóvenes juegan el papel que les corresponde en el dispositivo (haciendo tareas, tomando notas y repitiendo lo que dijo el profesor o lo que dice el libro de texto) para obtener notas aprobatorias. Otros se vuelven resistentes a aprender aquello a lo que no le ven sentido, aunque esto les cueste una baja calificación e incluso la reprobación.

La investigación que realizamos también nos dio algunos indicios de que los jóvenes no se encuentran satisfechos con la educación escolar. Esto se manifestó en la actitud de despreocupación de los jóvenes que, con un dejo de cinismo, contestaban “no sé” o “no me acuerdo” respecto de algún tema, a sabiendas de que esa respuesta los colocaba entre los malos estudiantes, según los parámetros escolares. También notamos fastidio en relación con la forma de trabajo en expresiones como las siguientes: “el profesor nos desalienta”; “se hace bolas”, “no da ejemplos de la vida”; “sólo pide copias o resúmenes”; “hace tediosa la clase”; “sólo dicta”. Son estos jóvenes, resignados a no retener lo que se les demanda que aprendan y los que no encuentran interesantes y útiles los aprendizajes de la escuela quienes más probablemente pasarán a aumentar las cifras del rezago.

Con base en lo anterior, aventuramos la hipótesis de que el dispositivo escolar y el habitus docente no están respondiendo a la forma de aprender de los sujetos en situación de pobreza -que son la mayoría en las escuelas públicas- y, por ello, están propiciando el abandono de la escuela o el fracaso de aquellos que quieren aprender mediante la actividad, la experiencia y la reflexión.

A lo anterior hay que agregar que los jóvenes en condición de pobreza se incorporan a la población en rezago no solamente por la deserción o el fracaso escolar, sino también porque el acceso a las instituciones de educación pública de nivel medio superior y superior es muy restringido, hasta el punto de que a escala nacional se cubre sólo el 20% de la demanda del nivel de educación superior, según el especialista H. Aboites (en Herrera, 2004). A esto habría que agregar que hay jóvenes que no demandan ingresar a una institución escolar de esos niveles porque se incorporan al trabajo y/o porque se percatan de que un título de nivel superior no garantiza un empleo.

Esto es explicable porque, según la Encuesta Nacional de Empleo (INEGI, 2002) el porcentaje de desocupados con educación media superior y superior ha ido aumentando en los últimos 12 años. Así, mientras que en 1991 el 18.5% de la población con estudios de educación media superior y superior estaba desocupada, la cifra creció hasta 28.9% en 1996 y llegó a 38.3% en 2002. La población urbana suele tener mayores niveles de escolaridad que la rural, por eso en la primera la desocupación es mayor (véase tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de desocupados en el medio urbano, según nivel de escolaridad (2002).

% Total de desocupados	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Medio sup. y superior
100	0.9	3.76%	12.32%	36.29%	46.66 %

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo Urbano (INEGI, 2002)

Es de suponerse que la pérdida de expectativas respecto de la educación escolar, el sentimiento de haber sido rechazado por el sistema escolar y la incomodidad de no aprender en la escuela lo que se quiere y se necesita para resolver los problemas que surgen del mundo de la vida van coincidiendo en una actitud que podemos llamar de “desencanto escolar”. Aunque confirmar este supuesto requerirá de ulteriores investigaciones, podemos, por lo pronto, aludir a la de F. Muro (2004), quien ha encontrado que en los estados mexicanos que tienen un alto grado de intensidad migratoria existe un bajo aprecio por la educación formal que se encuentra relacionado con lo que él llama una “baja cultura escolar”. Si esto es así, entonces, lo que provoca el “efecto amplificante del rezago” se encuentra no tanto en los factores externos asociados a la pobreza como en el desencanto escolar. En los apartados siguientes aportaremos otras razones para apoyar este supuesto.

Rezago, migración y pobreza

Considerando la relación que se hace entre rezago y pobreza, podría suponerse que si la mayor parte de la población mexicana es pobre, entonces no puede desenvolverse y subsistir en un mundo globalizado; sin embargo, su supervivencia da cuenta de que los sujetos en esta condición desarrollan estrategias para adquirir saberes de todo tipo que no suelen ser valorados en el ámbito global ni se promueven en la escuela, pero resultan efectivos para resolver los problemas que enfrentan, aunque esto sea de manera precaria, frecuentemente no apegada a la ley y, a veces, también, no legítima.

Hace años, Larissa de Lomnitz (1975) se hacía la pregunta “¿Cómo sobreviven los marginados?” Su investigación daba cuenta de que la supervivencia implicaba diversas estrategias que permitían generar redes de intercambio fundadas en la reciprocidad y la confianza. Las condiciones han cambiado en el último cuarto del siglo pasado y el concepto de “marginado” ha quedado corto frente al proceso de pauperización de la sociedad en su conjunto. Considerando esto, cabe preguntar ¿Cómo sobreviven los pobres de México en un mundo globalizado, si -considerando las cifras que hemos dado del rezago- no cuentan con las

competencias mínimas para resolver los problemas que se les presentan en el ámbito de lo global?

Cuando los sujetos se encuentran en la necesidad imperiosa de salir de la indigencia para poder sobrevivir, y la educación escolar no se ve como una opción preferible o viable, entonces toman otros caminos. Uno de ellos, quizás el más frecuente, es la migración

Con la finalidad de construir algunas preguntas y supuestos acerca de este tema, hicimos entrevistas abiertas de carácter exploratorio a seis personas que han vivido la experiencia de la migración. A continuación se describen brevemente las características de los entrevistados:

- Migrante 1. Varón casado y con tres hijos. Estudió primaria incompleta. Antes de irse a los Estados Unidos era albañil y estaba desempleado. Su migración es pendular –va y viene-. Allá trabaja en la construcción de casas. Su condición económica ha cambiado: se compró un terreno, hizo una casa y puso un negocio que atiende la familia.
- Migrante 2. Mujer casada y con dos hijos. Estudió la primaria completa. Es una migrante de retorno pues sólo fue una vez, por un año. Antes de irse, era ama de casa. En Estados Unidos trabajó como empleada doméstica. Con lo que ganó, compró un terreno, aunque después lo perdió por no poder legalizar la adquisición.
- Migrante 3. Varón casado y sin hijos. Estudió la primaria completa. Fue una vez, por un año, y se regresó. Antes de irse estaba desempleado. En Estados Unidos trabajó en la construcción y en una empresa editorial. Actualmente es empleado en una institución gubernamental.
- Migrante 4. Varón casado y con dos hijos. Estudió la secundaria completa. Es un migrante pendular. Antes de irse tuvo varios empleos de muy baja remuneración. En Estados Unidos trabaja como talador de pinos. No tiene bienes inmuebles pero sus hábitos de consumo han variado considerablemente y son indicio de una mejoría económica.
- Migrante 5. Varón casado y con un hijo. Estudió la secundaria completa. Fue una vez por un año y retornó. Antes de irse trabajaba sin salario en el negocio familiar (una carnicería). En Estados Unidos fue recolector de basura y jardinero. Actualmente es el encargado del negocio familiar.
- Migrante 6. Varón soltero. Estudió el bachillerato completo. Fue por tres años y retornó. Antes de irse era ayudante en un negocio. En Estados Unidos trabajó como empleado en bares. Actualmente es el encargado de un bar en México.

La razón que impulsó a varios de nuestros informantes a migrar fue la pobreza. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ello:

- [Me fui] porque aquí no se tiene nada, aquí está bien difícil, los trabajos no te ayudan, trabajas tú, trabaja tu esposo [y no alcanza el dinero];... tú ves que [tienes que pagar] la renta, el agua, la luz. Uno no se da el lujo [aquí en México] de tener cosas que uno [sí] tiene por allá (EEXSMM1).
- Lo que me motivó y la fuerza que me impulsó a irme para allá fue mi familia. Sufrí mucho, lo que yo pasé fue por mi familia y todo lo que sufrí fue por mi familia, yo no me quise ir para conocer los Estados Unidos, porque en el tiempo que yo estuve allá casi no lo conocí. Conocí el trabajo, aprendí mucho del trabajo de allá, y, pues necesitas tener mucho valor, mucha fuerza de voluntad para estar allá (EEXSMH1).

Entre pobreza, rezago y migración hay una fuerte interrelación pero no un círculo vicioso. La pobreza, aunada a las dificultades para encontrar trabajo y para acceder y mantenerse en una institución escolar, empuja a muchos jóvenes y adultos a la migración, pero ésta permite a los sujetos salir de la indigencia y eventualmente de la pobreza. En efecto, según la información que aporta el Banco de México,¹² las remesas que envían los mexicanos que residen en Estados Unidos son de tal magnitud que mantienen a flote el consumo interno y reaniman la actividad de una economía que amenazaba con estancarse.

El monto de las remesas es un indicador de que el flujo migratorio ha ido en aumento en los últimos años. El Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2004) estimaba en el año 2000 que había 8.5 millones de personas nacidas en México residiendo de manera no autorizada en Estados Unidos, lo que equivalía a más de 8% de la población total de México y 3% de la de aquel país. En el año 2002, la estimación de este mismo organismo se elevó a 9.5 millones, y, en 2003 a 9.9. Con base en datos tomados de Bureau of Census, la CONAPO estimó que de la población inmigrante en Estados Unidos (12.2%), los migrantes mexicanos constituían el 28.7%, lo que significa que la migración mexicana es la mayoritaria en ese país y década a década tiende a aumentar.¹³

La migración mexicana a Estados Unidos se calculaba en 2002 en 390 mil al año como promedio. Se trata de un fenómeno que crece exponencialmente, aunque haya sufrido variaciones.¹⁴ En efecto, mientras que en los años setenta la migración tenía un “flujo circular” (término que se refiere a los migrantes que realizaban tareas en el campo por un período de 6 a 8 meses para regresar a sus lugares de origen) (CONAPO, 2004), en la actualidad el flujo migratorio es relativamente definitivo, pues aunque una buena parte de los migrantes se van sin tener una idea clara de cuál será su ocupación y de cuándo van a regresar, muchos optan por quedarse ahí durante un largo período o por el resto de sus vidas. Por otra parte, dado que la tecnificación de la agricultura modificó la oferta de trabajo para los migrantes, estos aplicaron nuevas estrategias para obtener empleo. Una de ellas consistió en desarrollar lo que podemos llamar una “ruralidad itinerante” que consiste en la movilización de grupos de migrantes de un lugar a otro siguiendo la ruta marcada por las temporadas de las cosechas. Otra de ellas consistió en conseguir documentos -regulares o irregulares- para trabajar en el sector de los servicios, lo cual permite sustituir -a juicio de Durand y Massey (2003)- el adjetivo “indocumentados” por el de “clandestinos”. Según estos autores, los migrantes clandestinos

¹² De acuerdo con el informe del Banco de México “las remesas enviadas por los mexicanos que trabajan en Estados Unidos contribuyeron a mantener el consumo en 2003, junto con una moderada expansión del crédito interno y una inflación descendente que no erosionó el poder de compra”. Dichas remesas son recibidas por uno de cada cuatro hogares mexicanos y en 2003 sumaron 13,266 millones de dólares, cifra que supera la inversión extranjera directa y los ingresos por turismo (González, 2004).

¹³ Entre las décadas de los setenta y los ochenta, migraron entre 260 000 y 290 000 personas, mientras que en la década de los noventa migraron 3 millones de personas (CONAPO, 2004).

¹⁴ Las corrientes migratorias se han intensificado y se han diversificado a lo largo de los años, tanto porque aumentó considerablemente el flujo de la mano de obra femenina como porque ha aumentado también el número de entidades en las que se origina dicho flujo (Cfr. CONAPO, 2004).

han conformado comunidades dispersas pero con fuertes vínculos entre sus miembros, al tiempo que se van haciendo visibles y van conformado un nuevo nicho laboral urbano donde se han vuelto indispensables.

Si a los migrantes clandestinos se suma la población que nació en Estados Unidos pero que tiene origen mexicano, la cifra alcanza 25.5 millones de mexicanos (CONAPO, 2004), lo cual explica por qué la idea de irse “p’al norte” se va haciendo cada vez más frecuente entre los niños y jóvenes. Se calcula que del flujo migratorio, la quinta parte obtiene la nacionalidad estadounidense. Esto nos habla de tensiones en la identidad de los sujetos que provocan una dinámica compleja de estrategias identitarias de normalización y de individuación para superar la desvalorización cultural y social, mediante una gestión inteligente de las diferencias culturales y las asimetrías económicas. Considerando la distinción que hace Ricoeur (1996) entre ipseidad y mismidad,¹⁵ la vida de los migrantes implica, ante todo, la búsqueda de la construcción de la identidad ipse (especialmente de la construcción de sí como sujeto moral responsable de la suerte de la familia), aunque ello signifique no pocas veces una reconstrucción dolorosa y difícil del sentido de pertenencia y de las identificaciones que configuran la mismidad. Lo que resulta paradójico en esa reconstrucción es que la calidad de migrante pasa de ser un elemento disruptor de la identidad del joven mexicano a convertirse en un ideal que no pocas veces opera como fantasía que empuja a la aventura o a la realización de un sueño. Esto se aprecia en los siguientes fragmentos:

- Tenía 22 años cuando me fui, un poco por la aventura, por conocer y, pues sí, para chambear y juntar algo de dinero (EEXSMH2).
- Tomé la decisión casi como una aventura, prácticamente no fue un viaje planeado ni por necesidad, porque siempre he contado con mi familia [... Quería] saber qué se sentía estar en otro país [...Fue] como una hazaña parte de mi vida, lo quise hacer porque tenía esa inquietud (EEXSMH3).
- Pues yo pienso que el sueño de todos [es] tener dinero y comodidades más que nada (EEXSMH4).

En el imaginario de muchos jóvenes, la idea de tener una profesión ha sido sustituida por la de irse “p’al norte” o “al otro lado” y hacer dinero para “sacar de pobre” a la familia. Se trata de una especie de aspiración, expectativa u horizonte de sentido tan recurrente que algunos investigadores hablan de una “cultura de la migración” (Kandel y Massey, 2002), en la que migrar a Estados Unidos se percibe como algo que forma parte del curso normal de la vida y como una especie de rito de paso de una condición social a otra mejor.

El mundo de la vida como fuente de saberes

La adquisición de la nacionalidad estadounidense por parte de una cantidad importante de migrantes mexicanos ha estimulado el flujo migratorio pues cada migrante nacionalizado significa una puerta de entrada para varios familiares o conocidos a quienes se acoge a su llegada a los Estados Unidos, y se ayuda durante un tiempo prudente. Si, pese a la tensión

¹⁵ Según Ricoeur (1996), la mismidad responde a la pregunta ¿qué soy? (que implica identificaciones), la ipseidad responde a la pregunta ¿quién soy? (que implica cuatro maneras de interrogar: ¿quién habla? ¿quién actúa? ¿quién se narra? ¿quién es el sujeto moral de imputación?).

identitaria y al desarraigo que se sufre, se mantiene la tendencia a residir en Estados Unidos, esto se debe a que existen oportunidades de trabajo, a que en el medio de trabajo se adquieren competencias necesarias para “salir adelante” y a que a medida que pasa el tiempo se van logrando mejores ingresos.¹⁶

En tanto que crece el número de jóvenes que tiene la expectativa de “irse p’al norte”, la escolaridad va perdiendo sentido. Cuando están aquí dicen: “para qué le echo ganas si me voy a ir” y cuando están allá dicen: “para qué estudio, si me voy a regresar”.¹⁷ Esta actitud contribuye a reforzar lo que hemos llamado “efecto amplificante del rezago”. Los datos de CONAPO son ilustrativos al respecto pues muestran que, en relación con otros grupos poblacionales que residen en Estados Unidos, los inmigrantes de origen mexicano están en desventaja: el 61% de ellos tiene un nivel de escolaridad igual o menor a 11 grados, mientras que en la población no inmigrante más del 80% tiene un mejor nivel.

Un menor nivel de escolaridad suele estar asociado a empleos de baja remuneración, lo que implica desventaja social y económica en relación con otros migrantes. En ese tipo de empleos, no son raras la sobreexplotación y la injusticia por lo que hace a prestaciones, permanencia en el trabajo y trato que se recibe; sin embargo, dadas las condiciones de indigencia a las que están acostumbrados quienes migran,¹⁸ la posibilidad de sobrevivir con cierta holgura, poder enviar dinero a las familias, e incluso ahorrar, hacen sumamente atractiva la migración y colocan al migrante en una nueva posición social, con un nuevo habitus que aumenta su autoestima.

La combinación de la demanda de mano de obra clandestina, la baja valoración del sentido de la educación escolar y la configuración de una nueva identidad –la de migrante- que coloca al sujeto y a su familia en una nueva condición social, económica y cultural, se conjugan para favorecer la deserción, el desinterés en el estudio y el rezago en general, y por ende, un bajo nivel de la población mexicana en relación con los parámetros válidos en el ámbito global. Pero el fracaso escolar no significa fracaso en el mundo de la vida pues los sujetos encuentran,

¹⁶ Según el Censo de Población y la Current Population Survey (CPS) 2000 de Estados Unidos la población de migrantes mexicanos es mayoritariamente masculina (54 por ciento son hombres y 46 por ciento son mujeres) y relativamente joven (9% menor de 15 años y 69% entre 15 y 44), y se concentra mayoritariamente en algunos estados del sur. La mayor parte de los que tienen más de 16 años (7 de cada 10) desempeñan alguna actividad remunerada y aunque una cuarta parte de los residentes vive en situación de pobreza, ésta tiende a disminuir, conforme aumenta el tiempo de permanencia en Estados Unidos (CONAPO, 2004).

¹⁷ Esto es lógico si se toma en cuenta que según CONAPO (2004) hay una migración temporal que se va “a lo que se puede” durante un período de entre seis y ocho meses y cuya escolaridad tiene un promedio de 6.6 años. Este tipo de población que tradicionalmente era rural, en la última década ha modificado su perfil, pues actualmente migran también una gran cantidad de jóvenes provenientes de áreas urbanas (constituyendo hasta el 56% del flujo), pero esto no ha significado aumentar gran cosa la escolaridad pues una gran parte de los que migran no lograron concluir la secundaria.

¹⁸ Baste decir que una buena parte de los migrantes temporales (tres de cada cinco) habían logrado obtener trabajo en México antes de emprender su viaje –especialmente en actividades industriales- (CONAPO, 2004). Esto permite inferir que los salarios percibidos en México no son suficientes para lograr las condiciones de subsistencia.

fuera de la escuela, la manera de formarse y transformarse a sí mismos, aunque ello resulte difícil y doloroso. Los testimonios siguientes revelan la conciencia que tienen los sujetos de ello:

- Yo tenía una agilidad [habilidad] ... me hablaban y pues yo como con una grabadora en mi mente; o sea, ya después me fue calando [me fui percatando]... yo con él lo aprendí, con ese amigo, me pedía materiales y hablaba y me decía: “¿sí comprendes, sí? Okey”, y voy a la camioneta y traigo eso... Cualquier cosa que me decía, clavos, una herramienta, todo. Me hablaba en inglés y yo sé [sabía] lo que me está pidiendo [...] Pueden hablar y yo los entiendo, y no fui a la escuela. (EEXSMH1).
- Tienes que aprender, por que sí se enojan los gringos que no sabes nada... Yo los primeros años me la vi [difícil]; sientes como que te quieres volver loco, verdad de Dios. Ellos también se desesperan y te despiden; mejor buscan a otra persona que sepa inglés, el inglés es muy importante, 100% es la materia número uno allá; pero si yo hubiera querido ir a la escuela en cinco meses hubiera aprendido, pero no tuve tiempo. Todo lo que yo aprendí: el trabajo y el idioma, lo aprendí solamente oyendo (EEXSMH1).

Mientras que los problemas que se llegan a plantear en la escuela aluden a situaciones problemáticas imaginadas cuya respuesta ya está dada y se puede encontrar rápidamente en el libro de texto, en el mundo de la vida son las situaciones reales que demandan acciones e interacciones las que detonan el deseo y la necesidad de aprender. Cuando los sujetos se percatan de esto y por su cuenta aprenden cómo aprender, como sucedió en los casos antes señalados, la imagen de la escuela y de los saberes académicos pierde valor, mientras que los saberes prácticos y la experiencia se aprecian más. Algunos de nuestros informantes lo expresan así:

- Allá me despedí de todos ellos: pura persona mayor casi de 60 ó 50 años. Y es la ventaja que yo tengo, platico con muchas personas de experiencia y su experiencia me ayuda a mí. Para mí, una persona mayor vale mucho, por su experiencia que ya ha vivido. Yo le hago preguntas y me sirven mucho (EEXSMH1).
- Yo estudié la primaria y la secundaria. Allá, pues no estudié; pero está fácil aprender inglés, no es difícil. Y más que yo trabajo con pura gente americana: te mandan a un lado, te dan un carro y [te dicen] “Ve a traer esto”. Yo, así aprendí (EEXSMH1).
- Eso es lo que me hizo dedicarme a lo que ahorita estoy [haciendo]. Yo soy gerente de un bar. [Ir al otro lado,] me abrió las puertas de muchas cosas, tanto en el idioma, tanto en la experiencia de trabajo, porque, como te digo, allá te dan la oportunidad de aprender y crecer, y pues sí, me sirvió bastante el viaje a los EU. Yo lo considero como una muy buena experiencia (EEXSMH3).

A diferencia de lo que pasa en la escuela, las situaciones problemáticas que surgen en la experiencia viva de los sujetos les impulsan a buscar soluciones y a desarrollar un nuevo saber convivir y saber ser -que constituyen una forma de sabiduría-.¹⁹ El siguiente ejemplo muestra

¹⁹ L. Villoro (1984) señala que ciencia y sabiduría corresponden a dos ideales distintos de conocimiento que implican una forma distinta de construcción y tienen pretensiones de validez también diferentes. La sabiduría se interesa por lo particular y concreto, aspira a la profundidad, procura la comprensión, su justificación está dada en la experiencia y en lo aceptado por la comunidad consensual pertinente. La ciencia, en cambio se interesa por lo

cómo un sujeto puede aprender a manejar el conflicto y entenderse con otros, a pesar de no hablar con fluidez el idioma del otro:

Te vas a los restaurantes, te dan cuatro horas [diarias de trabajo]; con cuatro horas no la haces, apenas [alcanza] para comer [...] tienes que saber un oficio para que ganes más dinero y ¡tienes que tener valor! A veces que yo me encontraba con 10 gringos en el trabajo, y [...] no les entendía [...] Te sientes como un animal que está en medio de una manada [rodeado por otros más fuertes]; son todos amigos, y tú estas solo; [...] cuando te están diciendo algo y no lo entiendes, se enojan, te dicen cosas, te pueden decir groserías. Y yo sí las entendía, y a varios yo los paraba; yo les decía: “¡Oye! me estás diciendo esto [groserías] y yo sí te entiendo” [...] yo los sorprendía [con eso]. La ventaja que yo tenía es que mis patrones me querían mucho [porque] yo nunca chillaba, siempre me aguantaba (EEXSMH1).

En situaciones problemáticas surgidas en el mundo de la vida de los sujetos, éstos no sólo son capaces de adquirir conocimientos, sino también de transferirlos y producirlos siempre que puedan preguntar, observar, hacer y resolver, como señala P. Medina. Véanse al respecto los siguientes fragmentos:

- Mi patrón agarró un trabajo [un contrato] y solamente a mí me daba trabajo. Me hacía preguntas: “¿cómo le vamos hacer aquí?” [Yo le decía] “pues tú sabes [conoces] el plano” Y pues, así, rápido [veíamos cómo hacerlo]. Una vez me llevó a arreglar un lavabo de baño. Quiso el patrón que no se vieran todos los tubos, y estaba difícil, había muchos tubos. “Y ¿cómo le vamos hacer aquí?” [-preguntaba-] Y yo le decía “Pues ¿Qué quiere que se haga?” y él me decía su idea y yo le decía “así o así”; yo le decía “tráigame el triplay, lo vamos a cortar a la mitad y traiga pura herramienta eléctrica, le voy hacer estos hoyos aquí y la empotramos” y [estuvo] listo en 20 minutos. Él cobró como 200 dólares (EEXSMH1).

- Yo tenía un control, tenía escrito en una libreta: tanto dinero para allá, tanto dinero que me queda. Llevaba una administración bien. A Lupita le decía: “compra esto, compra lo otro, guarda esto”. Yo llevaba un control desde allá cuando hablaba para acá (EEXSMH1).

Aunque algunos migrantes manifiestan que es conveniente que los hijos vayan a la escuela, se percibe en sus testimonios una especie de resignación respecto del posible fracaso escolar de sus hijos que atribuyen a su condición de migrante. Véanse como muestra los siguientes fragmentos:

- Los niños migrantes tienen algunos problemas en la escuela, en calificaciones. Lo que pasa, es que influye de que tienen los dos idiomas. Cuando están chiquitos se confunden; [...] mi sobrina tiene 12 años, va a la high school, y es una niña bien lista, bien inteligente, sobresale en sus clases; pero los niños más chiquitos, van en primero, en segundo año; van bajos por lo mismo que tienen los dos idiomas, como que se perturban; en la escuela le hablan puro inglés, y van a su casa y hablan puro español; como están chiquitos y van aprendiendo les cuesta trabajo (EEXSMH1).

- Estuvimos viviendo con una pareja con niños chiquitos: van en primero, los niños hablan inglés y la mamá no habla inglés, sabe muy poquito. Entonces, al niño le dejan

general y lo abstracto, aspira a la claridad y distinción, procura explicaciones y su justificación descansa en lo objetivamente suficiente para una comunidad epistémica pertinente.

tarea en la escuela, y ¿cómo lo resuelve ella? a lo que sabe ella, pero es muy poquito. Luego dice “yo tengo que buscar en el libro para poder ayudarle al niño”. Yo pienso que debería de aprender primero inglés para poderle ayudar (EEXSMM1).

- [Mi niño] está bien burro, [pero] yo pienso que él va a salir adelante; ellos [mis niños] son bien inteligentes. A lo mejor porque nos fuimos les afectó. Mi mamá y la gente que los rodea saben poco. Y, ellos entienden; yo digo que nosotros, aunque sea, sabemos poquito y les podemos enseñar, pero si se quedan solos, bajan porque bajan.

Lo que nos muestran los testimonios recogidos es que pese a la mejoría económica de los migrantes, el efecto amplificante del rezago se mantiene y tiende a ser reforzado en virtud de que la experiencia de los migrantes les muestra que es fuera de la escuela donde pueden adquirir competencias para sobrevivir.

El habitus no escolar: la virtud del pobre

Como dijimos anteriormente, la pobreza y sobre todo la indigencia coloca a los sujetos en situación de riesgo, pues quien se encuentra en esa condición está permanentemente en la posibilidad de no tener qué comer al día siguiente, o no tener cómo solucionar algún problema de salud, o no tener posibilidades de resistir las inclemencias del tiempo. La indigencia mueve al sujeto a conformar una forma de ser que guarda analogía con la virtud que Maquiavelo atribuía al Príncipe, pues implica una buena dosis de audacia y astucia, otra buena dosis de valentía y otra más de cálculo de beneficios y posibilidades. Casi siempre, las acciones impulsadas por la virtud implican transgresiones a la legalidad existente pues, para sobrevivir, los indigentes en México suelen dedicarse al comercio informal -evitando el pago de impuestos-, a la piratería de obra intelectual, a la falsificación de documentos, al trabajo de migrante clandestino y, en casos extremos, también a la delincuencia bajo diversas formas.

Como fuere, la virtud del pobre -el habitus no escolar- se ha configurado gracias a la adquisición, fuera de la escuela, de competencias y motivaciones. En el caso de los migrantes o trabajadores clandestinos, que hemos tomado como ejemplo, se desarrolla un habitus que se caracteriza por una fuerte capacidad para dominar el miedo, pues siempre está en juego su vida y su libertad. Basten los siguientes fragmentos para ilustrar esto.

- Ir de ilegal a los Estados Unidos es difícil, es la vida o la muerte: la vida porque si pasas sabes que ya la hiciste y a tu familia no le falta nada; la muerte porque arriesgas mucho, pierdes mucho, y te puedes morir (EEXSMH1).

- Una vez que crucé por el desierto, yo ya no tenía agua y ya veía alucinaciones, íbamos tres y les dije que yo ya no seguía. Y tuve que buscar a la migra para entregarme, y cuando tú la buscas no la encuentras; pasó una [patrulla], le hice señas y no me vio, seguí caminando hasta que la encontré y me regresaron a Tijuana. Yo ya no tenía dinero, tuve que conseguir y volver a intentar cruzar (EEXSMH1).

- Cuando llegamos a ese sitio [...] parece un basurero: ropa, comida, [botellas de] agua, suéteres, galletas, de todo, tirado. Me dice mi esposo: “De aquí pasamos a caminar por el desierto”. Mi esposo dice que caminamos tres o cuatro horas, yo sentí más [...] Había un montón de arena, cuando llegan olores como descompuestos y preguntamos “¿qué pasa aquí?”, y nos contestan “a lo mejor [a] las personas que viven aquí cerca [en] los ranchos [se les murió un animal]” Es un olor raro, no [es] como de animal muerto. [Y vas caminando] y te llegas a encontrar con cabezas [cráneos de

personas]; sí, así, ¡feo, horrible! de personas que se quedaron ahí. Y nosotros bien asustados, pero nosotros nos hacemos los fuertes y seguimos caminando y seguimos, hubo gente que se fracturó el pie. Van señoras con niños, señoras ya grandes, señores ya grandes, y nos suben en una Van. Yo, la primera vez con todo el miedo del mundo, y hasta ahí se me quitó el miedo (EEXSMM1).

- Son diferentes [las formas de pasar], porque hay que buscarle; si quieres algo más fácil, pagas más dinero, es un albur el que tú te juegas, si llevas suerte la haces fácil; de todas maneras es un sufrimiento [...], es difícil. Como te digo, vas en un carro y no caminas nada pero vas adentro de una cajuela y en 5 minutos te puedes morir adentro [...] Sí, yo me quería bajar, pero arrancando el carro ya no se para (EEXSMH1).

La virtud del migrante también demanda capacidad de eficacia o de búsqueda de diversos medios para lograr las finalidades propuestas. Una migrante lo ejemplifica así:

Yo me hago amiga de todas las de ahí y les digo “¿saben? cuando ustedes necesiten faltar díganme a mí, yo tengo mucha necesidad de trabajar, yo tengo a mis dos niños allá en México, tengo muchas ganas de trabajar”. (EEXSMM1)

Otra de las competencias que adquieren los migrantes es la de calcular beneficios, ponderar los valores y tomar decisiones con base en ese cálculo. Esto se revela en los testimonios que presentamos a continuación.

- Es bien difícil, porque yo tengo a mis dos hijos, a mi madre, mis papás, la familia [que] se puede decir que tú dejas aquí. Se siente bien triste, porque tus hijos no los ves ya un año. Tú ves que ese tiempo es valioso para tus hijos (EEXSMM1).

- Pues, son sentimientos encontrados, porque te digo, aquí a lo mejor voy a ganar poco, pero tengo a mi familia, tengo a mi hija tengo a mis padres, y allá tenía lo económico muy fuerte se puede decir, pero me faltaba eso y siempre vas a estar en duda: o quieres dinero o quieres familia, ya es pensamiento de cada quién y yo prefiero la familia (EEXSMH4).

- Si te dijera que a mi hermano le quitaron todo, llegó sin zapatos. Por eso él me dice: “¿sabes qué carnalita? si yo fuera tú, no me iba [de regreso a México]. A mí me pasó tan mal, que yo tengo que pensar bien si me quiero regresar. Es cierto, allá tenemos a nuestros jefes, y nuestro país es muy bonito pero hay que pensarlo muy bien, porque te va tan mal en el camino que hay que pensarlo muy bien” (EEXSMM1).

- Nosotros pasamos bien pero sientes bien larguísimo el camino sientes que vas dejando lo tuyo, le digo a mi mamá: “yo creo que me trajeron al otro mundo porque yo no conozco aquí”, pero lo más triste es cuando tú llegas. No sabes si quieres llegar o te quieres regresar, es algo que no se entiende [...] yo llegué allá y me puse a llorar (EEXSMM1).

- El estilo de mi vida sí cambio rotundamente, porque allá, hay muchas reglas y las reglas se siguen allá; no es tan fácil romper una regla. Una de las partes que no me gustó es la libertad que no tienes [como] aquí en México (EEXSMH).

Por último, cabe destacar una motivación de enorme importancia que se conforma gracias a las experiencias del mundo de la vida de los migrantes: la solidaridad con respecto a los pares y a la familia. En efecto, si ser solidario es hacerse cargo del otro, el migrante lo es no sólo porque su motivación para irse es la de buscar una mejoría para la familia, sino también porque una vez que se establece, pasa a formar parte de las redes de solidaridad que se tejen entre los que están allá, para ayudar a los que llegan por primera vez. No obstante, la

generosidad que se requiere para ser solidario suele entrar en tensión con el cálculo de beneficios implicado en la virtud. Esto se revela claramente en los siguientes fragmentos.

- Sí, tengo tíos y un hermano, y ¿cómo era la relación con ellos? Con mis tíos desafortunadamente fue un fracaso, nos alejamos a tal grado que casi, casi nos odiamos. Con mi hermano nos unimos más por lo mismo que siempre nos querían ver abajo, él y yo queríamos sobresalir y nos echábamos la mano (EEXSMH4).
- Ahí donde yo llegué hay muchos mexicanos pero te puedo decir que la gente es buena gente en que se ayuda uno y otro, pero también hay mucha ambición entre uno y otro, se quitan el trabajo. Yo estuve a punto de que me quitarán mi trabajo, que yo sentí que me gané a pulso (EEXSMM1).

La virtud del pobre no es sólo el habitus que le permite la supervivencia en condiciones difíciles que emergen del mundo de la vida, sino también implica una posición social distinta. El indigente deja de serlo gracias a la virtud y el pobre es menos pobre e incluso puede dejar de serlo. No obstante, la virtud no contrarresta el rezago sino que parece contribuir a reproducirlo y a amplificarlo, dado que se funda en la idea de que “el burro en la escuela” es “bien listo” para la vida y puede “salir adelante” autocapacitándose en el mundo de la vida. Esto nos permite vislumbrar una relación de oposición entre la normalidad escolar y lo que demanda el mundo de la vida de las personas en condición de pobreza que se resume en la figura 3.

Figura 3. Normalidad escolar versus mundo de la vida

Normalidad Escolar	Mundo de la vida en contexto de pobreza
<ul style="list-style-type: none"> - Prevalencia de los saberes teóricos en los contenidos y criterios de evaluación. - Prevalencia entre los docentes de la idea de que sólo se aprende mediante el estudio. - Habitus instructivo y adoctrinador; organización vertical de las actividades. - Temáticas escolares no significativas y no relacionadas con la vida. - Estrategias para acreditar más que para aprender. - Énfasis en el éxito escolar y centramiento en la calificación. - Creencia en que la escolaridad tiene como efecto la movilidad social 	<ul style="list-style-type: none"> - Relevancia del saber hacer, el saber convivir y saber ser. - Adquisición de competencias mediante la experiencia y la revaloración del error. - Autoorganización de las actividades y de los recursos. - Temáticas del cuidado de sí y del otro cercano relevantes para la vida. - Estrategias autodiseñadas para ponerse en situación de aprender. - Poca preocupación respecto del fracaso escolar - Confianza en que fuera de la escuela se aprenderá lo necesario.
Invariancia de los habitus. Certidumbre.	Vida amenazada. Incertidumbre.

A manera de conclusión

La fuente principal del rezago escolar son los factores asociados a la pobreza, pero su caldo de cultivo parece estar en factores que no han sido suficientemente estudiados. En este artículo planteamos -de manera hipotética- que el caldo de cultivo del rezago está en la interrelación entre dos factores:

1. Un cierto desencanto con respecto de la educación escolar provocado, en primer término, porque el dispositivo y el habitus escolares no está respondiendo a la forma de

aprender que resulta eficaz en el mundo de la vida de los sujetos en condición de pobreza; en segundo término por el rechazo que sufren muchos jóvenes que demandan ingreso a la educación media superior y superior; en tercer término porque el creciente desempleo de sujetos con alta escolaridad hacen perder confianza en el potencial de movilidad social de la escuela, y, por último, porque los sujetos que concluyen apenas la educación básica o no la concluyen tienen una “baja cultura escolar” que se traduce en un bajo aprecio por la educación escolar que tiene un efecto de amplificación del rezago.

2. La condición de indigencia empuja al sujeto a forjar, al margen de la escuela, competencias y motivaciones que configuran una especie de habitus que le permite cuidar de sí y de los otros cercanos y adquirir una posición social más ventajosa a sus ojos. Esto conlleva una tensión identitaria difícil de resolver y con frecuencia conduce a los sujetos a ver como normal la transgresión de la legalidad (con lo cual se fragiliza la barrera entre conductas legítimas e ilegítimas). En estas condiciones, las expectativas respecto de la educación escolar se debilitan tanto como la idea de mejorar la posición social mediante la obtención de un título profesional. Esto último pierde terreno frente a otros ideales que se ven más cercanos y eficaces, como el de llegar a ser un trabajador clandestino que ayude a “sacar de pobre” a la familia. Este habitus configurado al margen de la escuela parece aumentar la confianza en que se aprenderá fuera de la escuela lo necesario para enfrentar los problemas que surgen del mundo de la vida y parece reforzar la actitud de resignación ante el fracaso escolar de los hijos. Así, la virtud del pobre, caracterizada aquí en la figura del migrante, parecería combinarse con el desencanto escolar para reproducir y amplificar el rezago, haciendo efectivo lo que Saramago ha advertido: “las víctimas se convierten en cómplices”.

La posibilidad de revertir el rezago parece radicar en una transformación profunda de la escuela que implique cambios en la organización y funcionamiento de la escuela y, especialmente en la práctica docente a fin de que se acerquen los contenidos a las situaciones problemáticas que emergen del mundo de la vida de los sujetos pauperizados.

Según U. Beck (1998), más que a un derrumbe de valores asistimos a la modificación de su prioridad y significación. Si esto es cierto, habrá que confiar en que lo que parece ser pérdida de sentido de la educación escolar, se convierta en un acicate para repensar la educación y transformar las instituciones educativas.

Bibliografía

- Avilés, K. & Jiménez, A. (2004). “Ante la justicia corrupta, queda un arma: la desobediencia civil, afirma Saramago” en *La Jornada*, 12 de febrero.
- Beck, U. (1998) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. (Tr. B. Moreno y R. Borrás). Barcelona: Paidós.
- Boltvinik, J. (2002) “Geografía de la pobreza en México” en *La Jornada*, 30 de agosto.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Tr. T. Kauf, 2ª. Edición. Barcelona: Anagrama, Colección Argumentos, 234 pp.
- CONAPO (2004). *Migración internacional*. Recuperado el 25 de enero de 2004 de la página electrónica del Consejo Nacional de Población: <http://www.conapo.gob.mx/>
- De Lomnitz, L. (1975). *¿Cómo sobreviven los marginados?* México: Siglo XXI, 229 pp.
- Durand, J. & Messey, D. (2003). *Clandestinos. Migración México - Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Porrúa, 207 pp.

- Enciso, A. (2004). "Este año habrá 11.9% más rechazados en educación media superior y universidades" en *La Jornada*, 26 de julio.
- Furlán, A. (Coord.) (2003). "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia" en Piña, J., Furlán, A & Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE-SEP-CESU UNAM, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, Tomo 2, Parte III.
- Goetz, J. P. & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Tr. A. Ballesteros. Madrid, Morata, 279 pp.
- González, R. (2004). "Las remesas de EU mantienen el consumo interno en México" en *La Jornada*, 4 de febrero.
- Herrera, C. (2003). "OCDE: el rendimiento escolar en México, sin mejoría en dos años" en *La Jornada*, 1º de julio.
- Herrera, C (2004). "Corrige la OCDE cifra sobre deserción en Bachillerato" en *La Jornada*, 12 de febrero.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento posmetafísico*. Tr. M. Jiménez. México, Taurus, Col. Humanidades, 275 pp.
- INEGI (2001). *Censo General de Población y Vivienda, 2000. Tabulados básicos*. Recuperado el 24 de enero de 2004 de: <http://www.inegi.gob.mx/>
- INEGI (2002) *Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU)*. Recuperado el 24 de enero de 2004 de: <http://www.inegi.gob.mx/>
- Kandel, W. & Massey, D. (2002). "The culture of mexican migration: a theoretical and empirical analysis". En *Social Forces*, marzo, No. 80, pp. 981-1004.
- La Jornada (2004). "México reprobado en educación. Editorial" en *La Jornada*, 5 de julio.
- Medina, P. (1997). "Mensajes de la tierra fragmentada: caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil", en Bertely, M. y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995*, México: COMIE, pp. 85-107.
- Muro, F. (2004). "La deserción escolar en Zacatecas y sus probables impactos en la deserción escolar en Estados Unidos de América" en *Memorias del Simposio Binacional de Investigadores en Educación*, <http://simposio.asu.edu/>
- OCDE (2000). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de L'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. Recuperado en junio de 2003 de <http://www.oecd.org/home/>
- Poy, L. (2004). "Abatir la deserción, reto educativo en A. L." en *La Jornada*, 6 de febrero.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Tr. A. Neira Calvo, México, Siglo XXI, 415 pp.
- Secretaría de Desarrollo Social (2002). "La medición de la pobreza en México al año 2001" en *La Jornada*, Sección Perfil, 19 de agosto.
- SEEM (2001). *EDUCA. Programa Educativo Estatal. Morelos 2001-2006*. Cuernavaca, Gobierno del Estado de Morelos-Secretaría de Educación del Estado de Morelos.
- Suárez, H. (2001). *Rezago educativo y desigualdad social en el estado de Morelos. Retos de la gestión social*. México: CRIM-UNAM / Porrúa, 153 pp.
- Villoro, L. (1984). *Crear, saber conocer*. 2ª. Edición. México: Siglo XXI, 309 pp.
- Yurén, T. et al. (2003). *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. Informe de investigación del proyecto PFIE02/16-2.3-32 (financiamiento de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal). 155 cas.

Yurén, T. (2004). “Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético-política de la educación” en INPE. *Memorias del 9º Congreso Bienal: Voces de la Filosofía de la Educación*. Madrid, OEI-International Network of Philosophers of Education.

Datos biográficos de los autores del artículo

Teresa Yurén. Nacionalidad mexicana. Es licenciada, maestra y doctora en Filosofía. De 1968 a 1974 fue profesora de asignatura en escuelas de nivel Bachillerado y en varias universidades mexicanas. De 1974-1978, fue profesora de tiempo completo en el Colegio de Bachilleres donde ocupó varios cargos directivos. Trabajó como profesora de carrera en la Universidad Pedagógica Nacional de 1979-1998, donde fue coordinadora de academia, directora de docencia y coordinadora del posgrado. Desde 1998 hasta la fecha es profesora investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde coordina el programa franco mexicano de investigación y posgrado en “Formación y puesta a distancia”. A partir de 1996 ha sido responsable de diversos proyectos financiados para fortalecer el posgrado, la investigación y el sistema de universidad abierta, así como para la realización de investigaciones específicas. En 1996 fue profesora visitante en la Universidad de Valencia (España) y, a partir de 1998, ha sido profesora invitada en la Universidad de Paris II (Francia). En 1995, el Sistema Nacional de Investigadores (México) le confirió el nombramiento de Investigadora Nacional, nivel I y en 2001 el de investigadora nacional nivel II, que mantiene hasta la fecha. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Asociación Filosófica Mexicana, y fundadora de la Red de investigadores en Educación y Valores. Las líneas de investigación que desarrolla son: a) Formación sociomoral, valores y diversidad en la educación; b) Procesos y dispositivos de enseñanza y formación en modalidades convencionales y no convencionales. Correo-e: yurent@intermor.net.mx

Miriam de la Cruz Reyes, de nacionalidad mexicana. Es licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Autónoma del Estado Morelos, México. Actualmente es asistente de investigación en la Unidad de Investigación y Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación. Pertenece a la Red de Investigadores en Educación y Valores y es miembro asociado del Cuerpo Académico “Organizaciones y procesos de formación”, del Doctorado en Educación de la UAEM. Correo e: miri_1204@yahoo.com.mx

Alfonso Cruz Aguilar, de nacionalidad mexicana. Es Licenciado en Docencia en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Becario por CONACYT y estudiante de la Maestría en Antropología Social en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en la línea Migración y Antropología, su segundo año lo realiza en la University of California Santa Bárbara. Es miembro de la Red

Nacional de Investigadores en Educación, de la Cátedra Paulo Freire-Cuernavaca y de Observatorio Ciudadano de la Educación

S. Stella Araújo-Olivera, de nacionalidad sueca, es licenciada en Pedagogía, maestra en Educación por la Universidade Federal de São Carlos, SP-Br y doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. De 1970 a 1995 se desempeñó como profesora de asignatura en diferentes niveles del sistema educativo en Suecia y en países de América Latina. En 1972 fue cofundadora del Liceo Habilitado Tapes, en Montevideo, Uy, donde desempeñó y coordinó diversas funciones académicas hasta 1978. Desde 1991 hasta 1994 fue miembro del Núcleo de Pedagogía Freinet del Centro Regional de la Escuela Moderna (CREA-Br). Entre 1996 y 1997 fue profesora invitada del Instituto Franciscano de Filosofía y Teología (Mx). Desde el 2000 hasta la fecha es profesora investigadora Titular A, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado Morelos y como profesora invitada, mantiene una estrecha colaboración científica con la Universidade Federal de São Carlos, Br. Es coordinadora de la Cátedra Paulo Freire-Cuernavaca, miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (MX) y participa en proyectos de investigación financiados cuya ejecución está a cargo del Cuerpo Académico “Organizaciones y Procesos de Formación” del cual es la representante académica. Recientemente el Sistema Nacional de Investigadores (México) le otorgó el nombramiento de Investigadora Nacional, nivel I. Las líneas de investigación que desarrolla son: 1) Educación popular y procesos democráticos en educación 2) Formación sociomoral, valores y diversidad en la educación; 3) Procesos y dispositivos de enseñanza y formación en modalidades convencionales y no convencionales;. Correo-e: araujoss@buzon.uaem.mx y araujoss@yahoo.com.mx; Tel –Fax *52 777 3297994.

Marcos Jacobo Estrada Ruiz es Licenciado en Docencia en Ciencias Sociales y Humanidades egresado del Instituto de Ciencias de la Educación de la UAEMor, México. Cursa estudios de Doctorado en Educación en la misma Universidad. Becario del CONACYT para estudios de Doctorado directo 2003-2007. Integrante de la Cátedra Paulo Freire-Cuernavaca. Pertenece a la Red de Investigadores en Educación y Valores. Asimismo participa como asistente de investigación en diversas investigaciones al interior del Cuerpo Académico “Organizaciones y Procesos de Formación” en el Doctorado en Educación de la UAEMor. Correo-e: ceratimarcos@hotmail.com

AAPE Comité Editorial
Editores Asociados

Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili

Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Hugo Aboites

Universidad Autónoma
Metropolitana-Xochimilco

Dalila Andrade de Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

Alejandro Canales

Universidad Nacional
Autónoma de México

Erwin Epstein

Loyola University, Chicago,
Illinois

Rollin Kent

Universidad Autónoma de
Puebla, Puebla, México

Daniel C. Levy

University at Albany, SUNY,
Albany, New York

María Loreto Egaña

Programa Interdisciplinario de
Investigación en Educación,
Chile

Grover Pango

Foro Latinoamericano de
Políticas Educativas, Perú

Angel Ignacio Pérez Gómez

Universidad de Málaga

Diana Rhoten

Social Science Research
Council, New York, New York

Susan Street

Centro de Investigaciones y
Estudios Superiores en
Antropología Social Occidente,
Guadalajara, México

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona Lisboa,

Lilian do Valle

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Adrián Acosta

Universidad de Guadalajara
México

Alejandra Birgin

Ministerio de Educación,
Argentina

Ursula Casanova

Arizona State University,
Tempe, Arizona

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca,
España

Walter Kohan

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Nilma Limo Gomes

Universidade Federal de Minas
Gerais, Belo Horizonte

Mariano Narodowski

Universidad Torcuato Di Tella,
Argentina

Vanilda Paiva Universidade

Estadual do Rio de Janeiro,
Brasil

Mónica Pini

Universidad Nacional de San
Martín, Argentina

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia,
España

Nelly P. Stromquist

University of Southern
California, Los Angeles,
California

Carlos A. Torres

University of California, Los
Angeles

Claudio Almonacid Avila

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Teresa Bracho

Centro de Investigación y
Docencia Económica-CIDE

Sigfredo Chiroque

Instituto de Pedagogía Popular,
Perú

Gaudêncio Frigotto

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Roberto Leher

Universidade Estadual do Rio
de Janeiro, Brasil

Pia Lindquist Wong

California State University,
Sacramento, California

Iolanda de Oliveira

Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Miguel Pereira

Catedrático Universidad de
Granada, España

Romualdo Portella do

Oliveira Universidade de São
Paulo, Brasil

Daniel Schugurensky

Ontario Institute for Studies in
Education, Canada

Daniel Suarez

Laboratorio de Políticas
Públicas-Universidad de
Buenos Aires, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña,
España

Education Policy Analysis Archives

Editor: Sherman Dom University of South Florida
Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher
Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

Terrence G. Wiley
Arizona State University

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Gene V Glass
Arizona State University

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of
Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

John Willinsky
University of British Columbia