



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA**

**UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN**

**EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS  
MIGRANTES EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS  
EN LA CIUDAD DE MÉXICO. EL PROGRAMA DE  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: UN ESTUDIO  
DE CASO**

**T E S I S**

**PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN  
P R E S E N T A :  
NATHALIE COUTU**

**DIRECTORA DE TESIS : DRA. SONIA COMBONI SALINAS**

**MÉXICO, D.F.**

**DICIEMBRE DE 2005.**

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Sonia Comboni Salinas

SINODALES:

Dr. Alberto Padilla Arias

Dr. José Manuel Juárez Nuñez

Mtra. Norma del Río Lugo

Dra. Patricia Medina Melgarejo



*À mes parents que  
j'aime beaucoup.*

## Agradecimientos - Remerciements

Unos meses antes de llegar a México pensé: "si termino una maestría en este país, sería un logro del cual me sentiré orgullosa". Esto por dos razones principales, la primera, es que iba a llevar a cabo una investigación por primera vez; la segunda, es que ésta se iba a realizar en una cultura y en un idioma ajenos a los míos. Ya que llegué al final de esta meta que me propuse, me gustaría tomar estas líneas para agradecer a todos los que me acompañaron en mi trayectoria.

En premier lieu, j'aimerais remercier mes parents Colette et Gaëtan. Je dois en grande partie mes réussites à eux. Depuis ma jeunesse, ils se sont souciés de m'offrir d'innombrables opportunités pour que je puisse me réaliser. Ils ont su m'aider à développer la confiance nécessaire pour relever les défis qui se présentent à moi.

J'aimerais aussi remercier mes parrains, Hélène et Charles, et ma grand-mère Germaine pour l'amour et la tendresse qu'ils m'ont toujours prêtés. Je tiens aussi à remercier mon frère Stéphane pour m'avoir visité pendant mon séjour au Mexique et pour m'avoir appuyé lorsque j'en avais besoin.

Estoy también muy agradecida hacia las personas que he conocido en México. Su amistad me ha ayudado a disfrutar más de dos años en este país. En específico me gustaría dar las gracias a Claudia por haberme ayudado a entender mejor la realidad mexicana y por las horas que tomó, siempre con mucha paciencia, para ayudarme en lo académico y lo personal y a su familia por su generosidad. A Chia-Chi por su gran simpatía y amistad, y a su familia mexicana por recibirme siempre con alegría. A Ruth e Israel, mis hermanos mexicanos, con quienes pasé muchísimos momentos agradables e inolvidables. A Isaura, por su gran amistad y por saber escucharme y entenderme. A Abigail por sus inmerecidas palabras de alago. A Félix por su gran carisma. A Javier por su gran atención y amistad. A Febe, Maho y Paco con quienes conocí lugares maravillosos.

A todos los que hicieron posible realizar mi trabajo de campo: los maestros, directivos y alumnos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos que compartieron conmigo una parte de su vida, por lo cual les estoy muy agradecida. En especial a los maestros Alejandra, José, Yadira, Betsabé, Israel, Olga y Jesús por su gran disposición. También a los miembros de la SEP que me facilitaron información, en especial a los maestros Juan José Briceño y Francisco Lara.

A mi asesora Sonia por haberme motivado a continuar en momentos de duda, y a ubicarme en un tema que realmente me apasionó. A Berta, Paty e Iván quienes nos asisten a los de la maestría siempre que lo necesitamos. A los maestros que me inspiraron y que me hicieron crecer.

A Iván, con quien he pasado los últimos siete meses y espero pasar innumerables más. Le agradezco su amor, su amistad, su paciencia y su música (¡¡¡te quiero mucho!!!). Y a su familia por el cariño que me ha mostrado.

Y finalmente, a mis correctores de último minuto: Miguel Jessica, Isaura y Claudia!!!! Gracias por su tiempo.

**La realización de esta tesis fue posible gracias a una beca otorgada por la Secretaría de Relaciones Exteriores de México para llevar a cabo mis estudios de maestría.**

# Índice

<b>CAPÍTULO I</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>16</b>
<i>1.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>17</i>
<i>1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</i>	<i>19</i>
<i>1.3 ALGUNOS CAMBIOS EDUCATIVOS DENTRO DE UN MUNDO QUE TIENDE HACIA LA GLOBALIZACIÓN</i>	<i>20</i>
<i>1.3.1 EDUCACIÓN Y TRANSMISIÓN DE LA CULTURA</i>	<i>26</i>
<i>1.3.2 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO PILAR DE UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL</i>	<i>28</i>
<i>1.4 ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO</i>	<i>31</i>
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>35</b>
<b>LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA POBLACIÓN INDÍGENA: UN RECORRIDO HISTÓRICO</b>	<b>35</b>
<i>2.1 LOS OBSTÁCULOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE</i>	<i>36</i>
<i>2.1.1 LA EDUCACIÓN UNIFORME COMO MEDIO PARA DESARROLLAR EL NACIONALISMO</i>	<i>36</i>
<i>2.1.2 LA DIVERSIDAD COMO OBSTÁCULO A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NACIÓN</i>	<i>41</i>
<i>2.1.2.1 El impacto de Vasconcelos</i>	<i>42</i>
<i>2.1.2.2 El impacto de Ramírez y la escuela socialista</i>	<i>45</i>
<i>2.1.2.4 La educación homogeneizante</i>	<i>51</i>
<i>2.1.3 LA IDEA DEL RESCATE CULTURAL</i>	<i>52</i>
<i>2.2 PROCESO DE RESISTENCIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS</i>	<i>54</i>
<i>2.3 CONTEXTO ACTUAL</i>	<i>60</i>
<i>2.3.1 UN BREVE RECORRIDO DE LA LEGISLACIÓN</i>	<i>61</i>
<i>2.3.1.1 Planes y programas de estudio</i>	<i>63</i>
<i>2.3.1.2 Bilingüismo y Libros de texto</i>	<i>64</i>
<i>2.3.1.3 El derecho a la participación activa en el proceso educativo</i>	<i>64</i>
<i>2.3.1.4 Las políticas de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe</i>	<i>65</i>
<i>2.4 LA CREACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DEL D. F.</i>	<i>66</i>
<i>2.4.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA POBLACIÓN INDÍGENA EN EL DISTRITO FEDERAL.</i>	<i>67</i>
<i>2.4.1.1 Actividades económicas</i>	<i>69</i>
<i>2.4.1.2 Discriminación</i>	<i>70</i>
<i>2.4.1.3 Salud</i>	<i>70</i>
<i>2.4.1.4 Vivienda</i>	<i>71</i>
<i>2.4.2 RAZONES POR LA CREACIÓN DEL PEIBDF</i>	<i>72</i>
<i>2.4.2.1 Propósitos del programa</i>	<i>72</i>
<i>2.4.2.2 Metas del programa</i>	<i>73</i>
<i>2.4.3 ESCUELAS DONDE SE ESTÁ LLEVANDO A CABO EL PROGRAMA</i>	<i>73</i>

**CAPÍTULO III** 76

**FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE** 76

3.1 LA CULTURA	76
3.2 COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	77
3.3 SOCIEDAD INTERCULTURAL	78
3.3.1 DEFINICIÓN SOCIEDAD INTERCULTURAL PARA ESTE TRABAJO	80
3.4 EDUCACIÓN INTERCULTURAL	81
3.4.1 DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	81
3.5 HACIA UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL I: LA TRANSFORMACIÓN DE SÍ MISMO	83
3.5.1 LA CONSCIENTIZACIÓN DEL ETNOCENTRISMO	83
3.5.2 NO TODO ES DIFERENTE, TAMBIÉN EXISTEN SIMILITUDES	85
3.5.3 LA APRECIACIÓN DEL OTRO O LA VALORIZACIÓN CULTURAL	87
3.6 HACIA UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL II: LA TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS Y DE LA ESCOLARIZACIÓN	90
3.6.1 CONSIDERACIONES SOBRE LA IDENTIDAD	91
3.6.2 CONSIDERACIONES DE ORDEN PSICOLÓGICO	99
3.6.3 CONSIDERACIONES DE ORDEN DIDÁCTICO	101
3.6.3.1 Algunas facetas de la comprensión lectora	106
3.7 HACIA UNA SOCIEDAD INTERCULTURAL III: LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD	108

**CAPÍTULO IV** 111

**APROXIMACIÓN AL TRATAMIENTO DE LA HETEROGENIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS.** 111

4.1 LA SELECCIÓN DE LAS ESCUELAS	112
4.2 LOS ELEMENTOS DETERMINANTES EN LA SELECCIÓN DEL GRADO ESCOLAR	112
4.2.2 POBLACIÓN INDÍGENA	113
4.3 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO	114
4.4 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN	115
4.4.1 EL MÉTODO DE LOS ACERCAMIENTOS SUCESIVOS	116
4.4.2 ANÁLISIS CUALITATIVO	119
4.4.2.1 Familiarización con el ámbito de estudio	120
4.4.2.2 La observación	120
4.4.2.2.1 Las dinámicas dentro del aula	121
4.4.2.2.2 Las dinámicas fuera del aula	122
4.4.2.3 Las entrevistas	122
4.4.2.3.1 La voz de los alumnos	123
4.4.2.3.2 La voz de los maestros y directivos	124
4.4.2.3.3 La voz des padres de familia de alumnos indígenas	124
4.4.2.3.4 La voz de los Apoyos Técnicos Pedagógicos	125
4.4.2.4 Los cuestionarios: ventanas hacia la vida de los alumnos, maestros y directivos	126
4.4.2.4.1 Conociendo a los alumnos	126
4.4.2.4.2 Conociendo a maestros y directivos	127

4.4.2.4.3 Conociendo a los padres de familia de la escuela control	128
4.4.2.5 Los tests: ventanas hacia el mundo simbólico de los alumnos	128
4.4.2.6 Las pruebas estandarizadas de comprensión lectora: un acercamiento al desempeño académico de los alumnos	129
4.4.2.6.1 ¿Por qué se considera como clave la comprensión lectora?	130
4.4.2.6.2 Relación entre el desempeño social y académico	131
4.4.2.6.3 Descripción de las pruebas estandarizadas	132
4.5 DIFICULTADES Y LIMITACIONES ENCONTRADAS PARA REALIZAR EL TRABAJO DE CAMPO	133

## **CAPÍTULO V** **139**

### **LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL DISTRITO FEDERAL** **139**

5.1 EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL DE LA CGEIB	139
5.1.1 APUNTAR HACIA EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS NACIONALES	142
5.1.2 TRABAJAR PARA LA COMPRENSIÓN DEL OTRO Y DE SÍ MISMO	142
5.1.3 ENTENDER LA VALORIZACIÓN CULTURAL COMO BASE DE LA IDENTIDAD	142
5.1.4 DESARROLLAR COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS EN ESPAÑOL Y EN LAS LENGUAS INDÍGENAS	143
5.1.5 RECONOCER LA MULTICULTURALIDAD Y DE SUS APORTES AL PAÍS	143
5.1.6 ELIMINAR LAS ASIMETRÍAS ESCOLARES Y LA ASIMETRÍA VALORATIVA	148
5.2 EL ENTENDIMIENTO DE LOS ATPS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	151
5.3 EL ENTENDIMIENTO DE LOS MAESTROS Y DIRECTIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	154
5.3.1 EL DESARROLLO DE UN PROYECTO ESCOLAR A PARTIR DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	157
5.3.2 LAS IMPLICACIONES ACADÉMICAS DEL POBRE ENTENDIMIENTO DEL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	160
5.3.2.1 Consideraciones para la modificación de ciertos aspectos de la enseñanza	163
5.3.2.1.1 Individualismo como característica opuesto al colectivismo.	164
5.3.2.1.2 Distancia de poder	164
5.3.2.1.3 Evitar la incertidumbre	165
5.3.2.1.4 La masculinidad	167
5.4 EL CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE DE LA CGEIB	170
5.4.1 POSIBLES MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE	171

## **CAPÍTULO VI** **176**

### **EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS DENTRO DEL PROGRAM DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE** **176**

6.1 UBICACIÓN DE LAS ESCUELAS	177
6.2 LA DIVERSIDAD CULTURAL DENTRO DE LAS ESCUELAS	178
6.3 CARACTERÍSTICAS CULTURALES DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS DE QUINTO GRADO	180
6.4 ANTECEDENTES ÉTNICOS DE LOS MAESTROS	181
6.5 ALUMNOS DE QUINTO GRADO Y SUS CONDICIONES SOCIO-ECONÓMICAS	181
6.6 FACTORES EN COMÚN DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS	184

<i>6.7 EL USO DE LAS REDES SOCIALES Y EL ANÁLISIS CUALITATIVO PARA MEDIR EL RENDIMIENTO SOCIAL</i>	185
<i>6.7.1 NOCIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES</i>	187
<i>6.7.1.1 La organización de los datos</i>	189
<i>6.7.1.2 Las definiciones de centralidad y el prestigio</i>	192
<i>6.7.1.2.1 Grado de centralidad</i>	193
<i>6.7.1.2.2 El grado de cercanía</i>	193
<i>6.7.1.2.3 Grado de intermediación</i>	194
<i>6.7.1.3. Una nota sobre la estandarización de los índices</i>	195
<i>6.8 LOS RESULTADOS: LA CENTRALIDAD EN LAS DOS ESCUELAS</i>	196
<i>6.8.1 EL GRADO DE CENTRALIDAD DE LOS ALUMNOS EN LAS DOS ESCUELAS</i>	196
<i>6.8.1.1 La cercanía</i>	198
<i>6.8.1.2. Grado de intermediación</i>	200
<i>6.8.2 EL GRADO DE PRESTIGIO DE LOS ALUMNOS EN LAS DOS ESCUELAS</i>	203
<i>6.8.2.1 Grado de centralidad</i>	203
<i>6.8.2.2 Grado de cercanía</i>	205
<i>6.8.3 COMPARACIÓN ENTRE CENTRALIDAD Y PRESTIGIO</i>	208
<i>6.9 LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO</i>	211
<i>6.9.1 OPINIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS CULTURAS INDÍGENAS</i>	211
<i>6.9.2 ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LOS NIÑOS INDÍGENAS</i>	219
<i>6.9.3 OPINIÓN DE SÍ MISMOS</i>	222
<i>6.9.4 EXPECTATIVAS ESCOLARES Y LABORALES</i>	224
<i>6.10 OTRA POSIBLE EXPLICACIÓN DE LA DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO SOCIAL</i>	227
<i>6.11 DESEMPEÑO ACADÉMICO</i>	230
<i>6.11.1 DESCRIPCIÓN DE LOS EXÁMENES</i>	230
<i>6.11.2 LOS RESULTADOS DEL PRIMER EXAMEN</i>	233
<i>6.11.3 LOS RESULTADOS DEL SEGUNDO EXAMEN</i>	235
<b><u>CAPITULO VII</u></b>	<b>240</b>
<b><u>RECAPITULACIÓN Y REFLEXIÓN</u></b>	<b>240</b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b>248</b>
<i>LIBROS Y ARTÍCULOS</i>	248
<i>DOCUMENTOS OFICIALES</i>	253
<i>PONENCIAS</i>	254
<i>PROGRAMA DE CÓMPUTO</i>	254
<b><u>ANEXOS</u></b>	<b>255</b>
<i>ANEXO 1</i>	256
<i>SIGLAS</i>	256
<i>ANEXO 2</i>	257
<i>INFORMACIÓN RECOLECTADA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN</i>	257
<i>A. INFORMACIÓN SOBRE LAS ESCUELAS:</i>	257

<b>B. INFORMACIÓN SOBRE LOS ALUMNOS:</b>	257
<b>C. INFORMACIÓN SOBRE LOS MAESTROS Y DIRECTIVOS:</b>	257
<b>ANEXO 3</b>	258
<b>INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS Y POBLACIÓN PARTICIPANTE.</b>	258
<b>ANEXO 4</b>	259
<b>GUÍAS DE ENTREVISTA</b>	259
<b>A. PREGUNTAS PARA ALUMNOS INDÍGENAS Y NO INDÍGENAS</b>	259
<b>B. PREGUNTAS PARA MAESTROS Y DIRECTIVOS</b>	260
<b>C. PREGUNTAS PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS</b>	262
<b>D. PREGUNTAS PARA LOS APOYOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS</b>	263
<b>ANEXO 5</b>	264
<b>CUESTIONARIOS</b>	264
<b>A. CUESTIONARIOS PARA ALUMNOS</b>	264
<b>Características personales</b>	264
<b>Trabajos y oficios de los alumnos y de los miembros de su familia</b>	265
<b>B. CUESTIONARIO PARA MAESTROS</b>	268
<b>C. CUESTIONARIO PARA LOS PADRES DE FAMILIA</b>	272
<b>ANEXO 6</b>	273
<b>TESTS</b>	273
<b>A. EXPECTATIVAS ESCOLARES</b>	273
<b>B. AMISTADES – REDES SOCIALES</b>	273
<b>ANEXO 7</b>	274
<b>PRUEBAS ESTANDARIZADAS</b>	274
<b>A. PRUEBA DE 4º GRADO</b>	274
<b>B. PRUEBAS DE 3º GRADO</b>	275
<b>ANEXO 8</b>	277
<b>DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL POR PARTE DE CUATRO APOYOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS</b>	277
<b>ANEXO 9</b>	279
<b>A. ESCUELA EXPERIMENTAL</b>	279
<b>B. ESCUELA CONTROL</b>	280
<b>ANEXO 10</b>	281
<b>FORMATO DEL EXPEDIENTE DE LOS ALUMNOS PARA EL PROYECTO ESCOLAR DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA EXPERIMENTAL</b>	281
<b>ANEXO 11</b>	284
<b>TRADUCCIÓN ESPAÑOL-INGLÉS DEL VOCABULARIO USADO EN EL ANÁLISIS DE REDES SOCIALES</b>	284
<b>ANEXO 12</b>	285
<b>CÁLCULOS UTILIZADOS PARA EL RENDIMIENTO SOCIAL USANDO EL PROGRAMA DE REDES SOCIALES UCINET</b>	285
<b>A. GRADO DE CENTRALIDAD - ESCUELA EMILIANO ZAPATA (ESCUELA EXPERIMENTAL)</b>	285
<b>B. GRADO DE CENTRALIDAD - ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS (ESCUELA CONTROL)</b>	286
<b>C. GRADO DE CERCANÍA – ESCUELA EMILIANO ZAPATA</b>	287
<b>D. GRADO DE CERCANÍA - ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS</b>	288
<b>E. GRADO DE INTERMEDIACIÓN – ESCUELA EMILIANO ZAPATA</b>	289
<b>F. GRADO DE INTERMEDIACIÓN – ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS</b>	290
<b>ANEXO 13</b>	291
<b>ENTREVISTA CON ALUMNOS DE TERCER GRADO EN LA ESCUELA EMILIANO ZAPATA</b>	291
<b>ANEXO 14</b>	296



<i>RESULTADOS DE LOS EXÁMENES ESTANDARIZADOS Y ORIGEN ÉTNICO</i>	296
<i>A. ESCUELA EMILIANO ZAPATA</i>	296
<i>B. ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS</i>	297
<i>ANEXO 15</i>	298
<i>CÁLCULOS DE DIFERENCIA SIGNIFICATIVA</i>	298
<i>A. RESULTADOS DE CUARTO GRADO</i>	299
<i>B. RESULTADOS DE TERCER GRADO</i>	301

## Cuadros

Cuadro 1: Delegaciones políticas del D. F. con mayor número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena .....	68
Cuadro 2: Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena, en el D. F. ....	69
Cuadro 3: Estrategias que se adoptan dentro de una cultura extranjera .....	95
Cuadro 4: Ajustamiento de los modelos de Massot y las estrategias de Camilleri .....	98
Cuadro 5: Escuelas participantes en la investigación .....	111
Cuadro 6: Los cinco propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe según la CGEIB clasificados según el tipo de asimetría. ....	144
Cuadro 7: Síntesis de las definiciones de "Educación Intercultural" según los maestros de las dos escuelas estudiadas .....	155
Cuadro 8: Diferencias notadas por los maestros y directivos entre el estilo de aprendizaje de los alumnos indígenas y los alumnos mestizos en las dos escuelas estudiadas.....	161
Cuadro 9: Número de alumnos indígenas y familias por grupo étnico así como el número de familias con pertenezco en la escuelas Emiliano Zapata (EZ) y José Vasconcelos (JV)...	179
Cuadro 10: Composición étnica de los salones de 5o grado de las escuelas EZ y JV .....	180
Cuadro 11: Parte de la matriz de datos de los alumnos de quinto grado de la escuela José Vasconcelos .....	190
Cuadro 12: Grado de salida de centralidad relativo de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos .....	197
Cuadro 13: Promedio relativo del grado de salida de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: alumnos indígenas, alumnos mestizos y grupo completo .....	198
Cuadro 14: Grado de salida de centralidad en números relativos de los alumnos de.....	199
Cuadro 15: Promedio relativo de grado de salida de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: alumnos indígenas alumnos mestizos, y grupo completo .....	199
Cuadro 16: Grado de intermediación de centralidad en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos en orden.....	201
Cuadro 17: Promedio del grado de intermediación de centralidad en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados .....	201
Cuadro 18: Índices de centralidad de los alumnos de quinto grado de las Escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo .....	202

Cuadro 19: Capacidad del grado de intermediación, del grado de centralidad y del grado de cercanía entre los alumnos de las Escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados en indígenas y mestizos .....	202
Cuadro 20: Grado de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata (EZ) y José Vasconcelos (JV) en orden decreciente .....	204
Cuadro 21: Promedio de grado de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo.....	205
Cuadro 22: Grado de cercanía de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos en orden decreciente.....	206
Cuadro 23: Promedio del grado de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo.....	206
Cuadro 24: Índices de prestigio de los alumnos de quinto grado de las Escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumno.....	207
Cuadro 25: Relación de prestigio de los alumnos indígenas y no indígenas de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos.....	207
Cuadro 26: Promedio relativo de grado de salida de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo.....	208
Cuadro 27: Diferencia entre los promedios de índices de prestigio y los de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas y alumnos mestizos.....	209
Cuadro 28: Diferencia entre los promedios de índices de centralidad y prestigio de los grupos de alumnos indígenas y mestizos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos .....	210
Cuadro 29: Características culturales de los alumnos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos .....	217
Cuadro 30: Expectativas escolares de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos .....	225
Cuadro 31: Trabajos elegidos por los alumnos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos .....	226
Cuadro 32: Resultados en porcentajes de la prueba de cuarto grado correspondientes a los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: grupos completo, alumnos indígenas y alumnos mestizos. ....	234
Cuadro 33: Resultados en porcentajes de la prueba de tercer grado correspondientes a los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: grupos completo, alumnos indígenas y alumnos mestizos. *	236

## Figuras

Figura 1: Los seis elementos que componen la identidad personal según Tap .....	93
Figura 2: Los diferentes niveles de integración social .....	94
Figura 3: Modelos de pertenencia y competencia culturales.....	97

Figura 4: Elementos metodológicos de la investigación .....	116
Figura 5: Relación esperada entre la participación en el PEIB, la capacidad lectora, el rendimiento escolar, el nivel de escolarización y la participación social.....	131
Figura 6: Características de una escuela de calidad según el enfoque intercultural según la CGEIB .....	149
Figura 7: Jerarquía de las nociones calculadas para medir la prominencia de los alumnos de quinto grado de las dos escuelas estudiadas .....	189
Figura 8: Detalles de las medidas usadas para el cálculo del rendimiento social de los alumnos de quinto grado de las escuelas estudiadas .....	192

### **Diagrama**

Diagrama 1: Representación gráfica de una parte de la matriz de datos de los alumnos de quinto grado de la escuela José Vasconcelos .....	191
---	-----

## Se para un señor, un viejito por allí,

Bueno, dice: hay que reconocer que hacer un libro ha de costar trabajo, ha de costar dinero, y pues yo digo que está bien que se haga, pues sí es importante aprender a leer y a escribir nuestra lengua; pero dice: a mí hay algo que se me hace que hace falta que hagan y no han estado haciendo, y decía él: ustedes nos vienen aquí a convencer de que sigamos hablando la lengua que ya hemos hablado, nos vienen a convencer de que ahora la compliquemos un poquito más, que aparte de hablarla, que de por sí es difícil, la hagamos un poquito más complicada y la escribamos; vamos a tener doble trabajo, hablar y escribir, pero lo que no se han puesto a pensar ustedes es que si nosotros ya no muy bien queremos hablar nuestra lengua, es porque nos subimos al autobús y por el hecho de hablarla tenemos problemas; si nos vamos a Putla o a Tlaxiaco a la hora de comprar allí ya tenemos problemas por hablar esa lengua porque la gente, por el hecho de hablar esa lengua, nos desprecia, lo que ustedes deben hacer es educar a la otra gente; cuando nosotros nos subamos a un autobús y no recibamos desprecio por hablar la lengua que hablamos y lo que somos, entonces estaremos contentos de hablar y de escribir y de hacer todo lo demás; cuando vayamos a comprar alguna mercancía por allí, pues quien nos la está vendiendo no nos ponga mala cara ni nos saque de su comercio, entonces vamos a estar contentos de hablar esa lengua.

## CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN

La globalización ha provocado nuevos retos para los indígenas de México. Su situación económica es precaria desde hace siglos, pero con el advenimiento de la "aldea mundial", se hace más ardua su lucha para sobrevivir. Sobrevivir en dos sentidos: económica y culturalmente. La creación de organizaciones y asociaciones son unas de las manifestaciones visibles de la voluntad de los pueblos originarios de México de seguir existiendo en el presente y no únicamente en libros de texto y en museos.

Tradicionalmente, los pueblos indígenas se han ubicado en regiones rurales donde cada grupo étnico-cultural se concentra en un espacio más o menos delimitado. Aunque ese territorio sea relativamente más grande para los nahuas y los mayas, es más restringido para la mayoría de los grupos que viven en el territorio nacional hoy en día. Sin embargo, también existen pueblos originarios dentro de espacios urbanos como es el caso de los nahuas, que viven en Milpa Alta al sur de la ciudad de México.

Actualmente en el Distrito Federal (D. F.)<sup>1</sup>, viven más habitantes indígenas que en cualquier otra ciudad del país, debido al fenómeno de migración interna.<sup>2</sup> En los años cuarenta, hubo una ola de migración hacia esta capital por la oferta de trabajo en ramos de: construcción, industria manufacturera, comercio ambulante, servicios de atención al público, lo que generó que un gran número de indígenas se establecieran de manera permanente.<sup>3</sup> En los años setenta, la mano de obra indígena se orientó hacia el trabajo

---

1 El significado de todas las siglas utilizadas en este trabajo, se encuentran en el Anexo N° 1, al final del documento.

2 Sánchez Piña, Leobardo (2000). "Perfil ocupacional de la población indígena migrante de la Ciudad de México" en Cuadernos Agrarios, enero-junio 2000, núm. 19-20, p. 141.

3 Departamento de Investigación Básica para la Acción Indigenista del INI, Tendencias migratorias de la población indígena en México, México, 2002 citado en Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social (2001). Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal – elementos para un diagnóstico, p.11.

doméstico, como también, macheteros, estibadores, diableros, etc. pero también hacía, el ejército y policía auxiliar.<sup>4</sup> “En la década de los ‘80 como efecto del modelo económico implantado, tanto los indígenas migrantes como gran parte de la población de la Ciudad vieron reubicarse las oportunidades en un empleo formal. Las migraciones indígenas que llegan a la ciudad [...] se insertan al comercio informal, con diferentes giros y comienzan a ser visibles en la vía pública, ya no sólo como vendedores ambulantes sino algunos como limpiaparabrisas y limosneros en los camellones de las calles.”<sup>5</sup> Esta situación sigue agravándose en los años noventa y en la presente década teniendo como consecuencia las condiciones precarias en que viven los indígenas migrantes de la capital.

El sistema educativo del D. F. recibe anualmente miles de niños y niñas indígenas a causa de estos fenómenos de migración. Migrantes de primera, segunda o tercera generación que cursan su educación en un sistema que, hasta recientemente, no tomaba en cuenta su existencia y por lo tanto sus diferencias culturales.

### *1.1 Objetivos de la investigación*

El presente texto es fruto de una investigación sobre esa población, una pequeña muestra, ubicada en el centro histórico de la Ciudad de México, cuyos niños y niñas asisten a dos de las escuelas de la misma delegación: Emiliano Zapata, escuela que abriga el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y la escuela José Vasconcelos que se caracteriza por participar en el programa “Escuelas de Calidad”, el cual no toma en cuenta las diferencias étnicas y culturales de su población.

En enero del año 2003, se implementó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal (PEIBDF) impulsado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Dicho Programa tiene dos grandes objetivos: el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del sistema educativo y la adecuación de

---

<sup>4</sup> Sánchez Piña, *op. cit.*, p. 143.

<sup>5</sup> *Idem*, p. 143.

éste al mismo. Dado que la tendencia ha sido ignorar las diferencias culturales dentro del aula, un primer paso ha sido, identificar los alumnos que provienen de los pueblos originarios.

Una de las mayores virtudes de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es mejorar la pertenencia cultural tanto el contenido de lo que se enseña como la forma en que se hace la docencia. Es una virtud, porque con una educación más pertinente, un alumno tiene mejores posibilidades de desenvolverse bien en la escuela y por lo tanto tener un aprendizaje adecuado.<sup>6</sup> Con un mayor rendimiento escolar aumentan las posibilidades de alcanzar óptimos niveles de escolarización que a su vez, trae consigo mayores posibilidades para desenvolverse dentro de la sociedad.

Adicionalmente, los programas de educación intercultural promueven el respeto hacia la diversidad dentro y fuera de la escuela. Los alumnos provenientes de grupos minoritarios están alentados a aportar sus experiencias en el aula, en lugar de recibir únicamente la información del grupo dominante. Por lo tanto, la educación intercultural estimula la valorización y la participación de los alumnos no mestizos y el aprendizaje recíproco con los mestizos. Eso puede propiciar mejores relaciones sociales.

Usando esos datos como punto de partida, en la presente investigación se buscó conocer el impacto del PEIBDF sobre el desempeño social y académico de los alumnos indígenas. Este programa tiene también como meta agregada, modificar las actitudes negativas que se observan en la población mestiza respecto a los pueblos indígenas, aunque éste no fue el objetivo focal del estudio, también se indagó el impacto que tuvo sobre ella.

---

<sup>6</sup> Estudios llevados a cabo en los Estados Unidos de América muestran que la educación intercultural ha contribuido en aumentar la relevancia y eficacia de lo que se enseña para los alumnos de raíces latinas, indígenas, asiáticas e indígenas de Hawai. El rendimiento académico de los alumnos aumenta porque existe una mayor congruencia entre lo que les enseña en la escuela y sus experiencias previas. Ver Gay, Geneva (2003). "The importance of Multicultural Education" en *Educational Leadership*, Dec. 2003/Jan. 2004, p. 34.



Para contextualizar los datos recopilados fue necesario indagar sobre cómo se entendía la educación intercultural, cómo se había implementado el PEIBDF, asimismo, el porque de las actitudes de los alumnos mestizos, hacia las culturas indígenas. Es decir que, para medir el impacto del programa, fue necesario conocer hasta que punto se estaba llevando a cabo.

### *1.2 Justificación de la investigación*

Para vivir en condiciones adecuadas en cualquier entorno, es imperioso adaptarse a ello. Si en un ambiente agrícola alguien se niega a sembrar, no podrá tener los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades. En un contexto urbano, la situación es más intrincada a causa de la misma complejidad del medio. Los que tienen la capacidad de entender el funcionamiento de los sistemas que componen el contexto urbano (escolar, jurídico, de salud, etc), serán mas beneficiados que los que no la adquieren. En la mayoría de las situaciones, el entendimiento pasa a través de la educación formal. Es decir, es necesario aprender lo que ofrece el sistema educativo.

Según expresaron los maestros y directivos de las escuelas estudiadas, pocos alumnos que asisten a la escuela logran terminar estudios de Secundaria. Se reporta que la mayoría, siguiendo el ejemplo de sus familiares, abandonan la escuela para entrar al mercado laboral, en general informal, de forma regular y permanente antes de terminar el primer año de ese nivel. Por lo tanto, sus opciones de vida se ven limitadas a un ambiente donde las posibilidades de superación son bajas y la calidad de vida es cuestionable.

Es en este sentido, se puede decir que la escolaridad es una herramienta indispensable para contrarrestar las condiciones de marginación en las que se encuentran la mayor parte de los alumnos, indígenas y mestizos, que forman parte del presente estudio. Aumentar el nivel de escolaridad equivale dar a los alumnos mayores oportunidades para escoger un futuro que no sea el reflejo del presente. Por lo tanto, cualquier recurso que apunta hacia esa meta, como es el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, debe ser aprovechado.



Las ciudades son espacios donde las culturas de los pueblos originarios están amenazadas por varias razones: en primer lugar: el desprecio histórico hacia los indígenas, genera un racismo construido desde las estructuras mismas del sistema social, cultural, político y económico. Eso ha hecho que los indígenas nieguen sus propias raíces; por lo mismo, existen pocos foros donde se promueven y reconocen a los pueblos indígenas. En segundo lugar, las condiciones de marginación en las que viven estas familias, del presente estudio, son un obstáculo para reivindicar sus derechos sociales y culturales. Por lo tanto, se puede decir que las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas que viven en D.F. impactan de manera determinante y negativa en el desarrollo de las culturas de los Pueblos.

Los diferentes tipos de marginación vivida por los indígenas en la ciudad de México se han agravado las dos últimas décadas por la implementación del modelo económico neoliberal. Éste está estrechamente ligado al fenómeno de globalización, lo cual tiene un impacto importante sobre el mercado laboral y el sistema educativo; las destrezas necesarias para incorporarse al mercado laboral se están modificando y son cada vez más dependientes de lo que se aprende dentro de las aulas. De ahí estriba la importancia que los alumnos indígenas cursen los grados más altos dentro de sus posibilidades, para aprender a manejar esas habilidades si desean mejorar sus condiciones de vida.

### *1.3 Algunos cambios educativos dentro de un mundo que tiende hacia la globalización*

La globalización es, como lo subraya Scholte, “un proceso de desterritorialización de sectores muy importantes de las relaciones sociales a nivel mundial [...] y la proliferación de relaciones supraterritoriales, es decir, de flujos, redes y transacciones disociados de toda lógica territorial, es decir, no sometidos a las constricciones propias de las distancias territoriales y de la localización en espacios delimitados por fronteras.”<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Scholte, citado en Giménez, Gilberto (2002). “Globalización y Cultura”, en *Estudios Sociológicos*, México, vol. XX, núm. 58, p. 26.

En esta definición va implícito un cambio en la noción del tiempo y espacio: las relaciones entre las personas, sociedades y naciones no están limitadas geográficamente por fronteras imaginarias, como era esta situación hace pocos años, relativamente. Gracias a las nuevas tecnologías, la información puede viajar entre estas entidades en fracciones de segundos; hay comunicación instantánea hasta los rincones más remotos del mundo. Consecuentemente, las relaciones sociales se modificaron drásticamente. Los que tienen acceso a los medios de comunicación y saben usarlos, tienen ventaja frente a los que no la poseen. Ellos trabajan en una dimensión que les permite correr, mientras que otros siguen gateando.

La globalización es un fenómeno polisémico y complejo. Wallerstein, por ejemplo, cree que el capitalismo es su motor, mientras que autores como Rosenau, Gilpin y Held, se inclinan más por la política internacional, la sociedad del conocimiento y de la información, así como factores político-militares.<sup>8</sup> Lo que sí parece seguro es que la globalización, aunque por su nombre puede parecer homogeneizador, no ha provocado condiciones económicas ni culturales similares.

Las estructuras inherentes al sistema neoliberal predominante en la actualidad han agravado las brechas que existen entre países ricos y países pobres, igual que la riqueza en los primeros. Según Wallerstein,

“las tareas económicas no se distribuyen uniformemente y esto conduce a una jerarquización del espacio, al intercambio desigual a través de la fuerza del centro que se impone sobre la periferia. Esta expansión geográfica se realiza por medio de la coerción política, la búsqueda de mercados y la búsqueda de mano de obra

---

<sup>8</sup> Beck, Ulrich (1998). Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización, Barcelona, Paidós, p. 56.

barata, llegando a producir una verdadera polarización entre las distintas zonas del mundo [...] procesos que contribuían a crear desigualdades a escala mundial.”<sup>9</sup>

Para darse cuenta de esa desigualdad basta leer unas cifras: “un 20% de la humanidad posee un 84% de la riqueza del mundo, mientras que 1/5 parte de la población empobrecida sólo dispone de un 0.5% de los recursos”.<sup>10</sup> Las inequidades son flagrantes.

Del lado cultural, la no-homogeneización se ve como algo positivo porque permite mantener la herencia cultural y lingüística mundial. Gilberto Gimeno en su texto *Globalización y Cultura*<sup>11</sup> habla de dos grupos que tienen visiones distantes sobre la globalización cultural: los globalistas y los hiperglobalistas, que piensan que existe una homogeneización tendencial de la cultura y los escépticos, que creen en la fragmentación caleidoscópica de ella. Este último grupo argumenta que la homogeneización es una ilusión óptica por las siguientes razones.

En primer lugar, los escépticos dicen que aunque los productos culturales, como libros y revistas, tienen un alcance mundial, su interpretación es distinta, dependiendo de la visión social de cada grupo cultural. Las transnacionales dieron cuenta de este hecho, y adaptan sus productos a la realidad local para poder apropiarse todavía más del mercado. En otras palabras, localidades reciben los productos globales pero, al mismo tiempo, tienen una influencia sobre la creación de ellos.

El mismo grupo también considera que lo global puede coexistir con lo local, aunque existen bienes culturales que se difunden por todo el mundo, no remplazan los producidos localmente, sólo se agregan a ellos.

---

9 Wallerstein, citado en Comas d'Argemir, Dolors (2002). “La globalización, ¿unidad del sistema?: exclusión social, diversidad y diferencia cultural en la aldea global”, en Noam Chomsky et al. (coords.) *Los límites de la globalización*, Barcelona, Ariel Practicum, p.90.

10 *Idem*, p. 94.

11 Giménez, *op. cit.*, p.24-26.

Otro hecho importante es que la globalización parece haber revitalizado las culturas locales. Es como si la presión de las fuerzas globalizantes y homogeneizantes provocaron un sentimiento de alarma dentro de las culturas, entonces empezaron los movimientos de resistencia contra ella. Diferentes grupos étnicos se sintieron amenazados reforzaron el refugio dentro de sus culturas y consecuentemente, siguen siendo particulares aunque pueden incorporar ciertos aspectos de las industrias culturales globales.

Finalmente, es importante tener en cuenta que la globalización es antes que todo unidireccional. Las industrias culturales con más alcance son las de países desarrollados y especialmente los Estados Unidos de América. Si hay intercambios equitativos entre los diferentes países, existiría un grado más elevado de homogeneización. Pero hoy en día, la globalización se siente más como una imposición hegemónica y por lo tanto existe un rechazo parcial de los países subordinados.

La imposición de los norteamericanos se hace posible porque tienen los conocimientos y los medios necesarios para difundir su cultura, sus valores e ideologías. Las culturas subordinadas tienen que apropiarse de los conocimientos que les van a permitir participar en los intercambios mundiales, ser escuchados y seguir resistiendo contra las fuerzas homogeneizantes. La educación es una de las herramientas importantes en estas luchas.

Recapitulando, se puede decir que la globalización hasta ahora no ha sido causa de homogeneización económica ni cultural: en lo económico los resultados han sido negativos, porque implica que se ha agudizado la distribución inequitativa de la riqueza en el nivel mundial y nacional. En lo cultural, ha tenido un efecto menos negativo, ya que, como dice Giménez, “las culturas particulares perduran y siguen gozando de buena salud”.<sup>12</sup>

Por el momento, parece que la cultura “sigue funcionando como una máquina que fabrica diferencias”<sup>13</sup>, pero las fuerzas de la globalización también van a seguir existiendo y

---

12 *Idem*, p. 43.

13 *Idem*, p. 24.

presionando. Para que los pueblos originarios de México no cedan eventualmente a esa presión, tienen que ser fuertes. Es decir tienen que conocerse a si mismas, pero igualmente hacia el mundo que los rodea. Es importante conocerse para ubicarse en las sociedades, tener una identidad propia. Así mismo es importante conocer al mundo para poder moverse ventajosamente dentro de él. Las complejidades del mundo actual implican la necesidad de saber entrar en contacto con los medios de comunicación para tener acceso a las abundantes fuentes de información. Las nuevas tecnologías son la manera privilegiada para acceder a estas fuentes. La importancia reside en el hecho que para desarrollarse equitativamente los países y las culturas tienen que caminar al mismo paso.

Los medios de comunicación están altamente solicitados por los países ricos para no solamente vender sus bienes culturales, como la música, películas y libros, pero también para transmitir sus ideologías. Hoy en día, se hablan alrededor de 6 000 idiomas en el mundo, pero 68% de las páginas Web están en inglés.<sup>14</sup> En otras palabras, la información se transmite mayoritariamente en el idioma del país más poderoso del mundo: los Estados Unidos de América. Eso no es ninguna coincidencia. Ese bombardeo de información, tiene como propósito penetrar en todos los rincones del mundo y tratar de imponer su voluntad a las culturas que no tienen las posibilidades de hacerse escuchar.

Para que la voz de un pueblo pueda ser escuchada a través de los medios de comunicación, es necesario que tenga los medios para difundir su cultura y sus valores. Las herramientas necesarias para penetrar este mundo son disponibles a través de la educación, de ahí la importancia que todas las culturas, pequeñas o grandes, se apropien de ellas. En otras palabras, la educación es un instrumento que los pueblos necesitan para luchar contra la erosión cultural. Se podría decir que es una fuente de afirmación de su identidad.

Esa lucha es todavía más importante para los grupos minoritarios dentro de un país. No solamente luchan para estar reconocidos mundialmente, como lo hacen las culturas dominantes, sino también, para hacerlo nacionalmente.

---

<sup>14</sup> UNESCO (2003). "Languages in danger" en *Education Today Newsletter*, julio-sept, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

La educación intercultural puede servir a este fin. Es decir, si la educación nacional incluye el reconocimiento de la diversidad cultural de su país, como lo propone el PEIBDF, los grupos minoritarios serán más escuchados.

Es evidente, por el surgimiento de asociaciones y organizaciones de carácter indígena, que una proporción importante de la población indígena de México continua luchando para mantener su cultura, y ser reconocidos como pueblos con los mismos derechos que el resto de los ciudadanos del país. Para lograr este fin, “es cada día más corriente que los pueblos que intentan promocionar derechos locales (nacionales) incrementan las relaciones globales y buscan apoyo de la opinión mundial.”<sup>15</sup> (Posiblemente los más famosos entre ellos en México serían los Zapatistas.) También se han desarrollado páginas Web como un medio de comunicación entre los grupos étnicos, programas de radio-difusión así como libros en lenguas indígenas etc. Los grupos minoritarios reconocen la utilidad de esos medios, pero desafortunadamente tienen poco acceso por su situación precaria.

Además del problema del acceso, existe el problema de saber manejarlos. Como lo señala Duch<sup>16</sup>, los avances en el ámbito de la tecnología se hacen cada día más rápidamente, lo que dificulta estar al día. Eso significa que la lucha es difícil además de incesante y, consecuentemente, aumenta la necesidad del aprendizaje continuo: es imperioso *la educación para la vida*, como dice un lema de la UNESCO. Por esto la educación es fundamental para un desarrollo equitativo de las culturas y de las sociedades y por lo tanto el sistema educativo también tiene que ser equitativo. Sólo de esa manera se les pueden otorgar a todos los alumnos las herramientas para desenvolverse en el mundo. Es necesario ofrecer tanto al grupo dominante como a los grupos indígenas la posibilidad de aprender y aprovechar su potencial.

Se ha comprobado que difiere la visión del mundo de un grupo cultural a otro y por lo tanto para desempeñarse adecuadamente, los estudiantes requieren que el sistema educativo tome

---

15 Comas d'Argemir, *op. cit.*, p. 104.

16 Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*, España, Paidós Educador, pp. 38-43.

en cuenta esas diferencias. Al contrario, el sistema continuará favoreciendo al grupo dominante y ofreciendo una vida de exclusión, pobreza y posiblemente de lenta disolución cultural a los pueblos culturalmente diferentes.

### *1.3.1 Educación y transmisión de la cultura*

Existen varias razones de acoplar la educación a la población atendida. Durkheim define la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.”<sup>17</sup>

En otras palabras, la educación es el medio privilegiado de transmisión cultural a las futuras generaciones o como dice Gimeno Sacristán, “es un mecanismo para implantar un tipo de cultura y para hacer realidad valores e ideales de la cultura deseable.”<sup>18</sup> Nuestra visión del mundo se forma a partir del grupo y de la sociedad en la que vivimos y por lo tanto nuestra realidad es una construcción social. Esa construcción depende del presente, pero también de la historia de nuestros antepasados, transmitida a nosotros a través de la educación formal e informal. Nos identificamos con una sociedad en particular porque se nos ha inculcado su cultura y sus tradiciones y esas han sido: “un insustituible factor estructurador de la humanidad del hombre a partir de los estratos más profundos de su propia arqueología.”<sup>19</sup> En pocas palabras, la cultura que se transmite a través de la educación es “aquello que nos humaniza, que nos dignifica.”<sup>20</sup>

Considerando estos hechos, ¿qué pasa cuando un alumno indígena está en una escuela que no toma en cuenta su cultura, su historia o su visión del mundo? Es decir que funciona

---

17 Durkheim, Emilio citado en Juárez Nuñez, José Manuel & Sonia Comboni (2000). “¿Educación indígena en una sociedad global?” en José Manuel Juárez Nuñez & Sonia Comboni (coord.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*, México, UAM-Xochimilco, p. 156.

18 Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata p. 26.

19 Duch, *op. cit.*, p. 52.

20 Gimeno Sacristán, *op. cit.*, p. 26.



como si todos los alumnos llegaran a la escuela con el mismo bagaje y por lo tanto una manera similar de interpretar la información que les es transmitida. La respuesta es multidimensional. Los siguientes párrafos dan algunas pistas que serán explicadas con más detalle a través del resto de la tesis.

Primero, la cultura como ya se mencionó brevemente, es fuente de identidad. Giménez define este concepto como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos, etc.) mediante los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.”<sup>21</sup>

Cuando existe una discordancia entre la cultura y valores transmitidos en el hogar y los recibidos en la escuela, el alumno está desubicado porque la escuela no valoriza su identidad. El alumno se siente depreciado o poco entendido lo que repercute negativamente sobre su interés para la escuela y su rendimiento escolar. De hecho, como ya se mencionó, en el D. F. donde hasta el año pasado no existía ningún programa oficial que tomara en cuenta el carácter poliétnico de la ciudad, la eficiencia terminal de los alumnos indígenas en primaria era únicamente del 35%.<sup>22</sup>

Nuestro idioma también es fuente de identidad ya que

“nos permite expresar los sentimientos más sublimes de todo ser humano; es la lengua en la que todo hombre adquiere la confianza y la seguridad que lo ayudarán a lo largo de su recorrido biográfico, pero también es la lengua del conocimiento, a través de ella indagamos, penetramos en la realidad que nos rodea y la explicamos; a través de ella nos manifestamos como somos, de allí la importancia de la lengua en la adquisición de una identidad propia que nos distingue del otro y de los demás.”<sup>23</sup>

---

21 Giménez, *op. cit.*, p.37.

22 SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, 1996, citado en SEDESOL *op. cit.*, p. 12.

23 Juárez, *op. cit.*, pp. 159-160.



En el caso de México las lenguas indígenas no fueron valorizadas. Al contrario, con las políticas de asimilación los mismos indígenas llegaron a negar su propia cultura y por lo tanto su idioma. Hablar su lengua representaba ser atrasado, vivir en el pasado.

Consecuentemente, en el sistema escolar no-indígena (la que no está ofrecida por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ni el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), esas lenguas no fueron ni usadas ni valorizadas.

Eso fue, y todavía es, una manera de despojarles parte de su identidad, y marginarles dentro del sistema escolar. Los pueblos indígenas son, en ese sentido, extranjeros dentro de su propio país. El idioma no es únicamente fuente de identidad, es también una herramienta para "leer el mundo" decía Freire. Cuando la mayoría de los niños llegan a la escuela, teóricamente tienen los conocimientos lingüísticos necesarios para desenvolverse dentro del sistema. En cambio cuando el idioma escolar difiere del idioma que conocen en estructura y en uso, están menos preparados. En otras palabras, no pueden asimilar la información que reciben de la misma manera que los alumnos quienes su lengua materna es la misma que la lengua de la casa, lo que desfavorece su aprendizaje. Para que los alumnos indígenas, cuya lengua materna no es el español, aprovechen la educación que se les ofrece, el sistema tiene que implementar recursos para trabajar con esas realidades. Lo mejor obviamente sería brindarles una educación en su lengua materna por lo menos para los primeros años de educación básica, pero como no es posible, deben buscar otras soluciones. Por el contrario, la educación sirve como medio de discriminación.

### *1.3.2 La educación intercultural como pilar de una sociedad intercultural*

La educación debe ser diferenciada para acoplarse a la realidad local y a sus culturas, como tampoco pueden obviarse las necesidades nacionales e internacionales. Como se mencionó anteriormente, lo local no excluye lo global, sino que se complementan. Es decir, la manera de transmitir los contenidos escolares tiene que ser culturalmente relevantes, aunque la meta final (aprendizaje de lectura, de matemáticas, y otras capacidades de aprender.) sea igual o similar. "[H]ace veinte años [se] mostró que una educación homogénea no

implicaba mayor equidad ni mayor democratización en la transmisión del conocimiento, sino que la tendencia era una “racionalización sistemática”, en la que se sacrificaban las identidades y raíces culturales de los distintos grupos.”<sup>24</sup> La educación no equitativa sacrifica también el desempeño académico en los alumnos que padecen repercusiones sobre su nivel económico.

La escolarización es importante en la adquisición de conocimientos para encontrar trabajos que permitan tener una mejor calidad de vida. Un estudio por Psacharopoulos y Woodhall demuestra que “la escolarización ha sido conectada de forma convincente a mayores sueldos, una mejor salud y nutrición, una mejor producción laboral y un crecimiento económico más rápido.”<sup>25</sup> Por lo tanto, es precioso que los alumnos indígenas permanezcan en el sistema educativo, por lo menos en cifras comparables al resto de la población, para disminuir la brecha económica que existe en la actualidad.<sup>26</sup> Aunque existen pruebas que la relación no sea tan lineal entre educación y nivel socio-económico, lo que sí es cierto, es que la educación puede abrir puertas, dar opciones y oportunidades. Como ya se mencionó, para que esto ocurra, la educación tiene que ser relevante para los alumnos indígenas. Estudios han demostrado que la clave de una educación relevante es la similitud cultural y receptividad.<sup>27</sup>

Permaneciendo en el sistema educativo, los alumnos indígenas van a poder apropiarse de los conocimientos que les van a permitir moverse en el mundo complejo. Esos conocimientos son herramientas para defenderse económicamente como culturalmente para obtener una vida digna. Les permite decidir por ellos mismos en vez de quedarse subordinados a la voluntad del grupo dominante.

---

24 Hopenhayn, Martín (1998). “El debate post-moderno y la dimensión cultural del desarrollo”, en Fernando Calderón (compilador), *Imágenes desconocidas: La modernidad en la encrucijada posmoderna*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 315-316.

25 Citado en Binder, Melissa (1998). “Family Background, Gender and Schooling in Mexico” en *The Journal of Development Studies*, vol. 35, núm. 2, p. 54. Traducción de la autora

26 Según el censo de los indicadores socio-económicos del 2000 del INI-CONAPO, 65.3% de la población indígena ocupada en el D. F. ganaba dos salarios mínimos o menos al mes.

27 Bruner, 1996; Hollins, 1996; Wlodkowski & Ginsberg, 1995; citados en Gay, Geneva (2003). “The importance of Multicultural Education” en *Educational Leadership*, Dec. 2003/Jan. 2004, p. 33.

La educación no solamente sirve para entrar en el mercado laboral en condiciones iguales a los demás, sino también desempeñarse en el mismo ritmo. Martín Hopenhayn, en su texto *Educación y cultura en Iberoamérica*, señala que el mercado laboral ha vivido una transformación importante durante las últimas décadas, caracterizada por la flexibilización del trabajo.<sup>28</sup>

Por un lado, los avances tecnológicos crecen a un ritmo tal, que lo que uno aprende en la escuela puede no ser relevante cuando se entra al mercado laboral. Eso tiene como consecuencia, que los nuevos empleados tienen que desarrollar la capacidad de acoplarse a ambientes cambiantes. La educación rígida de antaño no es pertinente hoy día porque ésta no se enfocó en que los alumnos llegaran a tener esa capacidad. Actualmente, es necesaria una educación donde se desarrolla el pensamiento crítico para que las personas puedan evaluar posibilidades, apreciar y actuar en consecuencia.

Actualmente se transfieren más responsabilidades a los empleados. Además de obedecer, se les pide que sean más independientes y tomen decisiones que repercuten en su trabajo. Estos cambios implican que es necesario formar una fuerza de trabajo con sentido crítico: gente que sabe evaluar posibilidades, apreciarlas y actuar en consecuencia. Estas nuevas destrezas son necesarias, en el ámbito personal, para que mejoren sus posibilidades de encontrar un buen trabajo, pero también en el ámbito nacional, para que el país pueda competir internacionalmente.

La formación de este tipo de destrezas empiezan a desarrollarse desde los primeros años escolares, pero las personas que tienen mayor formación, es decir, los que tienen mayor escolaridad, obtienen mejores oportunidades de encontrar un trabajo, con aceptable remuneración económica. El trabajo manual es poco apreciado y en la actualidad se requieren mayores destrezas que antaño, es decir, poseer flexibilidad

---

28 Hopenhayn, Martín (2002). "Educación y cultura en Iberoamérica: situación cruces y perspectivas", en Nestor García Canclini (coord.) *Iberoamérica 2002: Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, México, Santillana – OEI, pp. 297-305.

frente a los nuevos retos del mercado del trabajo, donde una formación completa posibilita mayores capacidades, y un manejo de la información adecuada.

En resumen, puede decirse que la globalización ha puesto más presión sobre los grupos étnicos para salir adelante en lo cultural como en lo económico. Para sobrevivir necesitan adquirir las herramientas necesarias para poder competir con las demás culturas, que por lo general son más fuertes. Esas herramientas están ligadas a un cierto nivel educacional. Hasta la fecha en México, la educación oferta a los indígenas en las ciudades, y en particular, la ciudad de México, no se han ocupado para adaptarse a las necesidades de estos grupos, causando una brecha de aprendizaje entre la población en general y la población indígena. Esta brecha ha desfavorecido a los indios en todas las esferas sociales. La EIB es un paso hacia la solución de esas inequidades. Investigar sobre cómo se está llevando a cabo y su impacto es por lo tanto de gran importancia.

#### *1.4 Organización del trabajo*

El trabajo se ha organizado en 7 capítulos, incluyendo la introducción y la conclusión, a lo largo de los cuáles se ha tratado darle respuesta a las siguientes preguntas base:

- ¿Cuál es el entendimiento que se tiene en la Educación Intercultural Bilingüe, tanto por parte de la CGEIB como de Apoyos Técnicos Pedagógicos, de los directivos y maestros?
- ¿Cómo se está implementando el PEIB dentro de las escuelas primarias públicas del Distrito Federal?,
- ¿Cuáles son las actitudes que se tienen hacia las culturas indígenas dentro de la escuela?
- ¿Cuál es el impacto del PEIB sobre el desempeño social de los alumnos indígenas?
- ¿Cuál es el impacto del PEIB sobre la comprensión lectora de los alumnos indígenas?

Estás preguntas tenían como objetivo conocer el impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal sobre el desempeño social y académico de los alumnos indígenas. La investigación se trabajó en dos escuelas del D. F.: Emiliano Zapata y José Vasconcelos ubicadas en el primer cuadro de la ciudad de México.

El segundo capítulo es un recorrido de las políticas educativas orientadas hacia los pueblos indígenas desde el siglo diecinueve. Tiene como objetivo contextualizar los acontecimientos actuales dentro de un marco histórico para dar a conocer cuales fueron los eventos claves que llevaron a la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Si hoy existe la necesidad de un programa especial para favorecer la construcción de una escuela incluyente de las culturas mexicanas, es que durante más de 150 años, sirvió como herramienta para la construcción de un país homogéneo. Se argumentará que hoy en día, aunque existe un esfuerzo para cambiar la imagen del sistema educativo, sigue siendo discriminatorio.

El tercer capítulo es el marco teórico. En él se explicará, primero, lo que entendemos por educación intercultural y segundo por educación bilingüe. Se separaron estos dos conceptos porque uno se puede enseñar sin el otro. La mayor parte de este capítulo se enfoca en el primer tipo de educación por dos razones principales. La primera, es un concepto en construcción muchas veces mal comprendido dentro del sistema educativo. Con esta exposición, se espera poder contribuir a su comprensión. En segundo lugar, en las escuelas estudiadas no existe educación bilingüe.

El cuarto capítulo, el metodológico, está dedicado a explicar cómo se construyó un modelo de análisis para aproximarnos al tratamiento de la heterogeneidad cultural dentro de las escuelas estudiadas. El modelo de análisis contiene varios eslabones. Cada uno de ellos nos permitió entender el contexto de la implementación del Programa dentro de las escuelas. El primero es el de la CGEIB. Fue necesario comprender en una primera instancia lo que la Coordinación entendía por Educación Intercultural y Bilingüe y si esta definición concordaba con la nuestra. Posteriormente, se juzgó necesario saber cómo se está

capacitando a los ATPs, es decir, aquel personal adscrito a la Coordinación encargada de formar a los maestros y a los directivos. De la misma forma, se incluyó el conocer la manera en que entendían el Programa. En un tercer instante, se buscó conocer cómo maestros y directivos interpretaban la información proveniente de los ATPs y documentos de la CGEIB y cómo se convirtió en un proyecto escolar. Solamente estudiando estos tres primeros eslabones, se pudo relacionar lo que estaba pasando dentro de la escuela al Programa y correlacionarlo con el impacto que tenía sobre los alumnos indígenas.

Se plantea que la educación intercultural no es simplemente algo que debe repercutir dentro del aula, sino debe favorecer una sociedad intercultural a través de apoyar la transformación de cada uno de nosotros, las escuelas y la escolarización. Es decir, que se debe pensar tanto en el medio, como en el fin.

En el quinto capítulo, se exponen resultados del trabajo de campo a cerca de la concepción que tiene la CGEIB sobre la educación intercultural y bilingüe y como ésta impacta sobre el entendimiento que tienen los ATPs, maestros y directivos. Eso llevó a averiguar cuales eran sus componentes dentro del marco de la Coordinación, cómo estaban incluidos en el currículo, y cómo se reflejaba en las dinámicas del aula. Se demostrará que en cada eslabón va disminuyendo la complejidad de la definición de la EIB y que por lo tanto, su implementación se ve incumplida. En conclusión, la complejidad de la educación intercultural y bilingüe no está respetada.

Los resultados del capítulo cinco permitieron construir, en el capítulo seis, un marco dentro del cual se pudieron analizar dos vertientes del rendimiento de los alumnos indígenas: el desempeño social y la capacidad de responder a un examen de comprensión lectora. Con la ayuda del análisis de redes sociales, entrevistas, cuestionarios, *tests* y unos exámenes estandarizados, se quiso verificar la hipótesis de que la educación intercultural y bilingüe aumenta estos dos tipos de rendimiento dentro de la población indígena. Los resultados del análisis sobre el desempeño social fueron más concluyentes, debido a que dicha vertiente está mejor desarrollada en el PEIB.

En la conclusión se reiteran las grandes líneas del texto en su conjunto y sus conclusiones. De igual forma, se habla de algunos obstáculos que se presentaron, y sugerencias para futuras investigaciones que se hagan para esclarecer y ayudarnos a entender el impacto de la educación intercultural y bilingüe



## CAPÍTULO II

### LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA POBLACIÓN INDÍGENA: UN RECORRIDO HISTÓRICO

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer la trayectoria histórica previa a la creación del PEIBDF.<sup>29</sup> Se da por hecho que cualquier acontecimiento forma parte de una cadena de eventos que va creando las condiciones necesarias para darle vida a éste. Por lo tanto, para entender mejor el entorno en el cual se creó este programa de la CGEIB, se detallarán los obstáculos que los indígenas han tenido que enfrentar para que se empezara a considerar la educación intercultural bilingüe como una opción apropiada y necesaria para el país.

Se refiere a obstáculos, pues el proceso ha significado la lucha para que se reconociera y respetara la pluralidad del país y la necesidad de un sistema escolar que las reflejara. Este proceso, todavía incompleto, ha sido difícil por la resistencia ardua que el sistema social, cultural y económico dominante, ha mostrado hacia las visiones alternativas que promueven los pueblos originarios. En las propuestas de éstos, las clases dominantes del país ven una amenaza al orden establecido, a sus posiciones privilegiadas, y a su proyecto de nación. Los planeadores de la educación que se supone deberían impulsar el desarrollo de una sociedad igualitaria y equitativa con oportunidades equivalentes para todos, han sido más bien agentes de una agenda política, racista y homogenizante<sup>30</sup> que ha estimulado grandes desigualdades, una falta de democracia y una nación con un proyecto que tiende hacia la occidentalización.

El capítulo se divide en tres secciones. En la primera, se discutirá sobre los obstáculos a los cuales se hizo referencia en el párrafo anterior. La raíz de los obstáculos se ubica en gran medida en la idea que la diversidad cultural perjudica el desarrollo de las naciones.

---

29 Se recuerda que el significado de todas las siglas utilizadas en este trabajo, se encuentra en el Anexo N° 1, al final del documento.

30 Ver Levin, Henry M. (1990). "La crisis de identidad de la planeación educativa" en *Cuadernos de Planeación Universitaria* 3a época, año 3, pp. 125-42.



En un segundo momento, se detallará los procesos de reivindicación de los grupos y organizaciones indígenas que han provocado cambios en la legislación por parte del gobierno mexicano.

Finalmente, se discutirá la condición actual del país y la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe y su Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el D. F.

Aunque el capítulo empiece haciendo referencia a tiempos anteriores a la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, el texto se enfocará en la época posrevolucionaria.

### *2.1 Los obstáculos a la educación intercultural bilingüe*

Desde la independencia, la educación de los indígenas en México ha sido profundamente influenciada por diferentes corrientes de pensamiento: 1) educación uniforme como un instrumento para el desarrollo de la idea de nacionalismo, 2) la diversidad étnica es un obstáculo a la construcción de una nación y 3) los indígenas tienen que ser rescatados de su nivel de inferioridad. En las siguientes líneas, se trata de hacer un breve recorrido histórico para explicar cómo se han desarrollado estas corrientes y el impacto que ha tenido sobre el proceso educativo de los pueblos indígenas mexicanos. La importancia de este recorrido histórico nos ayuda a entender la situación actual.

#### *2.1.1 La educación uniforme como medio para desarrollar el nacionalismo*

El asunto del nacionalismo mexicano tiene raíces profundas. Después de la conquista, bajo la influencia del pensamiento moderno y el sesgo europeo, intelectuales europeos y criollos difundieron la idea que el nuevo continente, su gente y hasta su naturaleza, se encontraba en un estado inferior al de su continente de origen. Éstos utilizaban a Europa como punto de comparación, y todo lo que difería de ella se hallaba en un nivel inferior. Los indígenas, con su cultura claramente distinta, no eran la excepción.

Varios autores, como Clavijero, un criollo de sangre europea, se dio a la tarea de defender a su nueva tierra. Utilizando el mismo estilo argumentativo que los europeos, fue dislocando uno por uno los argumentos de la supremacía europea, poniéndola a pie de igualdad al continente recién descubierto. Después de este periodo, América empieza a juzgarse a través de sus propios ojos en vez de los europeos.<sup>31</sup> Aun así, una vez logrado la independencia, el pasado ya había dejado su huella en el espíritu de México: falta de un sentimiento de nacionalismo.

Para desarrollar este sentimiento, Bustamente, legislador y periodista de la época pos-independencia, “se dio cuenta de que hacía falta trasladar la antigua lealtad al rey a ese nuevo objeto que era la patria.”<sup>32</sup> Para tal meta, desde el segundo año de la independencia el gobierno señala la posibilidad de utilizar la escuela para influenciar el pensamiento del pueblo: “El proyecto constitucional del Imperio (1822) se refiere al imperativo de que los establecimientos de instrucción tengan que estar “en consonancia con el actual sistema político” reconocimiento al valor modelador de la escuela.”<sup>33</sup> En el mismo año, Juan María Wenceslao Barquera otro periodista influyente, “[a]firmaba también que el conocimiento del derecho y de la historia son “las guías sublimes de la política.”<sup>34</sup> La intención del gobierno es tener ciudadanos leales, es decir, que estén de acuerdo con su manera de regir el país para lograr la unidad nacional. De hecho esta idea se ubica también en el pensamiento pre-independencia: en la constitución de 1812 de Cortes de Cádiz, se notó la necesidad de una instrucción cívica y la uniformidad de la enseñanza en todo el reino.<sup>35</sup>

En otras palabras, desde aproximadamente 200 años se empezó a cimentar la manera en que se iba a desarrollar el nacionalismo mexicano: a través de una educación uniforme.

---

31 Villoro, Luis (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, El Colegio de México, El Colegio Nacional & Fondo de Cultura Económica, 3ra edición, p. 209.

32 Vázquez de Knauth, J.(1975). *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, pp. 38-39.

33 *Idem*, p. 42.

34 *Idem*, p. 43.

35 *Idem*, p. 27.

Otras tres ideas importantes se impulsaron durante el siglo diecinueve que concuerdan con los esfuerzos para la construcción del nacionalismo. En primer lugar, la reforma educativa de 1833 subraya la necesidad de libros de textos cuyos principios y doctrinas serían elaborados por la Dirección General de Instrucción Primaria todavía no existente.<sup>36</sup> En segundo lugar, en 1842, el gobierno acordó que la educación sería obligatoria y gratuita para los jóvenes entre las edades de 7 a 15 años.<sup>37</sup> En tercer lugar, una educación uniforme implica que los maestros tengan una educación similar, por lo cual en 1887 se decretó la fundación de la escuela normal nacional. En 1889 se reitera estas ideas durante el 1er congreso Nacional de Instrucción.<sup>38</sup> Es decir que a finales del siglo diecinueve, se piensa que los medios para lograr la unidad nacional son una educación popular uniforme, obligatoria y gratuita.

El intento de uniformizar la educación rebasaba las posibilidades del país, pero preparó el terreno para acciones futuras tal como la creación, en 1896, de la Dirección General de Instrucción Primaria a fin de que atendiera y difundiera con uniformidad un mismo plan científico y administrativo lo que es un antecedente de la centralización educativa en México.<sup>39</sup>

En el siglo veinte, se lograron en gran medida esas tres metas. En 1959 un decreto del presidente López Mateos creó la Comisión Nacional de libros de Textos Gratuitos, lo que no solamente cumplió el deseo de hacer plena la gratitud de la enseñanza primaria y acentuar el sentimiento de obligación de los educandos sino también “significaba la coronación del viejo sueño mexicano de inculcar uniformemente las mentes infantiles con la religión de la patria para lograr la ansiada unidad nacional”.<sup>40</sup>

---

36 *Idem*, p. 30.

37 *Idem*, p. 30.

38 *Idem*, p. 92-92.

39 *Idem*, p. 97.

40 *Idem*, p. 237.

La Comisión tenía como meta ser:

“[...] capaces de cuidar que los libros, cuya edición se les confía, tiendan a desarrollar armónicamente las facultades de los educandos, a prepararlos para la vida práctica, a fomentar en ellos la conciencia de la solidaridad humana, a orientarlos hacia las virtudes cívicas y, *muy principalmente, a inculcarles el amor a la patria*, alimentando con el conocimiento cabal de los grandes hechos históricos que han dado fundamento a la *evolución democrática de nuestro país*.”<sup>41</sup>

Esa nueva etapa en la historia del nacionalismo mexicano se acentúa en 1960 cuando los libros de texto gratuitos se declararon obligatorios. Por primera vez, había un instrumento legal para los seis años de primaria para uniformizar la formación de los mexicanos para conducir a la ansiada unidad nacional.<sup>42</sup>

En los años ochenta se logró ofrecer la cobertura completa de la educación primaria. Aunque por varias razones la matriculación no era, o todavía no lo es, el 100%, sin embargo, el gobierno había logrado una oferta sin precedente.

La tercera meta, la formación de maestros normalistas, se logró a mediados del siglo pasado cuando el creciente número de escuelas normales se pusieron de acuerdo para uniformizar los planes y programas de estudio a escala nacional.

Dentro del sistema educativo, la asignatura que tiene relación particular con el nacionalismo es la historia. Josefina Vázquez, quien estudió ese fenómeno, llegó a la conclusión que “[e]n todos los países de los que hemos recibido información, la enseñanza de la historia, espontánea o intencionadamente, ha constituido el instrumento a través del cual se ha servido el Estado para estimular el sentimiento nacional que le asegura la lealtad de sus ciudadanos.”<sup>43</sup> México, reconociendo ese hecho, parece, según la misma autora,

---

41 *Idem*, p. 237.

42 *Idem*, p. 278.

43 *Idem*, p. 285.

haber impuesto la enseñanza de la historia en 1857.<sup>44</sup> Desde entonces, se ha reiterado en varias ocasiones la importancia que tiene la enseñanza de la historia en la construcción de la solidaridad nacional y el patriotismo.<sup>45</sup>

En resumen, desde antes de la independencia, el gobierno ha tenido la preocupación de crear un sentimiento de nacionalismo propio al territorio mexicano. La educación uniforme, especialmente la enseñanza de la historia con la ayuda de los libros de texto gratuitos y obligatorios han sido sus principales tácticas.

De modo que en el siglo XIX,

“[...]los primeros esfuerzos por consolidar el Estado nacional en México, marcaron nuevas prioridades y un impase en la historia de la educación para los indígenas. Los Institutos de Ciencias y Artes, las escuelas primarias laicas y las escuelas normales lancasterianas propias del proyecto liberal, de modo similar a las instituciones de enseñanza religiosa a cargo de los conservadores, se dedicaban a difundir una variedad de opciones educativas donde lo indio no ocupaba un lugar específico.

Triunfante, el proyecto liberal se definió como asimilativo porque pretendió engullir la diversidad lingüística y cultural en las entrañas de la ciudadanía y la

---

44 *Idem*, p. 49.

45 Entre 1917 y 1940, los autores de libros de historia estaban de acuerdo “en que la historia debía cumplir dos finalidades: la instrucción cívica y el estímulo patriótico.” Vázquez, p.187

Durante el VI Congreso de Historia en 1943, se decidió que el estado de anarquía en que se encontraba la historia ameritaba reunir una conferencia para tratar el problema. La primera conferencia tuvo lugar en 1944 donde se llegó a la conclusión que la “historia debía tener dos finalidades fundamentales: “la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria. Ramírez, Rafael en Vázquez, *op. cit.*, p. 244-245.

“El objetivo de todo el sexenio [para la enseñanza de la historia] 1958-64 se podría resumir en el afán por unificar los criterios para lograr la concordia y en revolucionar la enseñanza a fin de cambiar las actitudes de los mexicanos del futuro.” Vázquez, p. 250.

Ilustración, haciendo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917.”<sup>46</sup>

El desarrollo del nacionalismo llevó al olvido o el desinterés en las especificaciones de las culturas indígenas porque se pensaba que se podía llegar a ello, si el país evolucionaba hacia la homogeneización. Por lo tanto, no existía ningún interés en desarrollar planes educacionales que promovía, ni las lenguas ni las culturas de los pueblos mexicanos. Al contrario, el interés se ubicaba en deshacerse de esas características que se consideraban perjudiciales. En los siguientes apartados veremos que aunque en el siglo XX se empieza a pensar que el sistema educativo puede beneficiarse, si se incluyen elementos de las culturas indígenas, sus razones son meramente instrumentales. Es decir, que en esencia sigue vigente el desinterés por ellas.

### *2.1.2 La diversidad como obstáculo a la construcción de una nación*

La fundación de la SEP en 1921 tiene como objetivo principal aumentar la oferta educativa a escala nacional para eliminar el estancamiento económico, social y cultural del país. Los Estados y ayuntamientos no pudieron lograr esas metas de manera independiente por falta de recursos, y por lo tanto, se vio la necesidad de federalizar el sistema educativo.

El percibido estancamiento cultural del país se asocia a la falta de identidad nacional que se atribuye en parte a la heterogeneidad de la población<sup>47</sup> y por tal razón, como se mencionó arriba, se buscó, de varias maneras, estimular el sentimiento de nacionalismo. Esta idea se viene desarrollando desde la independencia “porque en el espíritu (europeo) de la época, domina la convicción de que un Estado es la expresión de un pueblo que tiene la misma cultura y la misma lengua, como producto de una historia común.”<sup>48</sup> Esa era la impresión

---

46 Bertely Busquets, María (2005) Panorama histórico de la educación para los indígenas en México [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)

47 Gamio, M. (1987). “Las patrias y las nacionalidades de la América Latina” en *Cuadernos Políticos*, 52, pp. 47-50.

48 Bonfil Batalla, Guillermo (1994). *México Profundo: Una civilización negada*, México, Grijalbo, p. 103-104.

falsa que se poseía acerca de las naciones europeas a las que se creía que debía imitarse. Esto era falso porque ninguna de estas naciones era completamente homogénea en lo cultural como en lo lingüístico. Lo que sí es cierto, es que pocos países podían decirse tan heterogéneo como lo es México. Con más de 60 grupos étnicos indígenas, cada uno con su idioma, México era, y todavía es, un verdadero mosaico cultural.

Las acciones de la SEP fueron influenciadas por la idea, que una nación tiene que ser homogénea. Durante más de medio siglo, las diferencias culturales representaron para la SEP un obstáculo para el completo desarrollo de los alumnos y fueron vistas como óbices para lograr el desarrollo y el bienestar establecidos por los parámetros europeos como únicos y verdaderos. Sus políticas se orientaron hacia un trato igualitario no discriminatorio, excluyendo lo particular y lo heterogéneo, para colocar su lente en lo homogéneo de la población.<sup>49</sup>

Dos intelectuales distinguidos, constructores de la SEP, Vasconcelos y Ramírez, tuvieron un gran impacto sobre el tipo de educación oferta a los indígenas durante los primeros años de la secretaría, pero también posteriormente.

#### *2.1.2.1 El impacto de Vasconcelos*

El primer secretario de educación una vez creada la SEP fue José Vasconcelos. Él, como varios intelectuales de su época, interiorizó las ideas de su tiempo y por lo tanto también creía que una sociedad con castas, es decir heterogénea, impedía el desarrollo de la unidad nacional. Las castas en este caso se refieren a las etnias indígenas, los mestizos y los criollos. Como también él formaba parte de la casta mestiza, juzgaba superior a los demás,

---

<sup>49</sup> Gómez Montero (1994), en Morales Garza, S. (1998). "La educación indígena, especial e inicial: de "modelos complementarios" a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia" en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México, II*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 167.



y propuso como solución la auténtica incorporación del indígena a la vida nacional a través del mestizaje.<sup>50</sup>

En sus intentos de construir una nación a través de la educación, Vasconcelos fue influenciado por las obras educacionales de países como Chile, Brasil y Argentina. La obra educativa de Sarmiento, miembro de este último país, cuya meta era europeizarse a través de la difusión de la escuela primaria, parece haberlo impresionado demasiado.<sup>51</sup> Sobre ese punto, Vasconcelos escribió que “Don Justo Sierra hubiera podido igualar la obra de Sarmiento pero le faltaba lo que Sarmiento tuvo a discreción: el poder. Don Justo Sierra era el único hombre del porfirismo que pudo haber *salvado* la nación [...]”<sup>52</sup>

Como varios pensadores de su tiempo, Vasconcelos ve en la heterogeneidad cultural del país un obstáculo para la construcción de la nación puesto que la heterogeneidad generaba desigualdad. Por lo que tenía que desaparecer para *aliviar* las marcadas divisiones sociales y de las tiranías políticas y económicas.<sup>53</sup> Una labor sistemática e intensa de educación popular para la incorporación de los indígenas parece entonces como una solución lógica al problema: le parece injusto dejar al indígena fuera del alcance de la civilización occidental porque sería dejarlo en la ignorancia.<sup>54</sup> Similar era o es el pensamiento de los misioneros católicos que tan convencidos de la supremacía del pensamiento occidental y de la cristianización, tenían la *obligación* de convertir el mundo entorno a ella.

La mentalidad de la época se caracterizó por un desprecio a las culturas neo-occidentales. No se consideraba que los conocimientos de las culturas que existían en el “Nuevo Mundo” podrían favorecer de manera significativa al desarrollo del país y por lo tanto, se veía necesario la incorporación de los indígenas a la población mestiza. Por supuesto que esa

---

50 Vasconcelos, José (1981). *Antología de textos sobre educación*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 13

51 Vasconcelos, José (1981). *Antología de textos sobre educación*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 155-157.

52 *Idem*, p. 163 (Las cursivas son mías).

53 *Idem*, p. 159-160.

54 *Idem*, p. 291-292.



incorporación traía consigo la desaparición de las culturas indígenas como tales. Hoy esa visión nos parece como un genocidio cultural, pero los intelectuales del tiempo estaban convencido que era *la* mejor manera de fortalecer y hacer viable el país. De ninguna manera, la heterogeneidad fue vista como una ventaja para la nación. Hoy por hoy, ese punto de vista está ganando terreno paulatinamente, debido a la fuerte lucha de una multitud de grupos étnicos en todo el orbe.

Justamente por la lenta aceptación de ese nuevo paradigma, se puede decir que el modelo educacional integracionista está todavía vigente hoy en día, aunque bajo diferentes modalidades. El gobierno, bajo presiones nacionales e internacionales en su discurso promueve la diversidad, pero sus acciones muestran que no está todavía convencido de las ventajas que le pueden traer a escala nacional. Este aspecto será abordado con mayor detalle más adelante.

A partir del periodo de Vasconcelos hasta el día de hoy, numerosas instituciones se crearon para lograr la incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad mestiza. Ellas se basan en el aprendizaje del español y de la cultura occidental por parte de los indígenas. Es decir, que el mestizaje se hace unilateralmente: el indígena hacia el mestizo, y no el mestizo hacia el indígena.

La primera institución creada por Vasconcelos fue el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en 1921. Administraba "escuelas especiales para la castellanización e incorporación a la civilización de los indígenas."<sup>55</sup> El secretario de educación señaló que esas escuelas eran urgentes pero también temporales. Su meta no era de segregar a los indígenas como fue (y aun lo es) el caso de las reservaciones norteamericanas, al contrario tan pronto como el indio aprendiera el castellano y los rudimentos del conocimiento , en seguida se *inscribiera* a la escuela donde se juntaran, sin distinción de sangre, el indio, el

---

<sup>55</sup> Morales, *op. cit.*, p. 145.

mestizo y el blanco.<sup>56</sup> Es decir, el aprendizaje del español favorecería la negación de lo propio y el aprendizaje de la “cultura única” en una tácita aceptación de su predominio.

### 2.1.2.2 *El impacto de Ramírez y la escuela socialista*

En 1928 Rafael Ramírez, otro intelectual influyente del principio del siglo pasado, toma el puesto de jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena. Ramírez. Él había sido víctima de la pobreza en su infancia y pensaba que uno de los obstáculos más importantes al desarrollo nacional era la gran disparidad económica. Le preocupa especialmente las condiciones de extrema pobreza en las cuales se encontraban los campesinos, en su gran mayoría indígena.

Ramírez ligó la causa de la pobreza y el atraso a la “incultura” de los pueblos indígenas y a la falta de adaptación de su vida a la vida social que ellos [los mestizos y criollos] estimaban más satisfactorias.<sup>57</sup> Según el autor, los indígenas tenían una cultura inferior a los mestizos y criollos, por esta razón, han sido explotados y desplazados. El progreso de los pueblos indígenas implicaba entonces “una serie de cambios hacia un estado de cosas más deseable, más perfecto; una serie de cambios que conduzcan a algo más alto, a algo mejor.”<sup>58</sup> Este estado más deseable es la cultura occidental.

Resulta claro entonces, lo que impidieron estos cambios, era el estado segregado de los indígenas por sus métodos de producción primitiva, pero también, sus idiomas, que “en los tiempos actuales [...] no son instrumentos eficaces de socialización, ni de ampliación cultural siquiera.”<sup>59</sup> Ramírez consideraba indispensable que los indígenas aprendieran el español, pero también las costumbres occidentales y formas de vida, que indudablemente eran superiores a las suyas. Lo último que debían hacer, era salirse de la inferioridad,

---

<sup>56</sup> Vasconcelos, *op. cit.*, p. 169.

<sup>57</sup> Ramírez, Rafael (1981). *La escuela rural mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 142.

<sup>58</sup> *Idem*, p. 87.

<sup>59</sup> *Idem*, p. 144.

adoptando la cultura de los mestizos.<sup>60</sup> En otras palabras, que se incorporaran al estilo de vida occidental, y que sintieran que formaban parte de una nación.

A diferencia de Vasconcelos, quien proponía el mestizaje para tener un pueblo igualitario culturalmente, Ramírez estaba más interesado en perseguir la homogenización para que se lograra la igualdad económica. Propone “desbaratar el irritante orden social que prevalece en el mundo y construir otro, más igualitario y justo”<sup>61</sup> La escuela socialista, entendiéndose como “aquella que además de proporcionar una cultura básica, creara en el proletariado, muy clara, la conciencia de su clase y las capacidades, actitudes y sentimientos necesarios tanto para luchar en contra de las clases explotadoras como para rehabilitarse él mismo económica y socialmente”<sup>62</sup> Según Ramírez, esas escuelas, apoyadas en ciertos casos por los Centros de Educación Indígena, darían, a los campesinos una educación condicionada a sus necesidades, es decir, que despertaría sus inteligencia adormecida, además, darles una cultura industrial y agrícola<sup>63</sup> que permitieran su emancipación económica, social y cultural.

Con la primera reforma del artículo tercero, empieza el periodo de educación socialista que duró de 1934-1943. Este representó a la vez un obstáculo y un promotor de la educación adaptada a los indígenas. La necesidad de industrializar el país a través de la formación de técnicos y profesionales competentes hizo que Lázaro Cárdenas, Presidente de México, aumentara el papel rector del Estado en la economía. Reforzó el paradigma productivo establecido desde la presidencia anterior que tenía como característica principal la subordinación del aparato escolar al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas en el medio rural.<sup>64</sup> Se modifica el “paradigma político anterior al poner en consideración a los indígenas en sus relaciones con el Estado y al situarlos, en términos retóricos, como ciudadanos con iguales derechos frente a los intereses

---

60 Idem, p. 65.

61 Idem, p. 101.

62 Idem, p. 100.

63 Idem, p. 49-50.

64 Bertely Busquets, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México” en Pablo Latapí (ed.), Un siglo de educación en México II, México, Fondo de Cultura Económica, p. 79.

nacionales.”<sup>65</sup> Es decir que hubo empeño decidido en mejorar el nivel de vida del indígena para que contribuyera a la vida nacional.<sup>66</sup> Esa era la nueva forma de “mexicanizar” a los pueblos étnicos.<sup>67</sup> Las acciones del gobierno se “sustentan en una especie de pedagogía para pobres, que lejos de plantear lineamientos teóricos dirigidos a la afirmación individual y social de sus destinatarios tienen por objeto transformarlos en otros, según la imagen y necesidades de un proyecto social que les es, ajeno.”<sup>68</sup>

A pesar de esas acciones,

“éste es sin duda, el periodo clave en la consolidación de la educación indígena [...]. La importancia que se da a la lengua materna marca un cambio esencial en la educación indígena, ya no tiene como objetivo principal la castellanización, sino una educación bilingüe enraizada en concepciones educativas integrales que intentan ligar la educación con las necesidades e intereses comunitarios.”<sup>69</sup>

La urgencia de incorporar a los indígenas en el mercado laboral llevó a una preocupación de cómo mejorar el pobre desempeño que habían tenido los intentos previos de la SEP de educarlos. Se ve en la opción de la educación bilingüe un instrumento para la formación de recursos humanos. Aunque la intención de la SEP es únicamente práctica, crea un precedente que favorecerá más adelante las demandas de reconocimiento de los pueblos.

Ramírez subraya el rol importante del maestro en este proceso. En el tiempo de Vasconcelos el maestro es “un misionero que tiene por tarea llevar a la persona la buena nueva de su redención por el conocimiento sin que el desempeño de su rol lo aleje de las funciones tradicionales de enseñante.”<sup>70</sup> Mientras que para Ramírez el maestro es un

---

65 Auguirre Beltrán (1990) en Bertley, *Idem*, pp. 78-79.

66 Vázquez, *op. cit.*, pp. 178-179.

67 *Idem*, p. 80.

68 Gigante, Elba (1991). “Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa” en A. Warman & A. Argueta (coord.), *Nuevos Enfoques: para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, Porrúa, pp. 240-241.

69 Morales Garza, *op. cit.*, p. 149.

70 Ramírez, *op. cit.*, p. 33

adoptando la cultura de los mestizos.<sup>60</sup> En otras palabras, que se incorporaran al estilo de vida occidental, y que sintieran que formaban parte de una nación.

A diferencia de Vasconcelos, quien proponía el mestizaje para tener un pueblo igualitario culturalmente, Ramírez estaba más interesado en perseguir la homogenización para que se lograra la igualdad económica. Propone “desbaratar el irritante orden social que prevalece en el mundo y construir otro, más igualitario y justo”<sup>61</sup> La escuela socialista, entendiéndose como “aquella que además de proporcionar una cultura básica, creara en el proletariado, muy clara, la conciencia de su clase y las capacidades, actitudes y sentimientos necesarios tanto para luchar en contra de las clases explotadoras como para rehabilitarse él mismo económica y socialmente”<sup>62</sup> Según Ramírez, esas escuelas, apoyadas en ciertos casos por los Centros de Educación Indígena, darían, a los campesinos una educación condicionada a sus necesidades, es decir, que despertaría sus inteligencia adormecida, además, darles una cultura industrial y agrícola<sup>63</sup> que permitieran su emancipación económica, social y cultural.

Con la primera reforma del artículo tercero, empieza el periodo de educación socialista que duró de 1934-1943. Este representó a la vez un obstáculo y un promotor de la educación adaptada a los indígenas. La necesidad de industrializar el país a través de la formación de técnicos y profesionales competentes hizo que Lázaro Cárdenas, Presidente de México, aumentara el papel rector del Estado en la economía. Reforzó el paradigma productivo establecido desde la presidencia anterior que tenía como característica principal la subordinación del aparato escolar al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas en el medio rural.<sup>64</sup> Se modifica el “paradigma político anterior al poner en consideración a los indígenas en sus relaciones con el Estado y al situarlos, en términos retóricos, como ciudadanos con iguales derechos frente a los intereses

---

60 Idem, p. 65.

61 Idem, p. 101.

62 Idem, p. 100.

63 Idem, p. 49-50.

64 Bertely Busquets, María (1998). “Educación indígena del siglo XX en México” en Pablo Latapi (ed.), Un siglo de educación en México II, México, Fondo de Cultura Económica, p. 79.

nacionales.”<sup>65</sup> Es decir que hubo empeño decidido en mejorar el nivel de vida del indígena para que contribuyera a la vida nacional.<sup>66</sup> Esa era la nueva forma de “mexicanizar” a los pueblos étnicos.<sup>67</sup> Las acciones del gobierno se “sustentan en una especie de pedagogía para pobres, que lejos de plantear lineamientos teóricos dirigidos a la afirmación individual y social de sus destinatarios tienen por objeto transformarlos en otros, según la imagen y necesidades de un proyecto social que les es, ajeno.”<sup>68</sup>

A pesar de esas acciones,

“éste es sin duda, el periodo clave en la consolidación de la educación indígena [...]. La importancia que se da a la lengua materna marca un cambio esencial en la educación indígena, ya no tiene como objetivo principal la castellanización, sino una educación bilingüe enraizada en concepciones educativas integrales que intentan ligar la educación con las necesidades e intereses comunitarios.”<sup>69</sup>

La urgencia de incorporar a los indígenas en el mercado laboral llevó a una preocupación de cómo mejorar el pobre desempeño que habían tenido los intentos previos de la SEP de educarlos. Se ve en la opción de la educación bilingüe un instrumento para la formación de recursos humanos. Aunque la intención de la SEP es únicamente práctica, crea un precedente que favorecerá más adelante las demandas de reconocimiento de los pueblos.

Ramírez subraya el rol importante del maestro en este proceso. En el tiempo de Vasconcelos el maestro es “un misionero que tiene por tarea llevar a la persona la buena nueva de su redención por el conocimiento sin que el desempeño de su rol lo aleje de las funciones tradicionales de enseñante.”<sup>70</sup> Mientras que para Ramírez el maestro es un

---

65 Auguirre Beltrán (1990) en Bertley, Idem, pp. 78-79.

66 Vázquez, *op. cit.*, pp. 178-179.

67 Idem, p.80.

68 Gigante, Elba (1991). “Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa” en A. Warman & A. Argueta (coord.), *Nuevos Enfoques: para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, Porrúa, pp. 240-241.

69 Morales Garza, *op. cit.*, p. 149.

70 Ramírez, *op. cit.*, p. 33

“agitador y constructor de la comunidad, cuyas características le separan considerablemente de los rasgos que por lo común asignan al docente.”<sup>71</sup>

Ramírez, cuando buscó incorporar a los indígenas a la civilización occidental, estaba buscando no solamente promover una sociedad sin clases, sin ricos ni pobres, una sociedad de trabajadores pero no de proletarios, pero también una sociedad homogénea, armoniosa, feliz en donde todos los hombres serían realmente iguales y libres.<sup>72</sup>

En forma similar, Ramírez pensó como Vasconcelos, creyendo que la igualdad pasa a través de la homogeneidad del pueblo. Según aquel, la igualdad económica se logra mejorando la cultura. Él está convencido de la superioridad de su cultura, consecuentemente esta cultura tiene que ser occidental de habla española. Tal sentimiento de superioridad impide a Ramírez pensar en la opción de hablar con los indígenas en una base de igualdad; es decir, llegar a una idea de nación conjuntamente. De acuerdo con Ramírez, la cultura indígena no puede aportar de manera significativa al desarrollo de la cultura mexicana. Este hecho está claro en la siguiente cita:

“Deuda de honor es la que tenemos con el campesino y el obrero, deuda de honor que hay que liquidar a la brevedad posible, si no queremos cargar la responsabilidad inmensa de retardar la integración de la patria al concierto de los pueblos cultos.”<sup>73</sup>

Un país con sentimiento de nacionalismo, no puede existir sin homogeneidad. Por tal razón Ramírez implementa una política que busca irradiar substancialmente las culturas indígenas. Entre ellas, durante sus primeros años como jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena le prohibieron al maestro rural enseñar cualquier otro idioma que no fuera el español, y cuando fue posible, se

---

71 Idem, p.33.

72 Ramírez, *op. cit.*, p. 103.

73 Idem, p. 52.



mandaba a maestros indígenas a zonas donde no se conversaba el idioma que ellos hablaban.

También impulsó el desarrollo de la Casa del Estudiante<sup>74</sup> “que pretendía preparar jóvenes de raza india para ayudar a sus respectivos grupos étnicos a incorporarse a la cultura del país.”<sup>75</sup> En otras palabras, promovía agentes de aculturación.

“Ante la necesidad urgente de unidad nacional por el peligro de una intervención extranjera y del espectro de la guerra mundial, la virulencia socialista empezó a declinar.”<sup>76</sup> No estaba bien entendida por los maestros, como no se adecuaba con el sistema capitalista que tenía el país.

### 2.1.2.3 *La escuela de la unidad nacional*

Sigue el periodo de la escuela de la unidad nacional de 1943-1958, durante la cual, se elimina el término socialista del artículo tercero de la Constitución. No obstante, el gobierno sigue incluyendo a los indígenas en el sistema económico capitalista y se enfoca nuevamente en los procesos de aculturación, creando en 1948 el Instituto Nacional Indigenista (INI) para apoyar estos propósitos. Entonces se nota que, “la educación indígena pone de manifiesto un cambio de concepción al aceptar, que el atraso de los pueblos indígenas se deriva de su marginación social y económica, y no de sus limitaciones para aprender.”<sup>77</sup> Pero aún así, no se considera la condición de subordinación y explotación que han sufrido desde la conquista. Con esa visión limitada y centralista del gobierno, se cree que la única manera de mejorar las condiciones de vida de los indígenas

---

74 El alto costo de mantenimiento de la Casa, la incorporación efectiva, demasiado efectiva, que sufrieron sus alumnos que desarraigaron de sus grupos étnicos y otros inconvenientes, llevaron a Bassols a clausurarlas en 1932 y a establecer en su lugar casas del estudiante indígena en el “corazón de las zonas indígenas”. Dado el destino que tenían asignado los centros de educación indígena no se limitaron a fungir como escuelas internado donde se imparte una enseñanza normal de nivel elemental para que, al salir de las aulas, los educandos se ocupen como maestros rurales, sino, además, fueron la economía y el desarrollo regionales en las áreas campesinas. Idem, pp. 35-36.

75 Vázquez, *op. cit.*, p. 161.

76 *Idem*, p. 180.

77 Morales, *op. cit.*, p. 152.



implementación de una educación intercultural bilingüe, ya no habla abiertamente de la homogenización cultural.

#### 2.1.2.4 La educación homogeneizante

Con lo expuesto en el apartado anterior, queda claro que la diversidad cultural ha sido vista por el gobierno mestizo como un obstáculo al desarrollo nacional. Los esfuerzos para homogenizar el país cultural y lingüísticamente ha provocado grandes inequidades e injusticias hacia las etnias indígenas del país.

Entre 1857-1889, el liberal Ignacio Ramírez, quien fue titular de la educación durante el principio del año 1861 bajo el gobierno de Benito Juárez, “expresó la necesidad de integrar al indígena a la vida nacional a través de la escuela”.<sup>82</sup> Para Ramírez, como para muchos intelectuales de su tiempo y de tiempos después, la única forma de lograr eso era dando a todos los pueblos la misma educación que al pueblo mestizo. Este pensamiento, como se vio, sigue presente durante el primer tercio del siglo pasado. De hecho, sigue vigente mucho tiempo después, se podría argumentar que hasta el día de hoy.

“El *Programa de educación* de 1935, [...] al darse cuenta que México no era una unidad, se fija como meta para el futuro borrar las diferencias, salvar los obstáculos del medio físico,

... la composición étnica, la división de idiomas, los prejuicios irracionales y sobre todo, la desigualdad de posiciones económicas que se oponen a la integración de un verdadero pueblo, con afinidad lingüística, homogeneidad racial, bienestar material y comunidad de ideales.”<sup>83</sup>

En los años ‘30, con la escuela socialista, se suponía que la educación tenía que adaptarse al medio en el cual se encontraba. Para los años ‘60, hubo un empeño en que la enseñanza fuera igual en las escuelas urbanas y rurales, con adaptación necesaria por parte de los

---

82 *Idem*, p. 60.

83 *Idem*, p. 189.

maestros.<sup>84</sup> En otras palabras, las diferencias geográficas, que influyen en gran medida, a entender el mundo, no estaban tomadas en cuenta.

Estas diferencias geográficas sumadas a las culturales de las diferentes etnias, fueron excluidas de los libros de textos gratuitos y obligatorios, ya que una de las metas para su distribución era, y todavía es, la homogeneización de la población. En otras palabras, la educación oferta a los indígenas no estaba de ninguna manera adaptada a sus culturas y estilos de vida y mucho menos a sus aspiraciones, por lo que la educación occidental fue y es, una imposición del gobierno.

De hecho, los libros de texto no hacen mención de los pueblos contemporáneos, sino únicamente en escala muy limitada y a veces prejuiciosos, a la historia prehispánica. Se le niega a una gran proporción de la población su existencia oficial como culturas distintas dentro del sistema educativo.

Cuando se impulsó el desarrollo de los libros de textos gratuitos en los años sesenta como instrumento para la homogenización de la educación, los indígenas eran poco representados lo que sigue vigente hoy.

Desde ese tiempo se da a entender que un trato igualitario, por ejemplo enseñar a todos en un mismo idioma, no necesariamente lleva a la igualdad sino justamente puede ser discriminatorio: los alumnos que no empiezan con las bases similares pero que están dadas las mismas tareas no pueden cumplirlas con un grado de éxito idéntico. El sistema educativo tiene que adaptarse a los alumnos y no al revés, sino se obtienen mediocres indicadores educativos como es el caso en México. El obstáculo directo al desarrollo de los alumnos no es la diferencia, como suponía la SEP, más bien, ignorarla.

### *2.1.3 La idea del rescate cultural*

---

<sup>84</sup> Idem, p. 240.

Queda claro con la discusión anterior que los mestizos creen necesario rescatar a los indígenas. ¿De qué?, la respuesta depende de la época: al principio de la colonización los misioneros se ocuparon en evangelizarlos para salvar su alma; después se pensó, sacarlos de su ignorancia, en otras palabras, conceder la entrada a la civilización más iluminada que era la occidental. Y luego, el rescate fue necesario por su condición económica precaria. Obviamente, todos los grupos “rescatadores” tenían algún interés personal en la manipulación de los indígenas. En las siguientes líneas, hay algunos ejemplos de las organizaciones e instituciones creadas por el gobierno después de la fundación de la SEP para ese fin.

En 1926, se concibe un “experimento psicológico con indios” dentro de la organización de la Casa del Estudiante Indígena, “mediante el cual se pudo constatar que los indígenas no eran seres inferiores, ni biológica, ni mentalmente, y que su lenguaje no implicaba ninguna limitación en el aprendizaje.”<sup>85</sup> Sin embargo, este experimento no se llevó con respeto por los indígenas ni de su cultura, más bien ayudó a justificar el modelo integracionista: si los indígenas tienen las mismas capacidades que el resto de la población, no hay ninguna razón por la cuál no puedan evolucionar y adoptar una cultura superior a la suya. En otras palabras, el gobierno interpretó los resultados para acoplarlos a su meta de dominación cultural; en lugar de pensar que las culturas indígenas, como los indígenas mismos, podían estar en el mismo nivel sobre una base simétrica, aunque diferentes a la suya.

El Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI), creado en 1936 y disuelto al final de los años setenta, continuó la misma línea de antes: “significó una nueva manera de concebir y organizar la formación escolar de los indígenas, que iniciaba con el estudio de las condiciones socioeconómicas y después proponer soluciones integrales con la acción coordinada de instituciones y servicios ya en funcionamiento.”<sup>86</sup> Sin embargo, el estudio

---

85 Idem. p. 145.

86 Idem. p. 147.

de las condiciones de vida de los indígenas servía para saber más a fondo, la forma que podían ser asimilados a la sociedad mexicana.

El Instituto Nacional Indigenista, otra dependencia gubernamental fundado en 1948, tenía básicamente las mismas metas que la DAAI, es decir, "acelerar la integración de la población aborígen en la vida nacional y mejorar sus condiciones de vida."<sup>87</sup> Las dos organizaciones caen dentro de lo que se llama la acción indigenista la cual trata de

"imponer un control desde afuera, ajeno, para decidir qué parte del patrimonio cultural de los pueblos indios es útil y para quiénes, y otra parte debe ser erradicada y por quiénes. En síntesis, se trata de anular la capacidad de decisión de los pueblos indios (lo que queda de ella, después del acoso constante de la dominación colonial) e incorporarlos plenamente a un sistema y control cultural en el que las decisiones se toman en ámbitos ajenos a las propias comunidades."<sup>88</sup>

Un último ejemplo de gran importancia de una acción racista emprendida contra los indígenas fue el impulso de maestros bilingües como agentes de aculturación por la SEP. Es decir, la formación de jóvenes bilingües para servir de puentes entre sus comunidades y la sociedad mexicana dominante. Se les inculcaba en la necesidad de hacer desaparecer sus culturas. Esta acción indigenista empezó en los años '30 pero siguió siendo impulsado por la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en los años 70 y en cierta medida todavía lo es hoy por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) por no asegurarse que todos los alumnos indígenas tienen una educación en su idioma. Aunque ya no se estimula abiertamente la aculturación, la pasividad de la DGEI favorece este mismo proceso.

## *2.2 Proceso de resistencia de los pueblos indígenas*

---

87 Idem. p.151.

88 Bonfil Batalla, *op. cit.*, p.175.

Muchos han sido los obstáculos que tuvieron que enfrentar los pueblos indígenas para que la sociedad y el gobierno consideraran pertinente el sólo hecho de escucharlos. Con el propósito de moldearlos a sus expectativas, el gobierno implementó proyectos y leyes, además de crear instituciones para subordinar los pueblos indígenas mexicanos. Pero poco a poco, ellos mismos han venido reaccionando a las injusticias que sufrieron a través de un proceso de reivindicación de sus derechos. Este proceso, en el ámbito educacional, ha llevado a que se desarrollaran nuevos modelos de educación más apropiados a la sociedad pluricultural mexicana.

La educación intercultural no es entonces una propuesta que surgió desde la SEP para dar el lugar justo a los grupos indígenas dentro del sistema escolar y subsecuentemente en la sociedad, sino fue desarrollada como consecuencia de las demandas de los propios indígenas. Su lucha se elaboró paralelamente a las de otros grupos de aborígenes en el mundo, creando una presión no solamente nacional, sino también internacional para apoyar cambios dentro del sistema dominante.

Como ya se mencionó, en 1939 se empezó a debatir la conveniencia del bilingüismo para aumentar el rendimiento escolar de los alumnos indígenas para que se pudieran integrar más fácilmente a la economía nacional. Hubo un empeño decidido en mejorar el nivel de vida del indígena para que contribuyera a la vida nacional. Se hicieron nuevas experiencias educativas para incompararlo. Una de las más importantes fue la enseñanza del español de manera paulatina, y por lo tanto, la utilización de la lengua materna por lo menos en los primeros años de educación primaria.

En Michoacán, se instaló un instituto para experimentar con el tarasco que desembocaría en la reunión de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en mayo de 1939. Este mismo año se fundó un Departamento de Asuntos Indígenas para orientar a los indios en

sus trámites oficiales. En 1940 se suprimieron las Escuelas Regionales Campesinas y un año después se reabrieron las Normales Rurales.<sup>89</sup>

En 1940, después de casi 20 años de injusticia en manos de la SEP, maestros tarascos impulsan el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro para dar pauta a una nueva relación política, social, económica y cultural entre los estados nacionales y los pueblos indígenas contemporáneos.<sup>90</sup> Como consecuencia directa del congreso, se crea en 1942 el Instituto Indigenista Interamericano. Este mismo año el gobierno reacciona a estos eventos con cambios en la Ley Orgánica de Educación Pública que institucionaliza la educación indígena dentro del Departamento de Asuntos Indígenas<sup>91</sup> y así mismo en 1944 elabora cartillas bilingües para los grupos indígenas.

Tales acciones demuestran la actitud que seguirá tomando la SEP hasta el día de hoy: agente reactivo en vez de proactivo. Es decir, que los cambios a favor de una educación igualitaria para los indígenas, se van impulsando por presión del exterior y no por la buena intención desde el interior del gobierno.

Así se crean institutos para la Alfabetización en Lenguas Indígenas (1944) y se aprueban la utilización de métodos bilingües aplicados a maestros y promotores bilingües de extracción indígena. Así mismo se articula por primera vez los trabajos de planeación integral con acciones educativas y culturales para reforzar escuelas de concentración en zonas interculturales con el Plan de Once Años (1963).<sup>92</sup>

En los años '60 se intensifican las demandas y las propuestas indígenas: maestros indígenas bilingües que habían sido formados como agentes de aculturación empezaron a enfrentar las concepciones que les habían imbuido con una realidad india que no respondía a aquella visión esquemática y denigrante. Empezaron a imaginar un proyecto

---

89 Idem, p. 178-179.

90 Morales, *op. cit.*, p. 148.

91 Idem, pp. 149-150.

92 Idem, pp. 153-154.

alternativo y crearon un nuevo campo de batalla en el que se disputan espacios institucionales y decisiones sobre los contenidos y métodos que el Estado impone a la población india.<sup>93</sup> Se organizan y participan varios consejos y organizaciones para articular sus demandas.<sup>94</sup> Así se creó en 1977, la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC).

En 1975, se celebra el Primer Congreso Indígena Nacional en Pátzcuaro. A los congresos que habían sido hasta este momento interamericanos, se agregan los de carácter nacional, signo de un mayor grado de organización de los grupos étnicos mexicanos. De este congreso se crea el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas y se diversifican los debates y aportes a la educación bilingüe y bicultural, se crítica los procesos de ladinización y se genera discusiones acerca de la recepción comunitaria, del modelo de educación.<sup>95</sup> En otras palabras, “los límites de las políticas estatales dirigidas a las poblaciones indígenas fundamentan nuevos marcos interpretativos y de intervención.”<sup>96</sup>

La participación de los maestros así como la de otras organizaciones y grupos reivindicadores

“constituyen elementos claves para la transición de políticas asistencialistas a “especiales” y la consecución de modelos alternativos, cuyo grado y estilo de especificidad lingüística y cultural se encuentran en definición. Este proceso se inició con la creación de instituciones, proyectos y programas, espacios editoriales e investigaciones, así como el reconocimiento de diversas organizaciones indígenas.”<sup>97</sup>

Los resultados de la intensificación de las demandas fueron, entre otros, la elaboración de libros de texto en lenguas indígenas y la creación de la Dirección General de Educación

---

93 Bonfil Batalla, *op. cit.*, pp. 208-209.

94 Bertley, *op. cit.*, p. 86.

95 *Idem*, pp. 90-91.

96 *Idem*, p. 90.

97 Morales, *op. cit.*, pp. 155-156.

Indígena (DGEI) que institucionaliza el paradigma etnicista en contraposición al modelo castellanizador regular,<sup>98</sup> la ampliación de la educación preescolar bilingüe, el fortalecimiento del programa de radio bilingüe para apoyar a los programas de primaria bilingüe, la publicación del libro de español como segunda lengua para alumnos y maestro y la apertura hasta sexto grado de las escuelas primarias rurales e indígenas que así lo requerían.<sup>99</sup> Pero más que acciones también hubo un “cambio significativo en la actitud de los organismos educativos estatales: cobraron viabilidad las propuestas de una política educativa que tomara en cuenta tanto las lenguas como las culturas indígenas. Así surgió el planteamiento de la educación bilingüe bicultural”.<sup>100</sup>

La importancia de la consideración de lo cultural en la educación indígena se refleja en los años ochenta por dos acontecimientos importantes. Primero, para el año escolar 1982-1983, (por lo menos en la retórica oficial), el Estado ofrece la posibilidad de acceso a la primaria bilingüe-bicultural a todos los niños indígenas del país en edad de escolar.<sup>101</sup>

El segundo hecho de importancia es la publicación del documento “Bases Generales de la Educación Indígena”. Este documento, además de reconocer el proceso permanente de opresión de las sociedades indígenas de México,<sup>102</sup> demuestra desde un enfoque multidisciplinario y de “las teorías del “contacto” y el “conflicto lingüístico” el fracaso del uso de una segunda lengua en el proceso de enseñanza y el predominio de un diálogo asimétrico entre las sociedades indias y el Estado. En su lugar, se propone un bilingüismo coordinado que asegure la valoración de la lengua nativa y del castellano en términos igualitarios, impulsando el uso de la primera para estimular la horizontalidad y el intercambio cultural recíproco.<sup>103</sup>

---

98 Bertley, *op. cit.*, p. 87.

99 Prawda, Juan (1984). Teoría y praxis de la planeación educativa en México. México, Grijalbo, pp. 96-97.

100 Morales, *op. cit.*, p. 157-158.

101 Prawda, *op. cit.*, p. 105.

102 Idem, p. 157.

103 Varese, 1983; Coronado et al., 1981; Aubaguc, Díaz-Couder, Lewin y Pardo, 1982 en Bertley, *op. cit.*, p. 87.



Las luchas de los pueblos indígenas dentro del sistema educativo son simultáneas a las reivindicaciones territoriales y se dan tanto de manera pacífica o de enfrentamiento. Ambas estrategias buscan lo mismo: el reconocimiento de sus derechos y de su cultura además de la posibilidad de formar parte de los procesos de toma de decisiones que les afectan y que afectan al país en general.

Al gobierno, bajo el constante y creciente fortalecimiento de las organizaciones indígenas y el interés internacional, no le queda otra opción que ceder frente a algunas de las demandas para no alimentar un problema latente y creciente. El reconocimiento de los derechos indígenas se hace más fuerte en los años 90' con la ratificación del convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1990), con la Reforma del artículo 4º constitucional en 1992 donde México se reconoce como un país pluricultural y multilingüe. Finalmente, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa del mismo año donde se considera a la educación indígena en la reorganización de la educación básica, con la aprobación de la Ley General de Educación de 1993 que reconoce que la educación debe adecuarse lingüística y culturalmente a cada uno de los pueblos étnicos así como a los grupos marginados y a la población migrante, con el Programa de Modernización de la Educación Indígena de 1994 y con el Plan Nacional de Educación de 1995-2000 que consideran por primera vez la atención a indígenas migrantes de las ciudades.<sup>104</sup>

En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a educación intercultural bilingüe.

En el año 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) la cual depende directamente del Secretario de Educación. Con su creación, por primera vez se plantea la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos. Es decir, que

---

104 Morales, *op. cit.*, pp. 160-162.

este tipo de educación ya no se ubica únicamente en las zonas rurales, sino también en las ciudades.

Para resumir lo dicho hasta ahora, se puede reiterar que paralelamente al desarrollo de instituciones indigenistas que sofocaban la cultura indígena, se fue desarrollando una nueva visión indígena, cada vez más fuerte, que ha ido modificando, aunque todavía no suficientemente, el sistema educativo a su favor. En algunos círculos tanto políticos como académicos e indígenas, la educación intercultural ya no está vista como una necesidad únicamente para la población indígena, y para la población en general. Se entiende por esto que no son únicamente los indígenas que deben adaptarse a la sociedad, sino que de igual manera, la sociedad a las culturas que no son dominantes.

### *2.3 Contexto actual*

El contexto actual de la educación indígena en México es el producto de las visiones antes planteadas: de una educación abiertamente integracionista, abrió el paso a la educación bilingüe bicultural y luego intercultural, para que esa integración fuera más fácil. El reconocimiento de la conveniencia de esa nueva modalidad ayudó de manera substancial a la apertura del camino, treinta años después, de la educación bicultural bilingüe y en los últimos años ocasionó cambios profundos en la educación intercultural bilingüe: de una educación reservada a parte de la población, a una educación para todos.

Aunque ha habido avances, todavía el camino por recorrer es substancial. Las reformas a las leyes y políticas llevan buena dirección, pero existe una distancia considerable entre teoría y práctica. Como lo subraya Bertely,

“por un lado, se avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística y étnica de la nación mexicana y del estado de inequidad económica, política y social que padecen los indígenas de nuestro país. Por otro, se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregadora, que borra

las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con la cual se agudiza la inequidad.”<sup>105</sup>

Para confirmar la afirmación de Bertely, se analizará brevemente las leyes mencionadas en la sección anterior y su impacto sobre las dos instancias de la SEP que atienden directamente a la población indígena: la DGEI y la CGEIB.

### 2.3.1 Un breve recorrido de la legislación

La ratificación del Convenio 169 de la OIT en 1990 fue un momento importante porque “rompe con las tendencias integracionistas y paternalistas en la teoría antropológica moderna y define, aunque de una manera limitada, una serie de derechos básicos que pertenecen a los pueblos indígenas”.<sup>106</sup> Cuando se refieren a los derechos en el ámbito de la educación reconocen: el derecho a una educación culturalmente adecuada, utilizar el idioma materno en el proceso educativo acompañado de una educación efectiva del español, y participación real de los pueblos indígenas en el diseño y administración de programas educativos que les concierne.

Dos años después, el gobierno se compromete explícitamente con los pueblos indígenas en la enmienda del artículo cuarto de la Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos: “la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social.”<sup>107</sup>

---

105 Bertely, *op. cit.*, p. 93.

106 Wright Carr, David Charles (1998) “Los otomíes, la educación y los derechos lingüísticos” Versión in extenso de la ponencia presentada en la *Segundo coloquio de otopames*, organizado por el Museo Nacional de Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia; el Instituto de Investigaciones [http://www.prodigyweb.net.mx/dcwright/oto\\_edu.htm](http://www.prodigyweb.net.mx/dcwright/oto_edu.htm)

107 En Wright Carr, *Idem* p. 6. (el artículo 4º ha sido cambiado al artículo 2º de la constitución actual pero siguen vigentes los mismos derechos)

Estas dos leyes promueven tres elementos importantes que podrían favorecer la educación de los pueblos indígenas: 1) planes y programas educativos que son culturalmente relevantes para los alumnos de los diferentes grupos étnicos (incluye la valoración de su cultura), 2) una educación proporcionada en el idioma del alumno, implica la valoración de su idioma, y en español. 3) el derecho de las comunidades indígenas de participar activamente en el proceso educativo. En seguida se verá si existe la posibilidad de hacer realidad estos elementos dentro del sistema educativo.

En 1993, en la Ley General de Educación “se presenta el federalismo educativo como el elemento que estructura el nuevo ordenamiento, lo inspira y lo constituye en signo distintivo de las anteriores leyes reglamentarias sobre educación.”<sup>108</sup> El federalismo daría la oportunidad a los Estados, entre otras cosas de adaptar la educación a sus necesidades. Pero si se pone atención en las tres siguientes fracciones del artículo 12 de la misma Ley, resulta difícil que este nuevo ordenamiento se pueda llevar a cabo:

“Corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

- I. Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del artículo 48;
- II. Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;
- III. Autorizar el uso de libros de texto para la educación primaria y la secundaria;”<sup>109</sup>

108 González, R. (1998). “El federalismo educativo”, en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos, p. 81.

109 Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1993). “Ley General de Educación”, <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/doc/137.doc>

De hecho, se les otorgan a las autoridades locales

“únicamente facultades subordinadas o condicionadas. Casi todas las actividades que pueden realizar están sujetas a determinación, vigilancia, fiscalización, autorización, lineamientos, normas y criterios de la Secretaría de Educación Pública o del Ejecutivo Federal. En otros términos, las entidades federativas carecen de autonomía jurídica en materia educativa.”<sup>110</sup>

### 2.3.1.1 Planes y programas de estudio

Eso implica que los planes y programas son de carácter nacional. Esto indica que la SEP no desarrolla unos que se adaptan a las culturas indígenas y que podrían ser implementados por la DGEI y promovidas por la CGEIB. Es cierto que las autoridades locales pueden proponer cambios a los planes y programas para que se adecuen mejor a las necesidades regionales, incluyendo a las necesidades indígenas. Estas propuestas de cambios están sujetas a la aceptación de la SEP central: solamente si se considera que no están en conflicto con los contenidos ya establecidos, se aceptarán. Los cambios se hacen entonces a nivel nacional. Las propuestas que involucran agregar al contenido las realidades locales, tienen poca probabilidad de ser aceptadas por estas circunstancias, menos viable, si reflejan una realidad específica de un pueblo indígena.

El resultado de la federalización incompleta en este caso es una educación culturalmente irrelevante para las etnias de México. Esto es preocupante, tomando en cuenta lo dicho en la introducción: cuando no hay congruencia entre lo que se aprende en la escuela y las experiencias de vida de los alumnos, el rendimiento escolar sufre<sup>111</sup> lo que pone en juego la permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo. Efectivamente, es lo que demuestran los indicadores educativos de la DGEI, que de manera general, se ubican debajo de los promedios nacionales tanto para rendimiento escolar, como en eficiencia terminal.

---

110 González, *op. cit.*, p. 103.

111 Gay, *op. cit.*, p. 33.

### *2.3.1.2 Bilingüismo y Libros de texto*

Además, la DGEI ofrece únicamente servicios de educación inicial, preescolar y primaria. Eso en 24 estados donde vive la mayor parte de población indígena.<sup>112</sup> Es decir, que en once estados los niños y jóvenes indígenas que asisten a escuelas de la SEP se encuentran en el sistema tradicional, sin adecuación a sus necesidades. Dentro de la DGEI, los alumnos carecen de maestros capacitados que hablen su idioma. Así mismo, libros de texto y cuadernos de trabajo no han sido traducidos a la mayoría de los idiomas indígenas. En otras palabras, DGEI no logra cubrir lo que está estipulado en la Ley General de Educación: no ofrece educación a todos los niveles, falta educación Secundaria, ni la educación es adecuada lingüísticamente a los alumnos.

### *2.3.1.3 El derecho a la participación activa en el proceso educativo*

La participación de las comunidades en el proceso educativo es difícil por la federalización incompleta, como se mencionó anteriormente. Aunque el Convenio 169 reconoce el derecho de los pueblos indígenas en el diseño y administración de los programas educativos que les concierne, la centralización del aparato burocrático no permite su cumplimiento. Sus decisiones, propuestas y deseos, dependen de las decisiones de la SEP central, que como es obvio, no favorece el desarrollo de una educación indígena intercultural ni bilingüe sólida. Se puede decir sin reserva que las políticas implementadas por la SEP a través de la DGEI proporcionan una educación que no respeta a los indígenas, a sus culturas e idiomas. Más bien, parece ser, que las autoridades educativas están favoreciendo el debilitamiento de estas culturas, proporcionándoles una educación de poca calidad que no les permite seguir adelante en su trayectoria escolar.

---

<sup>112</sup> Las 24 Entidades son: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guerrero, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Quintana Roo, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz, y Yucatán.

#### 2.3.1.4 Las políticas de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

En el Plan de Desarrollo Educativo de 1995-2000 se considera “por primera vez en nuestra historia reciente, la atención a niños indígenas migrantes asentados temporal o definitivamente en zonas urbanas...”<sup>113</sup>, sin embargo, más adelante veremos que éste no es el único antecedente a la creación de la CGEIB, instancia de la SEP que inició operaciones con el presente sexenio.

La CGEIB tiene como mandato específico promover la implementación de proyectos de educación intercultural a todos los niveles en el país sin importar la región (rural, semi-rural o urbana). Sin embargo, la CGEIB tiene poco poder de decisión por falta de carácter normativo. Esto lleva a pensar que la creación de la misma “es producto de las indefiniciones burocrático – administrativas de las autoridades educativas que han impedido propuestas curriculares específicas para los grupos indígenas de México.”<sup>114</sup> En otras palabras, se habrá creado la CGEIB para fines políticos, más que por un interés de fondo, en las culturas indígenas.

Se podría pensar que el gobierno hace tales maniobras para complacer a las organizaciones indígenas tanto nacionales e internacionales. En 1975, el Primer Congreso de Pueblos Indígenas, fue financiado por organizaciones gubernamentales, porque el gobierno de Luís Echeverría se dio cuenta de que si no intervenía, los grupos indígenas podrían ser, en un futuro, una amenaza al equilibrio político.<sup>115</sup> Las decisiones políticas de hoy van en el mismo sentido. El gobierno firma acuerdos, convenios y leyes además de crear instancias para el “desarrollo de los pueblos indígenas” para tratar de prevenir levantamientos como los que ocurrieron en Chiapas en los años ‘90. Lo que resulta claro es que el gobierno no tiene la buena intención de proporcionar educación adecuada a las necesidades de los pueblos indígenas.

---

113 Bello Domínguez, Juan (2001). “Políticas educativas de la educación indígena”, [www.redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm](http://www.redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm)

114 *Idem*

115 King, Linda (1994). *Roots of Identity: Language and Literacy in México*, Stanford, Stanford University Press, p. 69.



Las implicaciones de tales políticas son graves: aparte de perjudicar la educación de los alumnos indígenas están reduciendo drásticamente la posibilidad que los indígenas participen en la sociedad mexicana de manera integral. Por lo tanto, se podría argumentar que sus derechos humanos están siendo limitados.

#### *2.4 La creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del D. F.*

Más de treinta años después que la DGEI empezó a ofrecer educación destinada específicamente a la población indígena en la zonas rurales de los estados, en 2003 se puso en marcha el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF) para favorecer un ambiente escolar respetuoso de las diferencias culturales dentro de escuelas en la ciudad de México. Este programa se implementó en cooperación con la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la Subsecretaría de Educación del Distrito Federal (SSEDF), y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

El PEIBDF tiene como antecedente en el Distrito Federal el programa "Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes" (AENIM). Éste se creó en 1993 por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), un área dependiente de la Administración Federal de los Servicios Educativos de la SEP. La Coordinación Sectorial de Educación Primaria del DGOSE está conformada por cinco Direcciones de Educación Primaria que cubren a 15 de las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal.<sup>116</sup>

La Dirección encargada de la zona donde están situadas las escuelas del presente estudio empezó a implementar el AENIM en 1995. Se hizo una revisión del material didáctico de los niveles de primaria para adecuarlo a la educación intercultural. Esta revisión desembocó en la creación de guiones pedagógicos autodidácticos, los cuales fueron distribuidos a las escuelas participantes.

---

<sup>116</sup> La delegación de Iztapalapa está regida por otras autoridades.



A diferencia del PEIBDF, el programa AENIM tenía y todavía tiene pocos recursos financieros y humanos. Sin embargo, permitió a directivos y maestros de más de 200 escuelas acercarse a la educación intercultural antes que fuera propuesta por la CGEIB. También facilitó la selección de las escuelas por el PEIBDF dado que ya se había recopilado información demográfica que permitía detectar las escuelas con una presencia considerable de niños indígenas. La escuela Emiliano Zapata se contaba entre ellas.

Antes de detallar los propósitos y metas del Programa, es preciso tener un mejor conocimiento de la población indígena que se ubica en la capital nacional.

#### *2.4.1 Descripción general de las condiciones de vida de la población indígena en el Distrito Federal.*<sup>117</sup>

De acuerdo con el censo del año 2000, habitan en la República Mexicana más de 8 millones de indígenas, sin embargo la Comisión Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Nacional Indigenista (INI)<sup>118</sup> coinciden en que la cifra es realmente de 12 millones o sea casi diez por ciento de la población total del país. Aunque esa población, integrada en 62 pueblos, se distribuye en los 32 estados de la república, se ubica mayoritariamente en 24 estados.<sup>119</sup> Estos pueblos hablan más de 80 lenguas indígenas y variantes dialectales.

El D. F. es el lugar de residencia de representantes indígenas de casi todos los pueblos ya mencionados, aunque la mayoría de los representantes pertenecen a unos cuantos grupos. Como se mencionó en la introducción, en la capital mexicana viven no solamente los indígenas migrantes de otros estados de la república, sino también pueblos originarios del valle de México. Estos últimos residen principalmente en el sur de la ciudad en las

---

117 Esta sección está fuertemente inspirada del documento: Departamento de Investigación Básica para la Acción Indigenista del INI. *Tendencias migratorias de la población indígena en México*, México, 2002 citado en Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social. (2001). Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal – elementos para un diagnóstico.

118 Después de 45 años el INI cambió de nombre en el 5 de julio del 2003 para llamarse Comisión Nacional para el Desarrollo de Pueblos Indígenas.

119 Los 24 estados son los mismos atendidos por la DGEI – ver nota al pie de página número 112 para la lista de los estados.

delegaciones de Milpa Alta, Xochimilco, Tlalpan y Tláhuac, mientras que los migrantes tienen su hogar principalmente en las delegaciones Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Iztapalapa, Coyoacán, Iztacaíco, Gustavo A. Madero.

**Cuadro 1: Delegaciones políticas del D. F. con mayor número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena**<sup>120</sup>

DELEGACIÓN	Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena.
Iztapalapa	61,294
G. A. Madero	29,143
Cuauhtémoc	15,737
Tlalpan	15,057
Coyoacán	14,720
Álvaro Obregón	13,239
Xochimilco	12,624
Venustiano Carranza	10,222
Otras	46,703
<b>TOTAL</b>	<b>218,739</b>

*Fuente: INEGI-INI. Censo 1995. Citado en Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal (2001), p. 4.*

120 El autor señala que las estadísticas de las que se dispone para cuantificar a los pueblos y poblaciones indígenas de la Ciudad de México y del país deben ser tomados con gran reserva, en la medida en que los indicadores con lo que se han recopilados tienen sesgos culturales que no dan cuenta de la complejidad de la dinámica socio-cultural indígena y se traducen en una subestimación de la población indígena realmente existente.

**Cuadro 2: Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena, en el D. F.**

Lengua	Número de ocupantes de viviendas particulares donde el jefe (a) de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena.
Nahua	58,365
Otomí <sup>121</sup> [16]	36,406
Mixteco	31,244
Zapoteco	29,634
Mazahua	17,109
Mazateco	9,283
Totonaca	6,573
Maya	4,692
Mixe	4,546
Purépecha	3,430
Tlapaneco	2,418
Chinanteco	1,984
Huasteco (Tenek)	1,157
<b>OTROS</b>	<b>11,898</b>
<b>TOTAL</b>	<b>218,739</b>

*Fuente: INEGI, Conteo 1995, INI-IBAI, Área Metropolitana, Estimaciones 1995-97. Citado en Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal (2001), p. 4.*

#### 2.4.1.1 Actividades económicas

La mayoría de los indígenas que llegan a trabajar a la ciudad de México, lo hacen en el sector informal, y en oficios por cuenta propia. Por lo tanto, no tienen acceso al sistema de seguridad social, y no están inscritos en el régimen fiscal.

---

<sup>121</sup> La palabra otomí está siendo remplazado cada vez más por la palabra ñahñu, autodenominación de este pueblo. Los actores escolares pertenecientes a este grupo están entonces nombrados de esta forma en el presente texto.

Existe una proporción más alta de mujeres que de hombres indígenas que inmigran al Distrito Federal. Por sus condiciones precarias son muchas veces víctimas de explotación. Aunque la mayoría tiene algún tipo de trabajo doméstico, la actividad más común entre ellas es el ambulante porque les permite atender a sus hijos. Otra actividad a la que se dedican es a la prostitución.

#### *2.4.1.2 Discriminación*

El indígena del D. F. vive en un ambiente hostil y ajeno porque está considerada por muchos como inferior y de una cultura atrasada. En general, es más grave contra la mujer indígena por el status inferior que su género le otorga en una sociedad machista. Además, hay una proporción más grande de mujeres monolingües que de hombres. La discriminación inhibe a muchos acercarse a Instituciones jurídicas y de la Salud. Lo mencionado antes, juega un rol importante en la deserción escolar. Para tener un servicio igualitario, es necesario para el indígena, esconder sus orígenes o negarlos.

Aunque ha habido cambios en la legislación para proteger a los indígenas, siguen siendo discriminados en todas las esferas sociales (salud, educación, laboral) y eso por dos razones principales:

- 1- Falta de materiales jurídicos para impartir un acceso pronto, eficaz y justo a la procuración e impartición de justicia
- 2- El contenido de estos procesos no incorpora debidamente la dimensión pluricultural.

#### *2.4.1.3 Salud*

Las condiciones precarias de los indígenas, provocan enfermedades ligadas a la pobreza. También sufren de enfermedades degenerativas.

La tasa de fertilidad de las mujeres indígenas es más alta que la del promedio de la población, pero también lo es la tasa de mortalidad.

La esperanza de vida promedio de los mexicanos es de 73.3 años mientras que la de un indígena mexicano es de 65.4, o sea una diferencia de 7.9 años.

Muchos indígenas no tienen confianza en el sistema de salud porque no toma en cuenta sus nociones de salud y enfermedades así como sus conocimientos de medicina herbolaria y naturista.

#### *2.4.1.4 Vivienda*

Los pueblos indígenas no gozan de los mismos servicios públicos básicos que el resto de la población. La calidad, cantidad, cobertura, y contenido social de los servicios requieren aumentarse, para estar a la par con el promedio de la población nacional.

Las condiciones desfavorables en las que viven los pueblos migrantes indígenas les han llevado a formar organizaciones para superarlas. Estas organizaciones son mayoritariamente de tipo artesanal, cultural, productivo y domestico. Les permiten una fuente de ingreso pero también una manera de reproducir los lazos comunitarios. Las organizaciones asumen una estructura divergente de la tradicional en el D. F. recurriendo a los elementos presentes en sus culturas. Por ejemplo, en lugar de formar una estructura vertical, la de ellos es horizontal.

En resumen, los pueblos indígenas migrantes del D. F. viven en un ambiente hostil en condiciones precarias: su condición socioeconómica es baja e igualmente su calidad de vida. Estos factores que son externos al sistema educativo, repercuten sobre el desempeño de los alumnos dentro del aula. Se ha comprobado que los alumnos en condiciones marginados tienen un desempeño escolar inferior al promedio de los alumnos.<sup>122</sup> El efecto

---

122 Binder, *op. cit.*, p. 56.

de los factores externos sobre el desempeño académico no fue uno de los ejes centrales de esta investigación, sin embargo sí se tomó en cuenta para el análisis.

#### *2.4.2 Razones por la creación del PEIBDF*

A causa de las condiciones desfavorables en que habitan los pueblos indígenas migrantes y originarios en el D. F. no es motivo de sorpresa que exista una eficiencia terminal del 35% a nivel de educación primaria.<sup>123</sup> A estos factores socioeconómicos, se agregan, los que se encuentran en el ámbito escolar: el hablar solo español, los estilos de enseñanza no adaptados a las necesidades educacionales de alumnos indígenas, de antemano, bajas expectativas de escolarizarlos por los maestros y el habitual rechazo, de parte de alumnos no indígenas. “Las dificultades que encuentran los niños indígenas en el sistema educativo de la ciudad obedecen a que no existe un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a sus particularidades culturales.”<sup>124</sup> En otras palabras, no se les ofrece una educación de calidad. Relativamente pocos niños indígenas logran superar esas condiciones y desertan antes de terminar la primaria y reafirman, a los ojos de la sociedad, que son incapaces, desinteresados o irresponsables.

##### *2.4.2.1 Propósitos del programa*

El programa tiene tres propósitos principales:

1. Promover que las escuelas orienten su proyecto escolar desde un enfoque intercultural, para lograr una educación de calidad con equidad
2. Fomentar que los niños y niñas de todas las escuelas preescolares y primarias del D. F. conozcan y valoren los aportes culturales, tanto propios como de otros grupos.

---

123 SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, 1996, citado en SEDESOL *op. cit.* p. 12.

124 Secretaría de Desarrollo Social, *op. cit.*, p. 12

3. Impulsar una propuesta educativa, desde un enfoque intercultural, que permita atender con calidad, pertinencia y equidad a niños y niñas indígenas que asisten a escuelas en el D. F.<sup>125</sup>

Los propósitos subrayan la intención del programa de no atender únicamente a los niños indígenas, sino a todos los niños que asisten a las escuelas públicas preescolares y primarias. Es decir, que la educación intercultural contempla la necesidad de educar a todos sobre el valor que tiene una sociedad pluricultural.

#### *2.4.2.2 Metas del programa*

Las metas del programa, además de capacitar a los directivos y docentes sobre el enfoque de enseñanza intercultural, son:

1. Lograr disminuir los índices de deserción y reprobación de los niño/as indígenas que asisten a las escuelas
2. Lograr que los niños/as indígenas mejoren su rendimiento escolar.
3. Mejorar la cultura y el clima escolar (aceptación de la diversidad y compartir valores con respeto).
4. Mejorar la autoestima de los niños a través del fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

Se espera que los alumnos indígenas se integren con mayor éxito al sistema educativo si se valoran sus raíces étnicas y que se tomen en consideración para la elaboración de los procesos de enseñanza aprendizaje.

#### *2.4.3 Escuelas donde se está llevando a cabo el Programa*

A partir del año escolar 2003-2004, 20 escuelas de preescolares y 56 de educación primaria fueron inscritos al PEIBDF. Para cumplir con los propósitos y metas del programa,

---

125 CGEIB-SEP (2004). Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe & Secretaría de Educación Pública.

directivos y maestros de estas escuelas fueron capacitados durante el mes de octubre y noviembre del 2003. También se capacitaron a Asesores Técnicos Pedagógicos (ATPs) que tienen como propósito hacer el seguimiento del programa dentro de las escuelas y reforzar la formación de los maestros.

Para el año escolar 2004-2005 hubo un aumento en el número de participantes en el programa: 20 escuelas preescolares, 76 escuelas primarias y 38 unidades de servicios de atención a la educación regular los cuales están adscritos a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos del D. F.<sup>126</sup>

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) reportó que al principio de los talleres de capacitación los directivos y los maestros se resistían a reconocer los beneficios del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, a la conclusión de éstos, hubo cierto grado de entusiasmo.

Se había programado que los ATP entraran en las escuelas desde el mes de enero de 2004, para asegurar la implementación del programa. Sin embargo, a causa de problemas burocráticos, iniciaron el mes de mayo. Eso implica que en la mayoría de las escuelas el programa no se llevó de la manera programada por falta de seguimiento hasta el año 2004-2005.

La mayoría de las escuelas tienen una población indígena de cinco por ciento, mientras que en unas pocas la proporción se eleva a 80%.<sup>127</sup>

En conclusión, el proceso de surgimiento de la educación intercultural bilingüe ha sido largo y marcado por varios obstáculos. Hoy en día, aunque oficialmente se reconocen los

---

126 La delegación Iztapalapa del D. F. maneja su propio sistema educativo en el cual han desarrollado un programa de educación intercultural bajo el nombre de "Construcción de una Educación Intercultural en las Escuelas de Iztapalapa." Este programa se lleva a cabo en 30 escuelas preescolares, 63 escuelas primarias y 4 escuelas secundarias.

127 La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe llevará a cabo el levantamiento de datos durante este año.



beneficios de tal tipo de educación, además del derecho de los pueblos indígenas a ella, falta modificar el funcionamiento del sistema educativo para que se pueda llevar a cabo.

## CAPÍTULO III FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En los capítulos anteriores, se ha mencionado que la educación intercultural bilingüe favorece la adecuación del sistema educativo a las necesidades diferenciadas de los grupos culturales que lo componen. Sin embargo, la educación intercultural no se limita a esta función. En el presente capítulo se pretende desarrollar sobre los elementos ya mencionados para lograr conocer sus múltiples facetas.

Pero antes de abordar el tema, se requiere definir tres conceptos necesarios, que están íntimamente ligados a la educación intercultural: la cultura, la comunicación intercultural y la sociedad intercultural.

### *3.1 La cultura*

El concepto de la cultura tiene varios significados según la disciplina a partir de la cual se analiza. Pero como subraya Olivé, “la elección del más adecuado debe ir en función de los problemas que queramos comprender.”<sup>128</sup> Según el mismo autor, para un estudio de tendencia antropológica, como es el caso de la presente investigación, “muchos autores reconocen como un buen punto de partida la ya clásica definición de E.B. Tylor: “La cultura o civilización [...] es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.”<sup>129</sup>

Siguiendo en la misma línea pero de manera más amplia, Rodrigo dice:

“[...] hay que decir que el ser humano es un ser básicamente cultural y que la cultura es una construcción del ser humano. A grandes rasgos podríamos decir que cada persona ha nacido en una comunidad de vida en la que se ha socializado. La

---

<sup>128</sup> Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós, p. 40.

<sup>129</sup> *Idem*, p. 41.

persona interioriza unas maneras de pensar, de sentir y de actuar. A partir de esta interiorización no sólo comprende el mundo de su comunidad, sino que éste se va a convertir en *su mundo*. Pero al mismo tiempo esta persona va a ser un elemento constitutivo de esta cultura e inevitablemente va a ayudar a su transmisión, su conservación y su transformación. Puede parecer contradictorio, pero ténganse en cuenta que una cultura es dinámica y cambiante. Por ello algunas de sus manifestaciones se conservan, otras cambian y otras desaparecen. Todo esto sucede por la interacción comunicativa que se produce en el seno de cualquier comunidad de vida.”<sup>130</sup>

En otras palabras, la cultura es más que las exteriorizaciones de prendas visibles, como la ropa o los platos en que uno come, tampoco es únicamente “la alta cultura” a las que con frecuencia se hace referencia. Es también, la manera de concebir el mundo y de relacionarse dentro de él.

### 3.2 *Comunicación intercultural*

Dado que los miembros de diferentes grupos culturales tienen formas diferentes de ver al mundo, para conocer sus puntos de vista, o sea para entender sus acciones y sus maneras de pensar, es necesaria una vía de comunicación eficaz. La comunicación intercultural, parece ser una opción viable por que “[...] no trata de explicar una cultura o de comparar dos culturas, sino de analizar el proceso de comunicación entre personas de distintas culturas.”<sup>131</sup> Es decir que se trata de un proceso de comunicación bidireccional que tiene como meta el entendimiento entre personas de culturas distintas aún y cuando existe diferencias culturales marcadas y/o contradictorias.

La comunicación intercultural es fundamental para comprender los procesos educativos, por lo que se describirá con más detalle en la siguiente sección.

---

130 Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos, p. 67.

131 *Idem*, p. 35.

### 3.3 Sociedad intercultural

*If you have come here to help me, you are wasting your time.  
But if you have come because your liberation is bound up with mine,  
then we can work together.  
-Palabras de una mujer maori*

En México, se ha hecho distinción entre lo que es una sociedad *multicultural* y la sociedad *intercultural*. Mientras la primera se refiere a un hecho demográfico, la segunda, se refiere al establecimiento de cierto tipo de relaciones sociales dentro de la sociedad.

Rodrigo lo explica de la siguiente forma:

“[...] multiculturalidad o pluriculturalidad marcaría el estado, es la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas. Mientras que la interculturalidad haría referencia a la dinámica que se da entre estas comunidades culturales [...]. Que la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho como punto de partida”.<sup>132</sup>

Dice el mismo autor citando a Israel, “Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales.”<sup>133</sup> Se puede decir entonces, que una sociedad multicultural no se hace intercultural por el simple hecho de estar compuesta de varias culturas, sino solamente, cuando esas culturas se comunican entre sí. La multiculturalidad tiende más hacia lo involuntario, mientras que la interculturalidad es hacia lo intencional.

Para Camilleri:

“Es intercultural (“Inter” que significa la puesta en relación de términos en presencia) toda mediación que tiene como meta la construcción de una articulación entre portadores de culturas diferentes y que promueve, o por lo menos previene,

---

132 *Idem*, p. 74.

133 *Idem*, p. 74.

los inconvenientes de su coexistencia y, en las mejores circunstancias, hacerles beneficiar de las ventajas que están esperadas”.<sup>134</sup>

Con esta definición, Camilleri subraya, lo que Rodrigo también expone: la interculturalidad no es algo “natural” sino algo que se va construyendo. También recalca que esa construcción puede ser polémica debido a las incompatibilidades culturales, y por lo tanto se busca *la mejor respuesta* a la convivencia y no *la única respuesta*.

Dentro de una sociedad intercultural existe la voluntad de hacer el esfuerzo para comprender el otro, en el entendimiento, que esa comprensión va a permitir una mejor vivencia y por lo tanto la posibilidad de llegar a acuerdos, aunque no necesariamente con la misma visión del mundo. Se busca la equidad y justicia social.

Camilleri, agrega que para lograr eso, se necesita un esfuerzo multiforme, incluyendo lo social y político. O sea que no se puede lograr sin apoyo del gobierno. Dice que la incompreensión entre culturas está muchas veces basada en la ignorancia, las necesidades o los intereses y que por lo tanto es necesario hacer pasar los conocimientos de lo imaginario hacia lo real.<sup>135</sup>

Rodrigo enumera varios dispositivos comunicativos interculturales que pueden ayudar en esa tarea: 1) un conocimiento lo más amplio posible de la cultura de la persona con la que se interrelaciona, 2) la toma de conciencia de la propia cultura y un esfuerzo para repensarla, 3) un cierto interés por culturas distintas de la propia, 4) ser conciente de su punto de vista etnocentrista, y 5) asumir que el malentendido puede ser la norma y no la excepción en la comunicación intercultural.<sup>136</sup> La comunicación intercultural implica entonces un mejor conocimiento de sí mismo y del otro y la aceptación de las diferencias.

---

134 Camilleri, C. (1998). “Cultures et stratégies, ou mille manières de s'adapter” en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p. 61. Traducción de la autora

135 *Idem*, p. 61

136 Rodrigo, *op. cit.*, pp. 78-79.

Además de ver una sociedad intercultural con diversos grupos culturales que tengan comunicación entre sí, también se ha calificado esa comunicación o relación: “El diálogo intercultural debe realizarse dentro de la mayor igualdad que sea posible. Esto no significa ignorar la existencia de posiciones de poder distintas entre los locutores. Se trata de reconocerlos e intentar reequilibrarlas en lo posible.”<sup>137</sup>

La definición de Silvia Schmelkes, coordinadora de la CGEIB<sup>138</sup>, es semejante, pero más estricta en el sentido que sólo admite paridad de relaciones. Para ella, la interculturalidad: “supone una relación respetuosa y desde posiciones de igualdad. No admite entre culturas asimetrías de ningún tipo: políticas, económicas, ni sociales. Tampoco admite asimetrías educativas.”<sup>139</sup>

En otras palabras, la interculturalidad debe llevar a un entendimiento entre culturas pero no a la fusión indeseada de ellas. Es decir, en una sociedad intercultural las diferentes culturas viven juntas, sin que una(s) se imponga(n) sobre otras. Eso no excluye la posibilidad que las culturas tengan opción de adoptar características ajenas a sus culturas, pero eso debe ser una elección propia y no una obligación.

### *3.3.1 Definición sociedad intercultural para este trabajo*

Para este trabajo, se entenderá la sociedad intercultural, basándose en elementos de estos tres autores: una sociedad intercultural es una sociedad cuyas instituciones están concientes de la existencia de diferencias culturales dentro de sus límites geográficos y que buscan encontrar de manera asidua los dispositivos comunicativos interculturales necesarios para prevenir las asimetrías políticas, económicas y sociales de todo tipo, que históricamente han existido dentro de las sociedades multiculturales: buscan la justicia social.

---

137 *Idem*, p. 81.

138 Se recuerda que el significado de todas las siglas utilizadas en este trabajo, se encuentra en el Anexo N° 1, al final del documento.

139 Schmelkes, *op. cit.*, pp. 2-3.

### 3.4 Educación intercultural

Las instituciones escolares son instrumentos del gobierno para modelar la sociedad según sus aspiraciones. Si se implementa un Programa de Educación Intercultural Bilingüe, como es el caso de México, es lógico deducir que ese programa tiene como meta favorecer el desarrollo de una sociedad intercultural. Los objetivos de lograr dentro de determinado programa deben ser congruentes con lo expuesto anteriormente. Es decir, que deben buscar promover una sociedad donde exista diálogo respetuoso entre las diferentes culturas, y que este, tenga como meta asegurar la justicia social para todos.

Deseo enfatizar las palabras de Camilleri: el desarrollo de una sociedad intercultural pasa a través de un esfuerzo conjunto de todas las instancias gubernamentales, y organizaciones no gubernamentales. El sistema escolar es únicamente una instancia, aunque de gran importancia, que puede trabajar hacia esa finalidad. El enfoque en esta instancia, es entender que se pueden lograr cambios sustanciales, cuando es apoyada por las demás.

#### 3.4.1 Definición de educación intercultural

En las siguientes líneas, se analizará la Educación Intercultural Bilingüe a través de dos enfoques: primero se hablará de la *educación intercultural* y luego de la *educación bilingüe* dado que son dos conceptos que no están obligatoriamente ligados.

Una manera sencilla de definir educación intercultural es: aquella educación que permite construir una sociedad intercultural, o sea, una sociedad que busca eliminar y/o prevenir las asimetrías que existen entre los diferentes grupos culturales que la compongan. En el caso de este estudio, se habla de asimetrías entre la cultura dominante mestiza y las culturas indígenas.

En el fondo, esta definición, aparentemente sencilla, tiene muchas implicaciones educacionales para esos dos grupos. A continuación se demostrará que la educación

intercultural es un proyecto complejo sobre el cual se necesita reflexionar adecuadamente para llevarlo a cabo. El presente apartado pretende contribuir a esa reflexión.

Para dar más forma a las ideas que se han desarrollando, nos referimos a la definición de Gorski sobre la educación multicultural.<sup>140</sup> Según este autor, es:

“Un enfoque progresivo que tiene como objetivo transformar la educación para criticarla de manera holística y trabajar sobre sus deficiencias actuales, sus defectos, y sus practicas discriminatorias. Está fundada en las ideales de la justicia social, en la equidad educativa, y en facilitar experiencias educacionales en las cuales todos los alumnos alcanzan su pleno potencial como aprendices y como personas con una conciencia social, nacional y global. La educación multicultural reconoce que las escuelas son esenciales como fundamento para transformar la sociedad y eliminar la opresión y la injusticia.”<sup>141</sup>

De la definición anterior, sobresalen tres preguntas claves que deben responderse dentro de un contexto intercultural:

¿Cómo puede el sistema educativo promover la justicia social?, ¿Cómo debe promover la equidad educativa?, ¿Cómo hacer que los alumnos se armen de las herramientas necesarias para desarrollar una conciencia social o el sentido crítico?

Las respuestas a estas preguntas, con referencia a Gorski y sus tres ramas de transformación, se presentarán en orden inverso. Es decir, los tres caminos o ramas que él identifica como necesarios para promover cambios sociales y construir una sociedad intercultural son: 1) transformación de sí mismo, 2) transformación de escuelas y escolarización y 3) transformación de la sociedad.<sup>142</sup>

---

140 Entendido como educación intercultural para el contexto mexicano.

141 Gorski, Paul (2000). “Defining Multicultural Education”, [www.edchange.org/multicultural/initial.html](http://www.edchange.org/multicultural/initial.html)  
*Traducción de la autora*

142 *Idem. Traducción de la autora*



### *3.5 Hacia una sociedad intercultural I: La transformación de sí mismo*

***Todo modo de ver es una forma de no ver, de ocultar.***  
***-Miquel Rodrigo Alsina***

La transformación de sí mismo se logra cuando uno toma consciencia de ciertos aspectos claves de las relaciones sociales. A continuación desarrollaré sobre tres de estos aspectos: el etnocentrismo, las diferencias y similitudes culturales y el valor intrínseco de las culturas.

#### *3.5.1 La conscientización del etnocentrismo*

Cada grupo social desarrolla normas y valores sobre los cuales se basa para mediar sus contextos de socialización e interpretar la realidad. Estos son considerados “correctos” o “buenos” por el grupo. Cualquier desviación de esas normas o valores por parte de una persona cercana o ajena al grupo puede ser considerada desde extraño hasta inaceptable. Por ejemplo, dentro de la cultura latina es aceptable que una pareja se de un beso en público, mientras que dentro de la cultura japonesa tales muestras de cariño están reservadas a los ámbitos privados. Es decir que para el latino este acto no llama la atención por formar parte de las normas sociales aceptables, mientras que para el japonés es el caso opuesto.

Cada cultura juzga entonces a los demás partiendo de su punto de referencia, y por lo tanto de manera egocéntrica. Una muestra de ese fenómeno son los nombres que diferentes grupos culturales se han dado a sí mismos y a otros. Históricamente, varios grupos se han autonombrado “los verdaderos hombres” mientras que daban nombres despectivos a los grupos con quien estaban en contacto. Es el caso de los esquimales en Canadá. Esquimal significa: “los que comen carne cruda”, mientras que el nombre que se dan a sí mismos, “Inuit” significa “ser humano”. Así mismo, para los griegos cualquiera que no hablaba su lengua eran considerados bárbaros. Esa tendencia de considerar al otro como inferior si no es igual a uno, ha sido la raíz de multitudes de malentendidos, de la falta de comprensión entre culturas y del racismo. Maturana opina que:

“[...] el mayor peligro espiritual al que una persona se enfrenta en su vida es creer que es el poseedor de una verdad o el legítimo defensor de algún principio o el poseedor de algún conocimiento trascendental o el propietario legal de alguna entidad, o el acreedor meritorio de alguna distinción, etcétera, porque inmediatamente se vuelve ciego respecto de su circunstancia y entra en el callejón sin salida del fanatismo.”<sup>143</sup>

Para alejarnos de este último escenario es necesario tomar consciencia que todos, en menor o mayor medida, somos egocéntricos porque “todos interpretamos la realidad con los instrumentos que están a nuestro alcance y que, habitualmente, nos los proporciona una cultura determinada”:<sup>144</sup> es necesario reubicarnos dentro de la diversidad que nos rodea. Existen estrategias de la comunicación intercultural que pueden ayudarnos trabajar en esa dirección

Para favorecer una comunicación que apunte hacia la comprensión entre culturas, “es necesario un conocimiento lo más amplio posible de la cultura de la persona con la que se interrelaciona.”<sup>145</sup> Eso se logra con el interés genuino para el otro; tratar de conocerlo tal y como es y no buscar confirmar nuestros propios valores. A través de esa comunicación, uno empieza a tomar conciencia de su propia cultura. De igual modo, se debe hacer el esfuerzo por meditar sobre muchos valores que hasta ahora fundamentaban lo que se ha denominado la “identidad cultural”. Una tercera estrategia es desarrollar la capacidad de *metacomunicar*.<sup>146</sup> Rodrigo define ese concepto como “[...] la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo. Metacomunicar significa hablar del sentido de nuestros mensajes, pero no sólo de lo que significan sino incluso de qué efectos se supone que deberían causar.”<sup>147</sup> Esas estrategias nos ayudan a disminuir el etnocentrismo porque nos

---

143 Maturana citado en Rodrigo, *op. cit.*, p. 14.

144 *Idem*, p. 15.

145 *Idem*, p. 78.

146 *Idem*, pp. 78-79.

147 *Idem*, p. 79. El autor da el siguiente ejemplo de este concepto: si entro en una habitación que tiene la ventan abierta y digo: “Aquí hace mucho frío, ¿no?”, y mi interlocutor responde: “¡Ah! ¿Sí?... ¿Tú crees?”, y

permite relativizar nuestra cultura: cuando tomamos distancia de una obra de arte nos permite verla de diferentes ángulos, lo mismo pasa con la cultura. Es decir, que “distanciarnos de la cultura en que hemos sido socializados [...] (nos permite) por un lado, ser autoreflexivos en relación a la propia cultura y por otro lado, llegar a comprender el punto de vista de otras culturas.”<sup>148</sup>

Si analizamos lo que se ha dicho hasta ahora desde un punto de vista psicológico, podríamos decir que cuando alguien está abierto a otras culturas “[...] se juzga a sí mismo a la luz de lo que descubre, es la manera con que otros juzgan, en comparación con sí mismo y a través de una tipología que juzga “significativamente.”<sup>149</sup> En otras palabras, los otros actúan como un espejo a través del cual un individuo se puede ver y conocerse mejor. Según Adler, a través de comunicación intercultural, el individuo “se da cuenta de su crecimiento personal, su aprendizaje y su cambio [...] (y desarrolla) una nueva perspectiva de sí mismo, y llega a entender su propia identidad en términos significantes para sí mismo.”<sup>150</sup> Por lo tanto, el trabajar sobre el etnocentrismo además de favorece las relaciones interculturales, también mejora el conocimiento de uno mismo.

### *3.5.2 No todo es diferente, también existen similitudes*

Las diferencias más aparentes, tales como la vestimenta y el lenguaje, son también las más superficiales. Para notarlas, se necesita únicamente usar los sentidos de la vista y del oído, pero no necesariamente implican una interacción entre dos personas. La comunicación de la que se trata aquí es por lo tanto más profunda. Rebase un simple hecho sensorial. Busca conocer los porqués y los cómo, detrás de los varios aspectos culturales que engloban una

---

deja la ventana abierta significa que mi interlocutor no ha entendido mi mensaje. La primera afirmación no era una simple constatación de un hecho, como parece haber entendido, sino que se sobreentiende una petición de que se cierre la ventana. Si molesto, replico: “Perdona, te estaba pidiendo si podrías cerrar la ventana”, lo que hago es metacomunicarme.

148 *Idem*, p. 71.

149 Lipiansky, Edmond. (1998), “L’identité personnelle”, en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L’identité: L’individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p. 144. Traducción de la autora

150 Adler, citado en Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall, p. 173. Traducción de la autora

cultura. Es por lo tanto, una comunicación que lleva a la reflexión y posiblemente a la comprensión.

A parte de las diferencias, la comunicación intercultural permite ver que existen similitudes culturales. Como dice Rodrigo:

“[...] hay que combatir la tendencia a poner el acento en la diferencia y a olvidar lo común. Esto lleva a universalizar la diferencia. Se afirma que, en esencia, somos distintos. Así se cae de nuevo en el esencialismo cultural que busca diferenciar para excluir. Esto no significa que deban negarse las diferencias, pero hay que situarlas a su nivel real.”<sup>151</sup>

Sugiere que en vez de contraponer la visión universalista (todos somos iguales), a la concepción relativista (todos somos diferentes) podemos “reducir esta contradicción si aceptamos el universalismo en el nivel más profundo o implícito del ser humano y el relativismo en el nivel más superficial o manifiesto.”<sup>152</sup> En el nivel más profundo se sitúan los hechos, mientras que en lo superficial se sitúan, la interpretación de estos hechos. Por ejemplo, en el nivel profundo se ubica el hecho de la socialización mientras que en el superficial se ubica la interpretación que tenemos de esa socialización.

La *transformación de uno* implica entonces el esfuerzo para abrirse a las culturas ajenas. Esa transformación es esencial para llevar a cabo una educación intercultural porque implica un primer paso hacia la comprensión del otro y hacia la empatía. Es por lo tanto, clave para erradicar los actos discriminatorios que por su mayor parte provienen de ideas racistas basadas en la ignorancia.

---

151 Rodrigo, *op. cit.*, p. 65.

152 *Idem*, p. 65.

### 3.5.3 La apreciación del otro o la valorización cultural

La disminución del etnocentrismo y el mejor conocimiento de las similitudes y diferencias culturales, pueden llevar a la valorización cultural y contribuir en eliminar el racismo. La valorización cultural se entiende aquí como el aprecio que uno tiene para su propia cultura o la cultura del otro. Es decir que uno es capaz de analizar cuáles son las virtudes y los defectos de una y de otra persona pensando que lo diferente a lo acostumbrado también puede tener validez.

El racismo que se vive en México contra los pueblos indígenas tiene múltiples causas, la mayoría relacionadas con la poca valorización histórica de sus culturas y la idea que la construcción de una nación debe pasar por la homogeneidad cultural.<sup>153</sup> Según Jurgo Torres, “el racismo se va construyendo sobre la consideración de la inferioridad de todas aquellas peculiaridades de un pueblo o etnia, ya sea su aspecto físico, sus formas de vida, o su lenguaje diferente.”<sup>154</sup> Si vemos el caso mexicano, eso se traduce en una preferencia por las pieles más blancas, un no-respeto de las formas de organización que permiten la vida comunal y un desprecio de los idiomas indígenas, llamados despectivamente “dialectos”.<sup>155</sup>

El racismo dentro del sistema educativo se ha traducido en varias formas. Una de ellas es la presencia casi no-existente de las culturas indígenas actuales, en forma ilustrada o didáctica, en los libros de texto de educación primaria de la SEP. “Se produce, por lo tanto, el ocultamiento de una realidad; se silencia la existencia (...)”<sup>156</sup> de esos grupos de individuos.

---

153 Ver capítulo dos para más detalles.

154 Torres, Jurgo (1996). *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, p. 168.

155 Un dialecto es una variación de un idioma, por lo tanto no puede existir los dialectos sin que haya idiomas. En el caso de las lenguas orales, o las lenguas que tienen poca tiempo de ser escritas (como es el caso de la mayoría de las lenguas indígenas de México,) no hay una estandarización aceptada por todos los diferentes grupos étnicos de la misma lengua. Por lo tanto, el idioma triqui por ejemplo, está representado por varios dialectos sin que haya una referencia estándar. La elección de uno de los dialectos para representar el estándar universal es cuestión de poder y no de “validez de un dialecto”. Es decir, los grupos con más poder económico y/o social han en el pasado, como fue el caso para el inglés hablado por la alta clase de Londres, impuesto su dialecto sobre los demás y han difundido la noción que su dialecto es “el correcto”.

156 Torres, *op. cit.*, p. 169.

Pareciera que el mismo autor está hablando del caso de los varios grupos indígenas de México en vez de los gitanos cuando dice:

“En el interior de las aulas, es muy raro que el profesorado y los alumnos y alumnas lleguen a ocuparse en reflexionar e investigar cuestiones relacionadas con la vida y cultura de este colectivo. La decoración de los centros escolares tampoco contempla nada con lo que los niños y niñas de esta etnia puedan identificarse. Sus creencias, conocimientos, destrezas y valores son ignorados. En resumen, [...toda su cultura está] contemplada como un estigma, algo que es necesario ocultar, o por lo menos, no promocionar.”<sup>157</sup>

Esa desvalorización del indígena ha dado como consecuencia una auto imagen negativa “creada a base de hacerles interiorizar a sus miembros en los períodos de socialización más decisivos, durante su infancia, pseudo-limitaciones para ser y estar en esa sociedad”.<sup>158</sup>

El currículo oculto ha favorecido el racismo a través de los libros de texto que omitan casi por completo la existencia de los indígenas de hoy pero también a través del discurso del magisterio que ha sido formado dentro del mismo sistema. Por lo tanto, la *transformación de sí mismo* no únicamente debe trabajar sobre la valorización de la cultura ajena, sino que en el caso mexicano, es necesario en ciertas circunstancias trabajar sobre la valorización de la cultura propia.

Apuntar hacia esa meta es imperativo sabiendo que la infancia es un periodo de formación de capital importancia para la identidad:

“La escolarización y los frutos obtenidos de ella, además de dar identidad colectiva a los escolarizados (seres infantiles o adolescentes no-adultos), son referentes en la constitución de la subjetividad, en el sentido de que es un criterio para creer que

---

157 *Idem*, p. 169.

158 *Idem*, p. 169.

somos de una determinada manera y que somos más o menos valiosos en comparación con los demás. En general, todas las prácticas educativas actúan como dispositivos pedagógicos que construyen y median las relaciones del sujeto consigo mismo.”<sup>159</sup>

En otras palabras, la identidad, como veremos en el siguiente apartado, no es algo predeterminado, sino que más bien es una construcción multidimensional y dialéctica. Es decir, que la identidad de una persona se desarrolla en función de sí mismo, de la cultura y la sociedad en la cual nació, pero también de la mirada de los demás, de manera individual y grupal. La *transformación de sí mismo* por lo tanto, pasa también a través de la transformación del otro. Lo que nos lleva a concluir que si el sistema educativo busca ser intercultural, obligatoriamente la comunicación entre culturas tiene que ser bidireccional. Sino en vez de intercultural, se podría definir como educación cultural. En el caso mexicano, eso implica que tanto los mestizos como los indígenas tienen que ser el blanco de las políticas educativas interculturales. No se debe seguir pensando que los indígenas son los que tienen que adaptarse a la sociedad mestiza, sino también que esta se adapte a ella.

En síntesis, la *transformación de uno* parte del supuesto de que todos somos en menor o mayor medida egocéntricos. Para lograr un mejor y mayor entendimiento del otro, tenemos que primeramente darnos cuenta de ese hecho para luego tratar de comprender al otro tal y como es. Conocer mejor al otro también es conocernos mejor a nosotros mismos. Ese proceso apoya la valorización cultural no únicamente de las culturas ajenas sino también de la propia.

---

<sup>159</sup> Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, p. 40.

### 3.6 Hacia una sociedad intercultural II: La transformación de las escuelas y de la escolarización

***Quidquid recipitur, recipitur per modum recipientis  
(Cuando se recibe, se recibe por medio del recipiente)  
-Máxima tomista***

La transformación de las escuelas y de la escolarización se basa en la transformación de sí mismo: una vez que conocemos al otro y a nosotros mismos podemos adaptar mejor la institución escolar para atender a las diferencias que se han encontrado.

En la presente sección se trata de resaltar ciertas consideraciones para poder adaptar el sistema escolar a la población a la cual se está atendiendo. No se pretende ofrecer una lista exhaustiva de estas consideraciones, sino despertar la inquietud que debe estar presente dentro de los actores escolares para ir orientando las escuelas y sus procesos de escolarización hacia un modelo intercultural.

Los niños indígenas del presente estudio pueden ubicarse dentro de tres grandes categorías:

- 1) Niños que hablan una lengua indígena
- 2) Niños que no hablan pero entienden una lengua indígena y
- 3) Niños que ni hablan ni entienden una lengua indígena.

Los niños que hablan una lengua indígena son más susceptibles a presentar diferencias culturales frente al mestizo por ese mismo hecho. Sin embargo, los niños que están socializados en español dentro de un contexto indígena, también pueden presentar tales diferencias. Un mexicano hablante del español, sin duda alguna sería alguien que no tiene la misma cultura que la de un peruano. Es decir, que el idioma no es el elemento decisivo de la identidad cultural ni de la visión mundial. La primera consideración que se expondrá tiene que ver con la formación de la identidad de los alumnos indígenas dentro de un contexto urbano de índole mestizo.



### 3.6.1 Consideraciones sobre la identidad

Para empezar, se considerará el primer grupo que está compuesto en su mayoría de alumnos triquis y dos alumnos tzeltales.<sup>160</sup> Para este grupo, la lengua materna es la lengua indígena, la cual fue transmitida en el hogar por parte de los padres. Su segunda lengua, el español, fue adquirida en otros contextos sociales. En general, fue dentro del sistema escolar donde se fueron concretando sus conocimientos del español: la mayoría llegó con capacidades comunicativas limitadas.

Brown dice que cuando aprendemos un segundo idioma, también aprendemos una segunda cultura, y por lo tanto en cierto sentido estamos adquiriendo una segunda identidad. Esto nos puede llevar a vivir una situación de aculturación, porque nos implica la reorientación de nuestros pensamientos, sentimientos y maneras de comunicar. La cultura y el lenguaje son partes intrínsecas del ser humano y entonces de la visión mundial, la identidad propia, y los sistemas de pensamiento, de actuar, de sentir y de comunicación, pueden ser trastornados cuando uno aprende un segundo idioma. En otras palabras, se puede vivir un choque cultural. Las manifestaciones de un choque cultural son varias: separación (*estrangement*), enojo, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad y hasta padecimientos físicos. Las personas que viven un choque cultural pueden alternar entre sentir enojo hacia las personas que no los entienden y estar llenos de lástima por sí mismos.<sup>161</sup>

El mismo autor sugiere que el choque cultural es una de las cuatro etapas de la aculturación. Donde la primera es un periodo de euforia por lo nuevo del ambiente. En la segunda etapa – el choque cultural – el individuo siente la intrusión de más y más diferencias culturales dentro de las propias imágenes de sí mismo y de seguridad. En la tercera etapa, ciertos problemas de la aculturación se resuelven mientras que otros quedan

---

160 Los triquis son un grupo étnico proveniente de Oaxaca, mientras que los tzeltales vienen de Chiapas.

161 Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall, pp. 169-170.

pendientes. La cuarta, y última etapa, representa una recuperación completa o casi completa de la persona, es decir, la asimilación o adaptación así como la aceptación de la nueva cultura y la confianza en la "nueva" persona que se ha desarrollado dentro de esa cultura.<sup>162</sup>

Lo que la aculturación pone en juego es la identidad personal, el "yo", que hemos ido construyendo antes del contacto con la otra cultura, que tiene o no la misma lengua, es decir, el conjunto de representaciones que una persona desarrolla a propósito de uno mismo y que permite quedarse a sí mismo, de realizarse y de llegar a ser uno mismo en una sociedad o cultura determinada y en relación con los demás.<sup>163</sup> Según Lipiansky, ese sentimiento de la identidad no está dado a priori por parte de la conciencia individual, sino que es el resultado de un proceso de socialización que interviene a lo largo de la infancia<sup>164</sup> y durante toda nuestra existencia.<sup>165</sup> En otras palabras, como ya se mencionó, la identidad no es algo predeterminado, sino algo que más bien está construido.

Según Taylor, una persona o un grupo de personas pueden sufrir un daño o una deformación real si las personas o la sociedad que los rodea les refleja una imagen limitada, envilecida o despreciable de ellos mismos. El no reconocimiento o el reconocimiento inadecuado pueden perjudicar y constituir una forma de opresión, encerrando a ciertas personas en una manera de ser falsa, deformada y reducida.<sup>166</sup>

Tap identifica seis elementos de la identidad personal. La primera es la *continuidad*, es decir el sentimiento de ser el mismo a través del tiempo o permanecer idéntico o parecido a sí mismo. La segunda es la *representación más o menos estructurada o más o menos estable* que uno tiene de sí mismo y que los otros tienen de uno. La tercera es la

---

162 *Idem*, p. 171

163 Lecompte, J. (1998). "Marquer sa différence: entretien avec Pierre Tap" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p. 65.

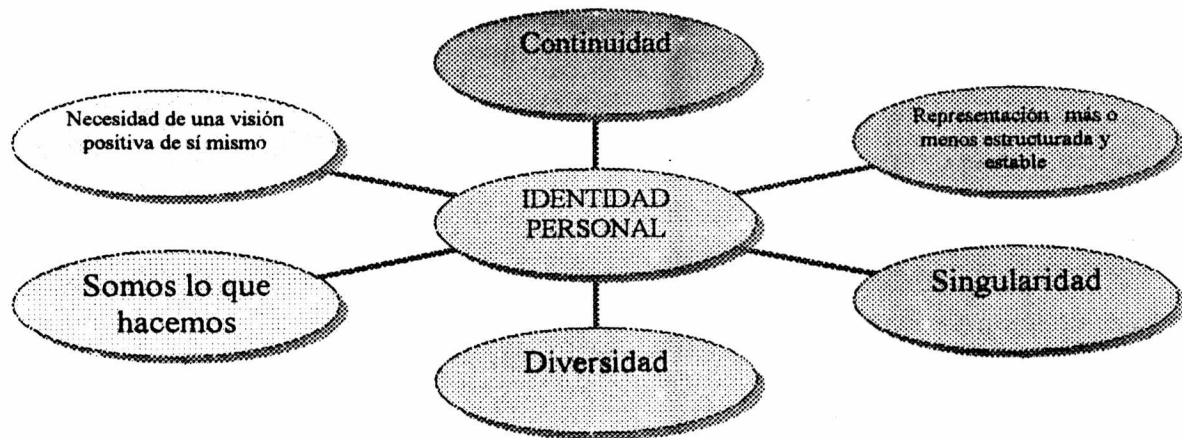
164 Lipiansky, Edmond (1998). "Comment se forme l'identité des groupes" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p. 143.

165 Lipiansky, Edmond (1998). "L'identité personnelle, en *L'identité: L'individu, le groupe, la société*" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p. 21.

166 Taylor, Charles (1994). "La politique de reconnaissance" en *Multiculturalisme: Différence et démocratie*, France, Flammarion, pp. 41-42

*singularidad*, en otras palabras el sentimiento de ser original, de querer ser diferente, al punto de considerarse único (incomparable). El siguiente componente es la *diversidad*, que corresponde al hecho que somos varias personas dentro de una misma. Dependiendo del caso, eso puede ser una riqueza (facetas articuladas de nuestros roles múltiples) o, al contrario una dispersión de uno mismo. Un quinto aspecto es que *somos lo que hacemos*: en este caso la identidad se refiere a la idea de la realización de sí mismo a través de actividades (hacer y haciendo, hacerse). Este elemento implica la capacidad de una persona para gestionar una paradoja, el cambio en sí dentro de la continuidad. El último elemento mencionado por Tap es la *necesidad de una visión positiva de sí mismo*, o una buena estima personal.<sup>167</sup>

**Figura 1: Los seis elementos que componen la identidad personal según Tap**



*Fuente: Creación propia*

Como lo explica Tap, estos seis elementos tienen una cierta fragilidad; los fracasos y los juicios negativos de los demás son ejemplos de eventos que pueden desestabilizar la zona individual de una persona. También, ciertos aspectos de la identidad pueden entrar en conflicto como por ejemplo deseos o valores contradictorios.<sup>168</sup> Eso tiene dos implicaciones. Primero, cada individuo tiene que hacer un esfuerzo continuo para gestionar

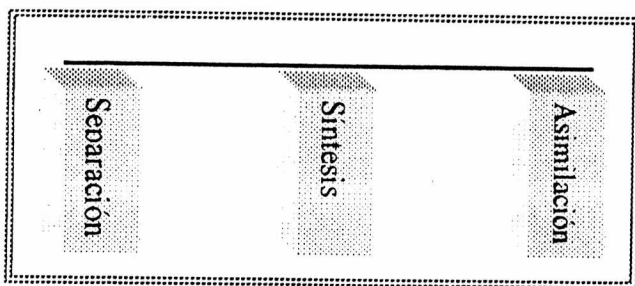
<sup>167</sup> Lecompte, J. *op. cit.*, p. 65.

<sup>168</sup> Ver Dortier, J.-F. (1998). *L'individu dispersé et ses identités multiples*, en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p.53.

su zona individual para lograr tener una identidad estable y positiva, lo que favorece la estabilidad emocional. La identidad en este sentido es más que un proceso de adiciones sucesivas así como de reorganizaciones y tentativas de integración más o menos logradas.<sup>169</sup>

De acuerdo con todo lo que se ha dicho hasta este punto, el proceso de aculturación de los niños indígenas radicados en la capital tiene que analizarse partiendo de una dinámica relacional altamente asimétrica entre los mestizos y los indígenas. Dentro de tal situación dominante, existen varias estrategias que un grupo dominado puede emplear para adaptarse a su nueva situación. Estas estrategias se pueden representar sobre una línea horizontal graduada. Las dos extremidades representan las estrategias más radicales: la separación y la asimilación. La separación se caracteriza por la impermeabilidad a la cultura dominada, mientras que la asimilación ocurre cuando un individuo ya no se reconoce como formando parte de su sistema cultural original. El punto intermedio sería una síntesis entre las dos culturas. En los otros puntos de la línea se encuentran una cantidad de posicionamientos que se traducen por la manipulación de diversos códigos de las dos culturas. Como ya se ha dicho, la finalidad de este proceso es el mantenimiento de su “yo” dentro de un ambiente cuya estructura de representaciones y de valores ha sido modificada y al mismo tiempo sirve para no sentirse inadaptado a su nuevo ambiente.<sup>170</sup>

**Figura 2: Los diferentes niveles de integración social**



*Fuente: Creación propia*

169 Lipiansky, *L'identité personnelle*, op. cit., p. 26.

170 Camilleri, op. cit., p. 57-59.

Para formalizar las estrategias que las personas utilizan de forma individual al adaptarse a una nueva cultura, el profesor de psicología intercultural Carmel Camilleri propone la siguiente tipología

**Cuadro 3: Estrategias que se adoptan dentro de una cultura extranjera**

	<b>Referencia a una cultura única</b>	<b>Articulación de culturas</b>
<b>Actitudes egocéntricas</b>	<b>Actitud conservadora</b>	<b>Actitud sincrética</b>
	<p>Ensimismarse en su cultura de origen.</p> <p>Ej: el inmigrante que mantiene los ritos y costumbres que ya no están en vigor en su país de origen</p>	<p>Tomar elementos de las dos culturas sin preocuparse por de la coherencia.</p> <p>Ej: el inmigrante magrebí que sigue siendo musulmán pero que ya no respeta el ramada o las interdicciones alimenticias.</p>
<b>Actitudes de apertura</b>	<b>Actitud oportunista</b>	<b>Actitud sincrética</b>
	<p>Se amolda a la cultura de adopción.</p> <p>Ej: dar a sus hijos prenombrados del país de adopción.</p>	<p>Busca una nueva síntesis y coherencia entre las dos culturas.</p> <p>Ej: el profetismo africano.</p>

*Fuente: C. Camilleri, Cultures et stratégies, ou les mille manière de s'adapter. p. 58*

La primera actitud es la conservadora que es similar a la estrategia de separación mencionada arriba porque busca preservar el sistema cultural alrededor del cual una persona ha crecido, ignorando lo más posible la cultura extranjera que ha infiltrado su ambiente. Eso se puede hacer de manera explícita o enmascarada (adoptando comportamientos y rechazando internamente). Esta actitud se contrapone a la oportunista. Las personas que eligen éste camino abandonan sus referencias culturales a favor de los de la otra cultura. La actitud sincrética por su parte trata de articular representaciones de las dos culturas. Ésta se puede hacer de dos maneras: con una actitud egocéntrica o de apertura.

La primera no se preocupa por la coherencia entre los diferentes elementos culturales. Es decir, que la persona puede practicar una alternancia sucesiva de códigos sin confrontar los unos con los otros. Por ejemplo, un indígena puede actuar de una forma conforme a su cultura con miembros de ella, y conforme a las normas mestizas hablando con un mestizo. En este caso, justifica su comportamiento a través de una estrategia de disociación que consiste en suprimir la contradicción entre los elementos culturales separando netamente éstos. Del otro lado, la actitud sincrética de apertura busca una síntesis coherente, es decir, la unión de diferentes códigos culturales lo que posibilita más fácilmente la integración. Una manera de lograr esa síntesis es suprimiendo las contradicciones y reappropriándose de las representaciones de la cultura dominante.<sup>171</sup>

Las actitudes sirven para mantener una identidad personal equilibrada. Eso se puede lograr evitando el conflicto interior al detrimento de la adaptación, como es el caso de la actitud conservadora o a través de una reconstrucción del yo con una actitud sincrética de apertura.<sup>172</sup>

Por falta de estudios sobre el proceso de adaptación de niños indígenas a la cultura mestiza, en las siguientes líneas hacemos referencia a una investigación llevada a cabo en Cataluña, España, que tuvo como objetivo conocer las estrategias tomadas por minorías latinoamericanas dentro de una cultura mayoritaria.<sup>173</sup> En este se buscó analizar la construcción de la identidad de jóvenes de origen argentino y uruguayo que habían inmigrado a temprana edad, o que habían nacido en Cataluña. Se construyeron modelos de pertenencia y competencias culturales que recuerdan las estrategias de Camilleri:

---

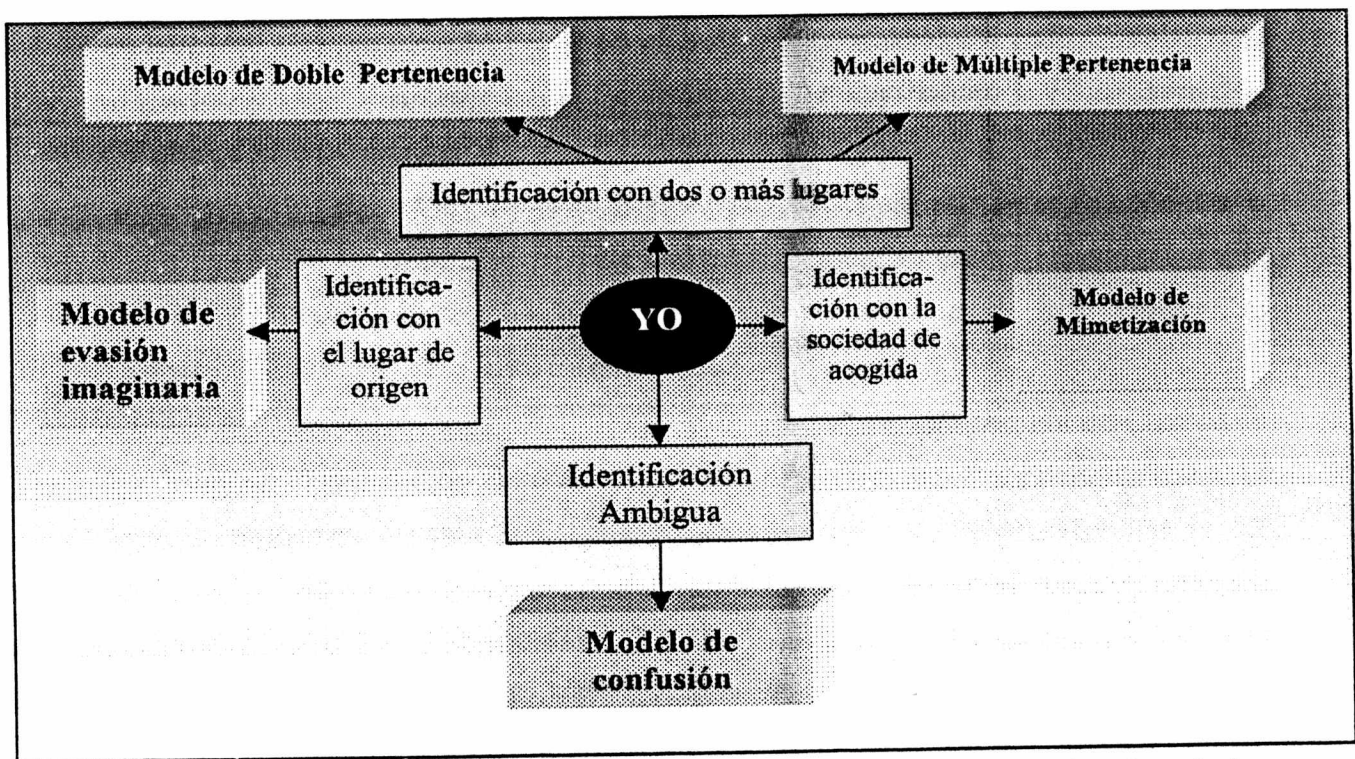
171 *Idem.* p. 58-60 & Camilleri C. "Les stratégies identitaires des immigrants", en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, p. 255-256.

172 *Idem.*, p.58-60.

173 Los resultados de la investigación son el objeto del libro: Massot Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.



**Figura 3: Modelos de pertenencia y competencia culturales**



*Fuente: Massot Lafon, Inés. Jóvenes entre culturas: la construcción de la identidad en contextos multiculturales. Desclée de Coger, Bilbao. 2003. p. 175.*

El **modelo de mimetización** se traduce por el no reconocimiento o rechazo hacia su cultura de origen, como es el caso de la **actitud oportunista** de Camilleri. En el **modelo de confusión** los jóvenes no tienen claro su sentido de pertenencia, lo que es parecido a la **actitud sincrética egocéntrica**. El **modelo de evasión imaginario** de su lado idealiza sobre la cultura de origen como es el caso de la **actitud conservadora**. Finalmente, los jóvenes que se identifican con los **modelos de doble y de múltiple pertenencia**, han podido llegar a lo que Camilleri llama una **actitud sincrética de apertura**: no rechazan ni idealizan ninguna de las dos culturas, sino que han aprendido a funcionar adecuadamente en varios ambientes socioculturales, comprender, apreciar y compartir los valores, símbolos e instituciones de dos o más culturas.<sup>174</sup>

<sup>174</sup> *Idem*, pp. 175-177.

**Cuadro 4: Ajustamiento de los modelos de Massot y las estrategias de Camilleri**

<b>Modelos de Massot</b>	Modelo de mimetización	Modelo de confusión	Modelo de evasión imaginario	Modelo de doble y múltiple pertenencia
<b>Estrategias de Camilleri</b>	Actitud oportunista	Actitud Sincrética Egocéntrica	Actitud conservadora	Actitud sincrética de apertura

*Fuente: Creación propia*

En el estudio español, los jóvenes “reconocen haber pasado por distintos modelos en diferentes etapas de la vida. Sin embargo, hay una tendencia generalizada a admitir que al final del proceso se debe llegar, por lo menos, al modelo de biculturalidad [doble pertenencia] o múltiple pertenencia...”<sup>175</sup> Los jóvenes que logran llegar a uno de esos modelos, desarrollan capacidades bi o pluriculturales. Es decir que aprenden a manejarse dentro de varios ambientes con seguridad. Subrayan varias ventajas de vivir entre dos o más culturas: tienen una visión más objetiva sobre esas culturas, dicen ser más solidarios y tolerantes ante las diferencias, hablan de una facilidad de encontrarse a gusto con la gente que les rodea y de ser más abiertos que los que solamente conocen una cultura.<sup>176</sup>

Los dos autores, Massot y Camilleri, llegan a la conclusión que lo óptimo para una persona que vive dentro de una sociedad donde la cultura dominante es otra que su cultura materna es tener un buen conocimiento de ambos y poder conciliarlos.

Para lograr tener ese conocimiento, uno de los jóvenes estudiados por Massot “afirma que la integración no sólo depende de tu voluntad, sino también de la voluntad y la capacidad de apertura de las y los integrantes de la sociedad de acogida.”<sup>177</sup> Por lo tanto, volvemos a

<sup>175</sup> *Idem*, p. 181.

<sup>176</sup> *Idem*, pp. 183-188.

<sup>177</sup> *Idem*, p. 186.



resaltar la importancia de la educación intercultural, enfatizando que debe ir dirigida a toda la población.

La estrategia o el modelo adaptado por un individuo o un grupo, depende en gran medida de la relación que existe entre las dos culturas. Es más fácil por ejemplo, adoptar una actitud sincrética de apertura o el modelo de doble o múltiple pertenencia dentro de un contexto que favorece el florecimiento cultural y la valorización de la diversidad, que dentro de una sociedad racista y egocéntrica.

Los maestros que atienden a un alumnado cuyo idioma y/o cultura es otra que la dominante tiene que ser conscientes que aquello está viviendo un proceso de cambio. Cuanta más distancia social<sup>178</sup> exista entre dos culturas, hay mayor probabilidad de que exista un choque cultural, y viceversa: dos culturas son muy parecidas, más fácil será adaptarse a ellas. Los maestros, aunque no pueden impedir que los niños sientan cierto desequilibrio dentro de una situación de aculturación, sí pueden ayudarles a facilitar su camino hacia una actitud sincrética de apertura usando técnicas que promuevan el entendimiento cultural (*cultural understanding*). Brown sugiere varias técnicas que se pueden usar dentro del aula: por ejemplo, el teatro improvisado ayuda a los estudiantes a superar la fatiga cultural porque promueve diálogos interculturales. También propone el uso de material de lectura, películas, juegos de simulación, cápsulas culturales para favorecer ese mismo diálogo.<sup>179</sup> Todo esfuerzo para promover la educación intercultural aumenta la posibilidad de que los niños y niñas lleguen al modelo de pertenencia bicultural y favorece el aprovechamiento del sistema escolar porque ayuda a que los niños se sientan en su lugar dentro de él.

### 3.6.2 Consideraciones de orden psicológico

Aunque todos los alumnos estudiados se esfuerzan, en menor o mayor grado, para esconder las señas externas de sus orígenes culturales, no pueden deshacerse tan fácilmente de las

---

178 Para más información sobre el concepto de distancia social ver Brown, *op. cit.*, p. 176.

179 Brown, *op. cit.*, pp. 73-74.

señas internas, es decir, su manera de percibir el mundo y estructurar sus conocimientos y pensamientos.

En el presente apartado, se analizarán algunos asuntos relacionados con ese tema. Empiezo, como en la sección anterior, considerando el lenguaje y su efecto sobre el desarrollo del niño.

A la pregunta ¿refleja el lenguaje la visión del mundo o es el lenguaje que forma esa visión?, no existe respuesta definitiva. Según la hipótesis Sapir-Whorf, “cada idioma no es meramente un instrumento de reproducción para verbalizar ideas, sino es un formador de ideas; el programa y la guía para la actividad mental individual, para su análisis de impresiones, para su síntesis de los conocimientos adquiridos.”<sup>180</sup> Mientras que Sapir y Whorf responden afirmativamente a la primera parte de la pregunta, “la teoría contraria a la relatividad lingüística vendría a señalar que no es que el lenguaje determine el pensamiento, sino que el lenguaje es el recipiente del pensamiento establecido previamente. Es decir, primero es el pensamiento que proporciona el concepto y a continuación estaría el lenguaje.”<sup>181</sup>

Sea cual sea la respuesta, no parece haber duda que el lenguaje demuestra distintas visiones del mundo dependiente. Por lo tanto, para los alumnos quienes su lengua materna es un idioma indígena, existen indudablemente formas de pensamiento que varían de las de los mestizos. Para los alumnos que no hablan pero entienden, o que no hablan ni entienden una lengua indígena, su pensamiento también puede ser influido por la cultura indígena. Recordamos que los niños considerados “indígenas” por la escuela, son los que tienen padres o abuelos que hablan una lengua indígena. La transmisión de la cultura, es decir, el legado de valores y normas que rigen nuestro comportamiento, se lleva a cabo en el hogar. Los alumnos, aunque ya no hablan una lengua indígena, son el producto de un sistema cultural que se basó en esos idiomas para desarrollarse. Entonces, aunque se fue adoptando

---

<sup>180</sup> Whorf citado en Brown, *op. cit.*, p. 186. Traducción de la autora

<sup>181</sup> Rodrigo, *op. cit.*, pp. 108-109.

el español como lengua de comunicación, el legado cultural indígena no necesariamente desaparece con la incapacidad de desenvolverse en la lengua de los antepasados. Por lo tanto, la visión del mundo de los alumnos con descendencia indígena, puede ser igual de diferente al del mestizo, que un niño cuyo idioma es diferente al español.

### 3.6.3 Consideraciones de orden didáctico

La realidad social y cultural de los niños urbanos con quienes trabajan los maestros, deben guiar las prácticas didácticas de los maestros. Si no se toman en cuenta, están perjudicando el aprendizaje de sus alumnos, y por lo tanto ofreciéndoles menos herramientas para desenvolverse dentro del ambiente ciudadano.

Los bajos resultados obtenidos en los exámenes estandarizados aplicados a los alumnos de las dos escuelas, los cuales serán detallados en el capítulo seis, coinciden con las investigaciones que demuestran que el origen social tiene un fuerte peso en el desempeño académico de los alumnos.<sup>182</sup> Según Bourdieu y Passeron, ese factor “es, sin duda, el que ejerce la más fuerte influencia sobre el medio estudiantil, más fuerte en todo caso que el sexo, la edad y sobre todo más que tal o tal factor claramente percibido [...]”<sup>183</sup>

Los mismos autores opinan que el origen social de los alumnos los predispone o no a adaptarse a las exigencias escolares y por lo tanto condiciona sus posibilidades de éxito y eso por dos razones principales.

En primer lugar, la conciencia de que el costo de estudiar es elevado, y que ciertas profesiones y elecciones escolares están, por acondicionamiento social, dependientes del entorno social, esto hace que uno se sienta “dentro o fuera de lugar” en el sistema escolar y que sean percibidos como tal.<sup>184</sup>

---

182 Consultar Binder 1998, Hanushek 2001, Croll 1995.

183 Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1972). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit, p. 22. Traducción de la autora

184 *Idem*, p. 25.

En segundo lugar, los alumnos provenientes de entornos familiares favorecidos cultural y socialmente, desarrollan muchas veces de manera indirecta y discreta, hábitos, entrenamientos y actitudes que sirven directamente a sus trabajos escolares, además de heredar conocimientos, un *savoir-faire*, y gustos que aunque intervienen indirectamente en el rendimiento escolar, no son por lo tanto menos influyentes: los alumnos tienen conocimientos culturales más ricos y extendidos cuando su origen social es más elevado.<sup>185</sup> Consecuentemente, los alumnos menos favorecidos no llegan a la escuela sobre una base de igualdad, sino carecen de una buena preparación escolar y que muchas veces la escuela da por sentado que lo traen.

En otras palabras, la escuela “es no solamente una cultura parcial, o una parte de la cultura, sino una cultura inferior porque los elementos que la componen no tienen el mismo sentido que tendrían en un contexto más amplio.”<sup>186</sup> No obstante, la escuela sigue siendo el único acceso a la cultura para las clases desfavorecidas. Cuando se toma en cuenta las desigualdades iniciales de los alumnos, puede servir como vía de democratización, al contrario, sirve para reproducir la situación de desventaja en la cual se sitúan los niños de las clases sociales bajas.

Las conclusiones arriba citadas, a las cuales llegaron Bourdieu y Passeron, fueron escritas a partir de investigaciones llevadas a cabo en Francia hace más de 30 años. En éstas, los autores se enfocaron en las diferencias de clases sociales, sin embargo, no hacen mención de diferencias culturales como las que se han venido analizando en el presente texto, pero que no están fuera de contexto.

Los indígenas urbanos viven inmersos en el sistema de la cultura dominante. La gran mayoría se hallan en condiciones de pobreza y de exclusión porque no han podido penetrar ese sistema y por lo tanto apropiarse de él. Únicamente haciéndolo suyo podrán sacarle

---

<sup>185</sup> *Idem*, p. 30

<sup>186</sup> *Idem*, p. 33 Traducción de la autora

provecho y crear las condiciones de vida que juzgan adecuados para vivir dentro de la ciudad.

La cultura de la cuál hablan Bourdieu y Passeron, es justamente esa cultura de la sociedad dominante y específicamente la de su elite. Es decir, los que tienen el poder: clase alta versus clase baja. El caso de los indígenas de México, es entonces doblemente problemático: no solamente están desfavorecidos por el bajo nivel socio-económico (como mencionan Bourdieu y Passeron), sino también por la discriminación que sufren por sus raíces étnicas. En otras palabras, los alumnos indígenas que no han tenido una formación cultural compatible con la ofrecida por el sistema educativo, y que no tienen la posibilidad de acceder a ella por su historia familiar, tienen poca probabilidad de aprovechar el sistema educativo. Por lo tanto, apropiarse de los elementos necesarios para mejorar sus condiciones de vida es poco probable.

Se necesita distinguir la cultura de la cual habla Bourdieu y Passeron, o sea la cultura dominante, y la cultura de los pueblos indígenas. La cultura de los pueblos indígenas está dentro del sistema escolar poco valorizado. Cuando los dos actores dicen que “la escuela sigue siendo el único acceso a la cultura para las clases desfavorecidas”, no estaban contemplando la situación de una sociedad pluricultural como es el caso de México. Es decir, pareciera que para ellos la única cultura legítima es la de la elite. En este estudio no se duda de que los grupos indígenas tengan una cultura propia válida. Lo que sí se quiere subrayar retomando el texto de Bourdieu y Passeron es que en gran medida la escuela sigue siendo el único acceso a la cultura *dominante* para los pueblos indígenas. Y es justamente esa cultura dominante de la cual necesitan apropiarse para poder modificarla. Cuando se habla de apropiarse, se refiere a que los pueblos indígenas necesitan no solamente conocer bien su funcionamiento, sino también entrar al juego para poder tener la posibilidad de exigir cambios.

Para apropiarse del sistema se necesita primeramente poder manejar su modo de comunicación, es decir, el español hablado y escrito. Como dice Benjamín Maldonado:

“No debe olvidarse que los indios viven en una situación colonial, de opresión, y que la sociedad que los domina lo hace a través de la escritura y el español. En este contexto, no dominar la escritura en español es estar en franca desventaja, mientras que conocerla y manejarla puede permitir tomar las armas del enemigo y voltearlas en su contra.”<sup>187</sup>

Para lograr esa meta es imperioso tomar en cuenta las palabras de Bourdieu y Passeron: Hay que esforzarse para nivelar el punto de partida de los alumnos para que tengan, en lo posible, las mismas oportunidades de aprovechamiento.<sup>188</sup> Ignorar las condiciones diferentes con las cuales los alumnos indígenas llegan a la escuela, es seguir reproduciendo injusticias.

La educación intercultural, si tiene como meta poner las culturas a un mismo nivel, para que no sufran de desigualdades, deben proporcionar las herramientas necesarias para que los mismos pueblos puedan tomar el control de la situación. “La finalidad de dicha educación” escribe Delors, “debe consistir en lograr que las distintas minorías puedan asumir su propio destino.”<sup>189</sup> Eso empieza por una educación de calidad, es decir, que tome en cuenta la situación con la cual llegan a la escuela los niños indígenas (diferencias culturales y lingüísticas y el nivel socio-económico) y tratar de paliarla. La escuela, tanto los maestros como los directivos, tienen que tomar las medidas necesarias para concientemente dar a los alumnos los elementos que les permitirán, en la mayor medida posible, apropiarse de los conocimientos tal como un niño más favorecido lo haría.

Para transmitir esos elementos a los niños de la manera más eficiente, la escuela tiene que tomar en cuenta entre otros, los aspectos culturales que se desarrollaron en la sección anterior. Es evidente que el esfuerzo por parte del maestro; será más grande en un principio porque tendrá que aprender a adaptar su enseñanza al aprendizaje de sus alumnos, pero

---

187 Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México, INAH, p. 159.

188 Bourdieu y Passeron, *op. cit.*, p. 35.

189 Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, p. 62.

como subraya Shade, varios grupos étnicos diferentes, comparten estilos de aprendizaje.<sup>190</sup> Lo que pareciera ser el caso de grupos con los cuales se han trabajado.

“Los maestros necesitan entender las características distintivas de los diferentes estilos de aprendizaje y usar las técnicas didácticas que mejor se adapten a cada estilo. En ese tipo de escenario, los maestros usarían técnicas didácticas alternativas para el salón en vez de estudiantes individuales. En una lección, el maestro podría ofrecer tres o cuatro formas de aprendizaje para equilibrar las ventajas y desventajas entre los diferentes grupos étnicos que conforman el salón”<sup>191</sup>

La meta de la educación intercultural es dar a todos pero en específico a los niños indígenas las herramientas para crear una sociedad intercultural. Es por eso que es necesario asegurar que el rendimiento escolar *real* de los mismos sea alto. *Real* en el sentido que su rendimiento se refleje en sus capacidades y no únicamente en las calificaciones que tienen un carácter muchas veces, altamente subjetivo.

La escuela tradicional mexicana no ha tomado en cuenta las diferencias arriba expuestas y por lo tanto ha perjudicado a los niños con elementos culturales distintos a la dominante. Por lo tanto, el ambiente escolar es para muchos poco interesante y atractivo. Como señala Gay, los alumnos se pueden sentir insignificantes, alienados y no bienvenidos en tales situaciones. Mucho de lo que se está enseñado no tiene ningún valor inmediato para ellos y no refleja quienes son.<sup>192</sup> Estudios llevados a cabo en los Estados Unidos de América, indican que la educación que toma en cuenta la cultura de los alumnos aumenta su relevancia y eficacia de lo que se enseña para los alumnos de raíces latinas, indígenas, asiáticas e indígenas de Hawai. El rendimiento académico de los alumnos aumenta porque existe una mayor congruencia entre sus antecedentes culturales y sus experiencias escolares.<sup>193</sup> Aunque sea arriesgado trasladar los resultados de un país a otro,

---

190 Shade, citado en Gay, *op. cit.*, p. 33.

191 *Idem*, pp. 33-34. Traducción de la autora

192 *Idem*, p. 33.

193 McCarty (2002); Mall, Amanti, Heff & Gonzalez, (1992); Park, Goodwin & Lee (2001); Tharp & Gallimore (1998) citados en Gay, *op. cit.*, p. 34.



investigaciones mexicanas que abordaron el tema de forma no central, han revelado que la educación mal adaptada a los pueblos indígenas ha provocado desinterés en la escuela.<sup>194</sup>

### 3.6.3.1 Algunas facetas de la comprensión lectora

En la presente investigación se escogió medir la comprensión lectora por ser un elemento clave del desempeño escolar: la capacidad de entender lo que uno lee es imperativa para la adquisición de conocimientos en casi todas las materias,<sup>195</sup> y por lo tanto, de gran importancia para asegurar la obtención de las herramientas escolares que ayudarán a construir una sociedad intercultural.

Según Stephan Krashen, existe una diferencia entre la *adquisición* y el *aprendizaje* de un segundo idioma. La adquisición es un proceso similar a la manera en que un niño aprende a hablar con fluidez su lengua materna: el proceso es en gran medida inconsciente y está exento de entrenamiento formal. Por otro lado, el aprendizaje de un idioma implica un proceso conciente donde las reglas son enseñadas, aprendidas y aplicadas. Aunque los alumnos aprenden más por adquisición que por aprendizaje, el autor subraya la necesidad de los dos tipos de aprendizaje durante un día escolar.<sup>196</sup>

Como ya se ha mencionado, no todos los niños indígenas estudiados son bilingües. Es decir que para unos el español es su primer idioma mientras que para otros no lo es. Sin embargo, las palabras de Krashen pueden ser aplicados a toda la población estudiada debido al manejo restringido que tienen del español, en gran parte consecuencia de las condiciones socioeconómicas en las cuales viven. Todas las capacidades para el buen uso oral y escrito del español podrían ser *adquiridas* a un cierto punto con una exposición continua y de calidad a la lengua escrita oral. Pero indudablemente tiene también que haber un

---

194 Ver Maldonado Alvarado, Benjamín, *op. cit.*

195 A la excepción de educación física y artes plásticas

196 Ashworth, Mary (1992). *The First Step on the Longer Path: Becoming an ESL Teacher*, Markham, Ontario, Pippin, p. 42-44.



*aprendizaje* porque los conocimientos académicos no son “naturales”, no todo se puede aprender por simple exposición. Si así fuera, no habría dificultad en plasmar las ideas por escrito, pero como bien se sabe, no es el caso. Se toma años en aprender a ordenar bien las ideas y usar la palabras adecuadas para expresarlas.

La cultura y los conocimientos previos también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de la lectura. Según la teoría de esquema,<sup>197</sup> un texto por sí sólo no tiene significado, si no es el lector que aporta información, conocimientos, emociones, experiencia y cultura al texto escrito. Clarke y Silberstein lo resumen de la siguiente forma:

“Investigaciones han mostrado que la lectura es solamente incidentalmente visual. Más información está proporcionada por el lector que por el texto impreso. Es decir, un lector entiende lo que está leyendo porque es capaz de tomar el estímulo más allá de su representación gráfica y relacionarlo con un grupo apropiado de conceptos que ya forma parte de sus recuerdos. La habilidad de leer depende de la interacción entre los conocimientos lingüísticos y el conocimiento del mundo.”<sup>198</sup>

Para mejor entender el concepto de la teoría de esquema imaginamos que llegamos al cine a la mitad de una película. Podemos entender las palabras que los actores están diciendo pero nos faltan conocimientos previos (dadas durante la primera mitad) para entender bien el contexto de esas palabras: la historia de la película pierde sentido para los que no la han visto desde un principio. En el mejor de los casos podemos adivinar lo que está pasando mientras que en otras situaciones puede terminar sin haber entendido la película por completo.

Lo mismo nos pasa cuando leemos un texto; sin los conocimientos previos, nos es difícil entenderlo por completo. Si es un texto con altas referencias culturales o científicas puede

---

197 Traducción del inglés *Schema Theory*

198 Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents, p.284. Traducción de la autora

que se entienda casi nada. Se podría decir que cuando nuestra cultura general es más amplia, mayor probabilidad hay de que entendamos diferentes tipos de textos.

Cuando uno vive en la pobreza y/o dentro de una cultura que no es suya, la información transmitida en la escuela tiene que ser enriquecida para lograr un buen entendimiento de los libros de texto. Otra posibilidad que puede ser conjuntada a la anterior, es buscar material didáctico adaptado a los conocimientos de los alumnos o crearla en la medida de lo posible. Es decir que en ciertos casos se tiene que enfocar además en la lectura de las palabras pero también en aprender a leer el contexto.

A lo que se está aludiendo es la discriminación positiva: dar más a los que menos tienen. Para equilibrar en la mayoría de lo posible, los efectos de la jerarquía social que menciona Bourdieu, hay primero que darse cuenta de ello y trabajar en paliarlo.

Para los maestros que trabajan con niños bilingües, como es el caso en las dos escuelas estudiadas, también existen ciertas ventajas que valen la pena mencionar. Investigaciones han demostrado que el hecho que hablan dos idiomas, los provee con dos canales de información que entra y sale del cerebro. Por lo tanto, son en muchos casos más flexibles en su pensamiento y más creativos que los niños monolingües.<sup>199</sup> Es decir, que el aprendizaje puede ser más eficiente con niños bilingües si no se olvida tomarlos en cuenta.

Con lo que se ha expuesto desde el principio de ese capítulo, se espera que se haya demostrado la importancia de tomar en cuenta la cultura de los alumnos además de su nivel socioeconómico para lograr aumentar su rendimiento escolar. Las herramientas necesarias para afrontar la vida en la ciudad están interrelacionado con ello y por lo tanto a una sociedad intercultural.

### *3.7 Hacia una sociedad intercultural III: La transformación de la sociedad*

---

<sup>199</sup> Ashworth, *op. cit.*, p. 47.

Hacer que una sociedad sea intercultural no es una tarea fácil. La elite no dejará de tratar de ejercer su poder por sí misma, o como dice Rodrigo, “No creo que se pueda pretender que las personas dejen de ser de golpe egocéntricas [...]”<sup>200</sup> Es por lo tanto necesario la indigenización de los espacios públicos para que el proceso sea impulsado por los más interesados: los mismos indígenas.

Para aclarar este punto, se puede referir a un artículo de Tirkyakian<sup>201</sup> que habla de la dicotomía entre las esferas pública y privada: en la esfera pública está una única cultura, la del Estado dominante, mientras que en la esfera privada existe diversidad y multiculturalidad. El gobierno Mexicano expandió los aspectos culturales que se adecuaban con sus metas a la esfera pública, mientras se esforzaba de marginalizar los elementos que juzgaba contrarias a la formación de la identidad nacional a la esfera privada

Siguiendo esa conceptualización, se puede decir que la presencia cultural de los más de diez millones de indígenas ha sido relegada a la esfera privada. Un ejemplo de lo que se discutió anteriormente, es el lenguaje. No solamente el lenguaje ha sido relegado a lo privado, sino que ha llegado a ser negado como parte formal de éste: se niega la capacidad de hablar un idioma indígena por parte de personas que lo hablan fluidamente. Pero ése desplazamiento de la esfera pública a la esfera privada de varios aspectos culturales encontró y sigue encontrando resistencia por parte de las minorías que lo han vivido.

“De hecho, es el monopolio [...] de la esfera pública que ha sido y que está siendo desafiada por la esfera comunal, estos son portadores de “otras culturas”, que han sido ignoradas, devaluadas o denigradas en los arreglos institucionales del estado, en la definición de culturas legítimas, en ideales cívicos etc.”<sup>202</sup>

La indigenización a la cual se hizo referencia hace unos párrafos anteriores, significa la representación de lo indígena dentro de la esfera pública y no únicamente dentro de la

---

200 Rodrigo, *op.cit.*, p. 15.

201 Tiryakian, Edward A. (2003). "Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non" en *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 5 no. 1, p. 24.

202 Tiryakian, *op. cit.*, p. 25. Traducción de la autora

privada. No hay otra forma de acercarnos a una simetría social dado que “ni el paternalismo ni el victimismo son actitudes adecuadas para el inicio de una comunicación intercultural eficaz.”<sup>203</sup> Ir hacia una sociedad intercultural es ir proporcionando las herramientas necesarias para que los mismos pueblos puedan llegar a tomar control de su situación. Ya no se tratará de que las instituciones decidan lo que es bueno para ellos, sino que ellos mismos formen parte de las instituciones y tomen parte en el proceso de decisión.

La indigenización de la esfera pública tiene que hacerse en todas las instituciones gubernamentales y no-gubernamentales que tienen un impacto directo o indirecto sobre los pueblos del país. La meta es que los pueblos tengan voz dentro de las varias ramas del sistema dominante. No se puede basar el desarrollo de las comunidades sobre la buena voluntad de actores mestizos, es decir el paternalismo. Un desarrollo integral sólo se puede esperar si parte de los propios actores indígenas y si forma parte de un plan global del gobierno. Un ejemplo de una institución que tiene como meta apoyar a los indígenas de México es la propia CGEIB. En esta institución prácticamente, no existe presencia indígena en las posiciones de altos mandos; el indígena está entonces dentro de posiciones subordinadas de consulta y no de toma de decisiones.

Como conclusión, reitero lo que ya se ha dicho: el esfuerzo para lograr una sociedad intercultural no puede limitarse únicamente al sistema educativo, tiene que ser multifacético. Sin embargo, las escuelas tienen la responsabilidad clave dentro del marco de la interculturalidad de dar a los alumnos indígenas de la ciudad de México, las herramientas para manejarse dentro del sistema dominante. También reitero que la educación intercultural es un proceso complejo sobre el cual se necesita reflexionar e investigar para llevarse a cabo de manera adecuada. Todos los actores escolares, tanto los que están en las escuelas como los que forman parte de la burocracia de la SEP, tienen que entender los fundamentos de ello y sus metas.

---

203 Rodrigo, *op. cit.*, p. 81.

## CAPÍTULO IV

### APROXIMACIÓN AL TRATAMIENTO DE LA HETEROGENIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS PRIMARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE ANÁLISIS.

Esta tesis tiene como propósito analizar el impacto de la educación intercultural en el desempeño social y académico de alumnos indígenas, en dos escuelas públicas primarias donde existe una heterogeneidad étnica, lingüística y cultural. Para lograr este objetivo, se considero conveniente utilizar el método comparativo entre las dos escuelas, de tal manera que permita comprender la magnitud de los logros, así como las diferencias existentes entre las dos escuelas. El estudio implicó, entonces, dar seguimiento a una escuela que lleva a cabo un proyecto escolar de educación intercultural mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF) y la otra escuela que, si bien está en el programa de “Escuelas de Calidad”, no ha sido incorporada a las escuelas del PEIB.<sup>204</sup> La escuela experimental, cuyo proyecto escolar se llama “Convivir con la diversidad”, la se llamará Emiliano Zapata, mientras que la escuela control, cuyo proyecto escolar está enfocado en la comprensión lectora y el razonamiento lógico matemático, se llamará José Vasconcelos.<sup>205</sup>

**Cuadro 5: Escuelas participantes en la investigación**

<b>TIPO DE ESCUELA</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>Proyecto Escolar</b>	<b>SIGLAS</b>
Escuela control	José Vasconcelos	Comprensión lectora y Razonamiento lógico matemático	JV
Escuela experimental	Emiliano Zapata	PEIBDF – Convivir con la diversidad	EZ

*Fuente: Creación propia*

---

204 Se recuerda que el significado de todas las siglas utilizadas en este trabajo, se encuentra en el Anexo N° 1, al final del documento.

205 Se han cambiado los nombres de las escuelas para respetar la intimidad de los que participaron en la investigación.

#### *4.1 La selección de las escuelas*

La escuela experimental fue seleccionada por representantes de la SEP basado en dos criterios principales: 1) participante del PEIBDF y 2) elevada asistencia de alumnos indígenas. Cuando se recibió el permiso, de parte de las autoridades para empezar el trabajo de campo, un funcionario de la SEP del Distrito Federal, sugirió y se incluyó una segunda escuela no participante del PEIB, con población y condiciones socio-económicas similares a la anterior. También se pensó en la apertura de los directivos y maestros hacia esta investigación. Este segundo criterio tuvo un peso importante. Otras escuelas tenían una población más parecida, a la escuela experimental, sin embargo, se juzgaba más difíciles las relaciones interpersonales. Se decidió que la mejor opción era una escuela en donde la población tenía menos similitudes, pero donde había más seguridad que existiera una buena comunicación.

La escuela EZ se ubica en el centro histórico de la ciudad y está rodeada de calles de comerciantes formales e informales (ambulantes), mientras que la escuela JV se ubica a unos pasos del mercado Sonora en la delegación Cuauhtémoc. Las dos escuelas se sitúan en zonas similares por ser predominantemente áreas comerciales, de relativos bajos recursos socio-económicos.

#### *4.2 Los elementos determinantes en la selección del grado escolar*

Por limitaciones de tiempo, se escogió a un grupo de alumnos - un salón - de cada escuela. Se seleccionó el 5º grado por dos razones principales: 1) para poder medir la comprensión lectora y 2) el número de alumnos indígenas.

##### *4.2.1 Comprensión lectora*

El desempeño académico de los alumnos fue medido a través de la comprensión lectora, indicador que se describirá más adelante. Fue necesario trabajar con alumnos de por lo

menos el tercer grado, ya que es en éste nivel del sistema educativo, en el que los alumnos deben empezar a interpretar lo que están leyendo en vez de sólo decodificarlo.

#### 4.2.2 Población indígena

La definición de lo que significa un indígena es muy compleja. Díaz-Couder en su artículo *Diversidad sociocultural y educación en México*, dice, citando a Friedlander y Bonfil Batalla, que “ya existen sectores de la población considerados como indígenas por hablar una lengua nativa, pero que no portan ya la cosmovisión indígena y sectores presuntamente mestizos, por no hablar una lengua indígena, que son portadores de elementos de la visión del mundo indígena.”<sup>206</sup>

Definir claramente lo que es un indígena rebasaría entonces las posibilidades de la presente investigación. Es por este motivo que se decidió trabajar con los criterios de la escuela experimental que están basados en la CGEIB: lengua materna de los niños o la de sus padres o abuelos, lugar de origen familiar y/o pertenencia a un grupo étnico.

Durante el trabajo de campo, se buscó averiguar sobre el sentimiento de pertenencia de los alumnos a un pueblo indígena. Por escrito se les pidió contestar a las siguientes preguntas: ¿Te consideras indígena? ¿Por qué? Esta indagación tuvo como objetivo una primera aproximación a su identidad cultural. Dos de los diez alumnos identificados como indígenas respondieron que no se consideran como tal. Sin embargo, dada la existencia de los efectos de la diglosia, se decidió apegarse a la lista elaborada por la escuela.

En la escuela EZ alrededor del 70 % de los alumnos han sido clasificados como indígenas. Por lo tanto, cualquier grado de tercer año o más hubiera sido apropiado para la investigación. No fue el mismo caso para la escuela JV. Allí, la proporción de niños indígenas es más baja; el 5º grado con 4 niños identificados como indígenas, contaba con la

---

206 Díaz-Couder, Ernesto (2000). “Diversidad sociocultural y educación en México” en José Manuel Juárez Nuñez & Sonia Comboni (coords.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*, México, UAM-Xochimilco, p.121.



proporción más alta de alumnos indígenas.<sup>207</sup> Finalmente estos datos fueron definitivos para seleccionar este grado escolar.

#### *4.3 Desarrollo del trabajo de campo*

En el mes de diciembre de 2004 se visitó por primera vez la escuela experimental, mientras que la escuela control se visitó por primera vez la segunda semana de enero 2005. El trabajo de campo en las dos escuelas se desarrolló desde el mes de enero.

Durante los primeros dos meses, las visitas a las escuelas se planearon cada semana en forma intercalada, es decir que se visitaba la misma escuela cada dos semanas. El plazo entre las visitas era suficientemente corto para que los alumnos y el personal escolar se acostumbraran a mi presencia y se que desarrollara una relación de confianza, pero al mismo tiempo no fue suficientemente larga, para no ocasionar una carga demasiado pesada a los maestros. En ciertas ocasiones se visité las dos escuelas en la misma semana por razones especiales: presencia de los padres de familia para la firma de becas, excursión a Teotihuacan, junta del consejo técnico y recopilación de información faltante.

Durante el primer mes del trabajo de campo visité las escuelas a diario, mientras que durante el mes siguiente hubo días que dediqué a otras actividades relacionadas con la tesis. De marzo a finales de junio, cuando terminó el año escolar, visité las escuelas en forma más irregular. En total, el trabajo de campo se extendió sobre un periodo de cuatro meses y medio con dos meses de trabajo presencial intenso y dos meses y medio de trabajo más selectivo y de análisis de datos.

---

207 A mi llegada, 3 niños estaban identificados en 3º grado y ninguno en 4º ni en 6º. Desde entonces con la ayuda de un cuestionario para averiguar sobre los antecedentes familiares de los alumnos de la escuela, el número de niños identificados con parientes indígenas (padres o abuelos) aumentó de 9 a 18. El interés por ubicar estos niños era doble: 1) para conocer la cantidad real de los alumnos con parientes indígenas dentro del salón de 5º específicamente y en la escuela en general y subsecuentemente averiguar sobre su sentimiento de pertenencia a una etnia indígena y 2) para poder tramitar becas para los mismos. Cualquier alumno de las escuelas primarias y secundarias con abuelos y/o padres indígenas tiene derecho a una beca otorgada por la SEP dos veces al año con un valor total de aproximadamente 2500 pesos. Esa cantidad puede parecer baja, pero equivaler a un mes de salario de ciertos padres de familia.



#### 4.4 Métodos de investigación<sup>208</sup>

La elaboración de este escrito es el resultado de la conjunción de un trabajo teórico y un trabajo de análisis empírico. Antes de empezar el trabajo de campo se hizo una investigación bibliográfica para desarrollar el fundamento histórico y teórico que permitiría ubicar y entender la población que se iba a estudiar. Una vez iniciado el trabajo de campo, me percaté que faltaban ciertos elementos, y por lo tanto, tuve que complementar la información ya recopilada, en otras fuentes.

El método que predominó para el análisis empírico fue el etnográfico. La etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra.”<sup>209</sup> Con la ayuda de métodos de investigación cualitativa, como la observación directa (elemento clave de la etnografía), la entrevista, el cuestionario y los cuestionarios, los tests, se analizaron todos estos aspectos relacionándolos a los actores escolares y a la educación intercultural bilingüe (EIB).

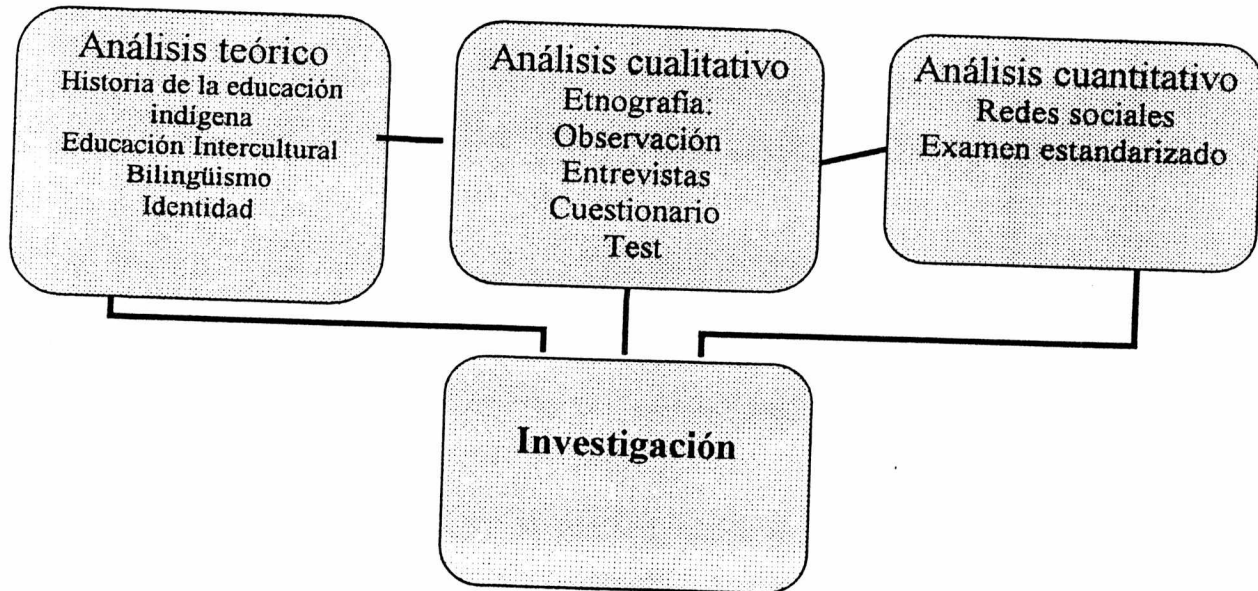
El análisis cualitativo fue complementado por un análisis cuantitativo de dos aspectos específicos: el desempeño social y la capacidad lectora. Con la ayuda de UCINET, un programa de análisis de las redes sociales, se calculó diversas estadísticas para saber si difieren, la red de alumnos indígenas, con la red no-indígena. Mientras que la capacidad lectora se midió a través de un examen estandarizado.

---

208 Para un resumen de la población de cada instrumento metodológico utilizado, ver el anexo 3.

209 Woods, Meter (1995). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*, Madrid/Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia & Paidós, p. 18.

**Figura 4: Elementos metodológicos de la investigación**



*Fuente: Creación propia*

Los tres tipos de análisis, el teórico, cuantitativo, así como el cualitativo, permitieron construir una visión suficientemente completa para poder entender la dinámica de la situación estudiada. Sin embargo, ésta se fue dando por pasos no lineales, en otras palabras, por acercamientos sucesivos.

#### *4.4.1 El método de los acercamientos sucesivos*

Los fenómenos sociales son sistemas dinámicos y complejos: existen múltiples factores que los construyen, que interactúan recíprocamente y que son simultáneamente causa y efecto. En otras palabras, la realidad social está interconectada en diferentes niveles y en continuo dinamismo.<sup>210</sup>

Para entender bien la situación, y asimismo, saber la manera en que se desempeñan social y académicamente los alumnos indígenas en las escuelas públicas primarias del Distrito

<sup>210</sup> Ver Coronado, G. & B. Hodge (2004). El hipertexto multicultural en México posmoderno: Paradojas e incertidumbres, México, CIESAS y Porrúa, p. 35-36.

Federal, es necesario analizarla desde varios ángulos y aspectos para tener la mayor comprensión posible de esta.

Aunque humanamente sea casi imposible considerar todas las variables en juego en tal situación, pueden escogerse las que se consideran las más pertinentes para el entendimiento del problema en cuestión.

El procedimiento de acercamientos sucesivos nos da tal posibilidad, porque nos permite aproximarnos a la realidad por medio de interpretaciones sucesivas de diferentes aspectos sociales. Es decir que cuando entramos en contacto con la población estudiada, entendimos cómo los aspectos económicos, políticos, geográficos, entre otros, se van sumando para formar la realidad de esta población. Para entender mejor como funciona este método, podemos recurrir a realizar una analogía con un rompecabezas: cada pieza del juego representa los datos que vamos recolectando durante el proceso de obtención de información formal o informal. Pero estas piezas muchas veces no se pueden identificar bien, sino solamente si son compatibles con las piezas conexas. Una vez bien ubicadas, revelan la imagen total que representan. El total de las imágenes nos dan la visión completa del rompecabezas.

La recolección de los datos no se hace en forma lineal (no se arma un imagen a la vez) sino que se van conociendo parte de los diferentes aspectos sociales, en secuencia y velocidades variables (se va armando varias imágenes a la vez). Es más, cuando uno piensa enfocar la recolección de datos sobre un aspecto específico, de repente, se obtiene información sobre otra observación. Este hecho ejemplifica que los aspectos sociales diferentes son, como se dijo, interrelacionados e inseparables, unos de los otros.

Otros aspectos que se han juzgado necesarios para el análisis de la situación de alumnos indígenas dentro de las escuelas del D. F. forzosamente nos indujo a abarcar aspectos externos además de internos a esa realidad. La explicación es que los sistemas sociales son dinámicos y complejos: lo que pasa dentro de las escuelas, se relaciona necesariamente con lo que pasa fuera de ella. La escuela no es una entidad aislada al resto de la realidad social. Por

ejemplo, la economía y la política del país influye sobre los recursos otorgados al sistema educativo, la localización geográfica de la escuela (urbana, semi-urbana o rural) determina muchas veces, la calidad de la educación ofrecida a los alumnos (este punto está ligado a la economía y la política). Además, los alumnos, maestros y directivos llevan consigo un historial de vida cultural, lingüístico, socio-económico, entre otros, que influye en su manera de pensar y actuar, lo que a su vez repercute en el clima escolar.

Los acercamientos sucesivos se hicieron en los siguientes aspectos:

Para entender mejor el funcionamiento de la escuela, es decir su proyecto escolar y su proyecto de educación intercultural bilingüe (para la escuela experimental) fue necesario hacer un **acercamiento político** para ubicar la escuela primaria dentro del sistema educativo mexicano y sus políticas educativas. (*Ley Federal de la educación, Programa Nacional de Educación, Plan Nacional de Desarrollo, 4° Artículo constitucional, textos de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe*)

El acercamiento político está ligado al **acercamiento macro-económico** porque en gran medida las políticas educativas están relacionadas con los recursos económicos del país así como la inserción de alumnos, futuros trabajadores, dentro del mercado laboral.

El **acercamiento micro-económico** fue preciso para entender las condiciones en las cuales viven los alumnos y sus familias que pueden influenciar el desempeño educativo de aquellos.

El **acercamiento demográfico**, que complementa el punto anterior, es una descripción de los alumnos, maestros y directivos que conforman la población estudiantil de las dos escuelas. Esta descripción nos ayuda, entre otras cosas, para comprender, que la educación impartida a los alumnos se adecue a su realidad social.

El **acercamiento cultural y lingüístico** sirve para profundizar sobre el aspecto demográfico: nos permite averiguar sobre los rasgos culturales y lingüísticos que tienen alumnos y

maestros, y si ellos, favorecen o restringen el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los maestros.

El *acercamiento urbano* nos da elementos para analizar las características de la realidad social de los alumnos relacionado con la vida que llevan, en la segunda ciudad más grande del mundo.

A nivel macro, el *acercamiento histórico* es muy importante para entender como se han venido desarrollando el país, y conocer como se han dado las circunstancias en las cuales se encuentran los alumnos indígenas de las dos escuelas estudiadas.

A nivel micro, nos permite saber cual fue la trayectoria de su vida y de sus familias, de estos niños estudiados. Todos los acercamientos tienen en común, están interrelacionados con todos los demás, en mayor o menor grado. El estudio integral de cada uno y sus interrelaciones, permitirá analizar la realidad social de los alumnos indígenas en estas escuelas del D. F.

El método de acercamientos sucesivos, es de hecho, una herramienta útil que nos permite construir un sistema. Este tiene la característica de que si una de sus partes cambia, las otras partes también pueden cambiar, justamente por la interrelación que existe entre cada una de ellas. En esta investigación, consideramos que existen dos sistemas que son relativamente similares hasta la introducción del PEIBDF en la escuela Emiliano Zapata, y en la escuela experimental. Otra meta de la investigación fue analizar y cuantificar si hubo cambios notables dentro de este sistema. En otras palabras, permitió medir si el PEIBDF tuvo algún impacto, luego identificarlo y calificarlo, al impacto como a las variables.

#### *4.4.2 Análisis cualitativo*

Para llevar a cabo el análisis cualitativo de los resultados, se procesaron con la siguiente metodología, que se describe a continuación:

#### 4.4.2.1 Familiarización con el ámbito de estudio

Como punto de partida de la investigación, se pidió a los directivos que proporcionaran información sobre la escuela en estudio, los alumnos y maestros, y de ellos mismos. Esta información se obtuvo entrevistando a los directivos, consultando el sistema de datos de la SEP que tienen las escuelas y con la revisión de expedientes de alumnos. Para más detalles ver el anexo dos.

#### 4.4.2.2 La observación

Durante las primeras semanas de investigación, se recurrió a la observación etnográfica para conocer las actividades de los estudiantes dentro y fuera del aula. Se trató de que la observación fuera lo menos participativa posible para “precisar el área de estudio, recoger información inicial para formular el problema y enunciar algunas hipótesis, para adoptar estrategias con la aplicación de otras técnicas de recolección de datos.”<sup>211</sup>

En las dos escuelas, pero más en EZ, mi presencia suscitó curiosidad e inquietud, lo que dificultó la observación discreta volviéndola parcialmente participativa. Es decir que participe en forma activa en la vida de los alumnos, conversando con ellos y llevando a cabo ciertas actividades. Con los maestros tuve la oportunidad de convivir más ampliamente durante la hora de la comida y durante una junta mensual.

Aunque la observación ordinaria (no-participativa) tiene ventajas ya mencionadas, también tiene desventajas. Puede inducir a que las personas observadas no actúen de manera natural o se sientan en cierta forma “invadidas”. De hecho, es lo que sucedió con una alumna de la EZ que no entendía el porqué de mi presencia, y pensaba que “estaba de chismosa”. La observación participante ayudó a contrarrestar estos hechos porque permitió crear una relación más personal con el ámbito estudiado, propiciando actitudes de confianza hacia mí y por lo tanto la recuperación de información de mayor profundidad, que difícilmente es

---

<sup>211</sup> Comboni, Sonia & José Manuel Juárez Nuñez (1999). *Introducción a las técnicas de investigación*, México, 2° ed., Trillas, p.61.

obtenible durante la observación ordinaria. Una de las actividades que se llevó a cabo, con esa finalidad, fue impartir clases de inglés que los alumnos solicitaron.

Durante las primeras semanas del trabajo de campo, se fue anotando todos los acontecimientos de la manera más detallada posible en un diario de campo. Sin embargo, a medida que avanzaba el tiempo, se precisaron las observaciones sobre los aspectos que se juzgaban de mayor importancia y se dejaban de lado, los que se consideraban de poca relevancia para la investigación.

#### *4.4.2.2.1 Las dinámicas dentro del aula*

El propósito de la observación del aula fue averiguar sobre los siguientes cuatro aspectos:

1) *Analizar cómo se abarcan los temas culturales dentro del aula y la reacción de los alumnos a ellos.*

Ese primer punto tiene que ver, en el caso de la escuela experimental, con la modificación del currículo explícito e implícito (oculto) para su adecuación a los propósitos de la EIB en general y de su proyecto escolar en particular. Se notó el contexto y el tiempo dedicado a esas modificaciones.

2) *Las relaciones alumno-alumno, maestro-alumno y alumno-maestro.*

Aquí se quiso averiguar si las raíces étnicas de los alumnos juegan algún papel en el tipo de relación que existe dentro del aula. Estas podrían ser positivas o negativas.

3) *Las estrategias didácticas de los maestros y de aprendizaje de los alumnos.*

Uno de los aspectos claves de la EIB, es la manera que se adapta a los estilos de aprendizaje de alumnos de diferentes orígenes culturales.<sup>212</sup> Por lo tanto, fue necesario verificar si los maestros modifican sus prácticas dependiendo de la composición étnica en sus respectivos grupos.

#### 4) Analizar la conformación de la comunicación.

El análisis pedagógico en el aula, las dinámicas que se establecen, la creación de un ambiente de enseñanza y aprendizaje cordial o restrictivo, las interacciones y las formas de trabajo dan una clara idea de la adecuación de los contenidos en una pedagogía diferencial a la diversidad de estudiantes asistentes, tomando en cuenta las posibilidades que generan la idoneidad del trabajo y de los conocimientos así como la pertinencia y la participación.

##### 4.4.2.2 *Las dinámicas fuera del aula*

Para mejor entender la relación entre los alumnos, se observó también sus interacciones durante el recreo y otras actividades escolares que se presentaron.

La observación de reuniones de maestros permitió profundizar en el ambiente escolar porque reveló opiniones de los maestros sobre sus alumnos.

##### 4.4.2.3 *Las entrevistas*

Las entrevistas formales e informales que se llevaron a cabo fueron de tipo sociológico porque buscaron obtener información del sujeto, sus opiniones, actitudes y conocimientos con fines clínicos, porque pretendieron conocer las motivaciones de los sujetos.<sup>213</sup> También se usaron diferentes niveles de entrevista dependiendo con quién se hablaba y en qué contexto.

---

212 Se hablará en detalle de ese punto en el capítulo tres.

213 *Idem*, p. 80.



En las siguientes líneas, se presenta el proceso de entrevista con cada uno de los grupos así como su objetivo. Las guías de entrevista se encuentran en el anexo cuarto.

#### *4.4.2.3.1 La voz de los alumnos*

En las dos escuelas, el salón de quinto grado fue entrevistado formal e informalmente. Las entrevistas formales se hicieron en grupo, mientras que las entrevistas informales se hicieron en forma personal o en pequeños grupos dependiendo de la situación.

Adicionalmente, en la escuela EZ también se hicieron entrevistas formales con los salones de tercer y sexto grado. Esto fue posible gracias a la buena relación que se desarrolló con los maestros de estos grupos. También, alumnos de todos los grados se prestaron a ser entrevistados de manera informal durante los recreos, los momentos libres, o las actividades escolares. Estas entrevistas, complementaron las de los salones de quinto grado y permitieron ampliar el entendimiento del contexto de los alumnos además de acercarse a la realidad de alumnos de diferentes edades.

Cuando se hicieron entrevistas grupales con alumnos de quinto y sexto grado, fue necesario hacer preguntas dirigidas porque difícilmente respondieron frente al grupo. Sin embargo, noté que los alumnos más jóvenes son más abiertos, y hablan frente a sus compañeros de situaciones personales, lo que sus compañeros de quinto y sexto grado no hacen. Pude hacer preguntas semi-dirigidas los alumnos más chicos, porque hablaban de manera más espontánea. Se observó entonces, que existe una diferencia importante, entre la inhibición que es mayor en los alumnos de quinto y sexto, que en los más jóvenes de tercero y cuarto grado de primaria.

Las preguntas dirigidas a los alumnos tenían varios fines, tanto para mestizos como para indígenas. Indagaron sobre sus opiniones sobre las relaciones interculturales que viven entre sí, así como lo que un grupo piensa del otro.

Para los alumnos indígenas en particular, varios temas me interesaban. De inicio se indagó sobre cuestiones generales de su vida, por ejemplo cuánto tiempo tienen viviendo en el D. F. Después, se abordaron temas más personales, relacionados con el apego o el interés que tienen para sus culturas.

#### *4.4.2.3.2 La voz de los maestros y directivos*

En cada una de las dos escuelas que se estudiaron, se hizo un grupo focal con maestros y directivos en una reunión del consejo técnico. Se elaboró y se aplicó un cuestionario, con el objetivo, de motivar diálogo, entre personal docente, y de describir experiencias que obtuvieron durante la educación de alumnos indígenas y no indígenas.

Además, entrevisté a los dos maestros de quinto grado de manera formal y varios maestros de manera no formal. En la escuela EZ, este último tipo de entrevista, fue más propicio debido a que la mayoría de los maestros comen y conviven en la hora del recreo.

Maestros y directivos opinaron sobre varios puntos, entre ellos, las relaciones interculturales en la escuela, las formas de aprender de los alumnos, sus métodos de enseñanza, el proyecto escolar de educación intercultural, y sus relaciones con padres de familia.

#### *4.4.2.3.3 La voz de los padres de familia de alumnos indígenas*

Entrevisté a cinco madres indígenas y dos madres mestizas casadas con hombres indígenas. En la escuela EZ hablé con tres madres de origen mazahua y otra de origen zapoteco, mientras que en la escuela JV fueron una madre tzeltal, otra madre casada con un ñahñunahua, y la última madre casada con un mazahua.

Todas estas entrevistas fueron dirigidas porque noté que las madres se sentían más cómodas con preguntas concretas que haciendo conversación abierta. Eso era probablemente debido al hecho que tuve poco contacto con ellas, previamente a las entrevistas.

Estas entrevistas tenían como propósitos generales: confirmar la información que los alumnos me habían dado, conocer las expectativas escolares para sus hijos, y el interés que tienen en la transmisión de la cultura indígena, así como sus opiniones sobre el Programa de Educación Intercultural.

#### *4.4.2.3.4 La voz de los Apoyos Técnicos Pedagógicos*

Los Apoyos Técnico Pedagógicos (ATP) son docentes adscritos a la CGEIB que pertenecen a los niveles preescolar y primaria, y a la modalidad de educación especial; su tarea es cumplir funciones técnico-administrativas. Una de dichas funciones es dar asesoría técnica a las escuelas en materia de educación intercultural, además de brindar apoyo en proyectos escolares. Los ATPs tienen contacto directo con las escuelas normalmente una vez al mes, durante la reunión del consejo técnico y, también, durante los eventos de formación. A su vez, la Coordinación se encarga de la formación de los ATPs, los cuales deben reportar sus avances de manera regular.

Sus respuestas me dieron a conocer su entendimiento de la educación intercultural, y su experiencia trabajando para el CGEIB y las escuelas. Además revelaron parte de la realidad de los entrevistados. Las diferencias y similitudes entre las visiones de cada persona confirman la complejidad de cualquier sistema social. Un ejemplo de esa complejidad, es el entendimiento que los ATPs tienen de la educación intercultural versus la interpretación que tienen los actores que lo llevan a cabo, es decir, directivos y maestros.

Con estos dos grupos, se hicieron entrevistas formales y semi-dirigidas. No fue necesaria la entrevista dirigida porque dándoles a conocer los temas de los cuales necesitaba obtener información, platicaban sin mayor dirección de sus vivencias, o sobre sus visiones del mundo y formas de vida.

También llevé a cabo entrevistas informales no-dirigidas a lo largo del trabajo de campo con los tres primeros grupos. Durante estas entrevistas, no había preparado ninguna guía de

entrevista formal. Más bien, fueron conversaciones antes y durante las horas de clases, y en los descansos. Sin embargo, si había algún punto que me interesaba para entender mejor alguna parte de mi investigación y la conversación lo permitía, tomaba también esas oportunidades para clarificar mis dudas.

En resumen, entrevisté alumnos, maestros y directivos, los ATPs, padres de familia, aplicando una combinación de entrevistas formales e informales, dirigidas, semi-dirigidas y no-dirigidas. La elección de cada uno de estas formas, dependía del tipo de información que deseaba obtener, la situación en que se recopilaba y la relación que se tenía con los entrevistados.

#### *4.4.2.4 Los cuestionarios: ventanas hacia la vida de los alumnos, maestros y directivos*

Una segunda forma de encuesta fue el cuestionario. Aunque la entrevista permite recabar una gran cantidad de información de alta calidad, tiene la desventaja de que lleva mucho tiempo para hacer una y más para su análisis. El cuestionario permitió ampliar la cantidad de datos recolectados en un lapso menor de tiempo.

##### *4.4.2.4.1 Conociendo a los alumnos*

Todos los alumnos de quinto grado contestaron cuestionarios cortos sobre tres temas: sus características personales, sus opiniones sobre las culturas indígenas y los trabajos u oficios de los miembros de sus familias (ver anexo 5a). Los cuestionarios ayudaron a entender más cómo es que los alumnos se ven a sí mismos, a los demás y al entorno social en que viven.

El cuestionario de las características personales era una hoja con 30 dibujos, cada uno con un adjetivo que lo describe. Los alumnos tuvieron que colorear los dibujos que sentían les representaban. De esta manera, se pudo calcular si los alumnos percibían más características positivas que negativas o viceversa. Se decidió trabajar con esa hoja dado que permitía a los alumnos expresarse con un esfuerzo mínimo. Se sabe que los dibujos

están cargados de valores ideológicos, sin embargo, se subraya la dificultad de encontrar instrumentos mejor adaptados a la población estudiada.

El cuestionario relacionado con las culturas indígenas tenía tres versiones dependiendo de los alumnos: 1) para alumnos indígenas que hablan una lengua indígena, 2) para alumnos indígenas que no hablan una lengua indígena o 3) para alumnos mestizos. Las preguntas dirigidas a los alumnos indígenas hablantes y no hablantes de una lengua tenían como meta conocer el apego que tienen hacia su cultura, mientras que el objetivo de las preguntas dirigidas a los alumnos mestizos, era indagar sobre su interés hacia las culturas indígenas (ver anexo 5a).

#### *4.4.2.4.2 Conociendo a maestros y directivos*

Los maestros respondieron a un cuestionario de veintitrés reactivos que complementaron las preguntas previas de entrevistas. Los contenidos de los temas fueron: datos generales de su experiencia laboral, su ascendencia cultural, sus expectativas escolares para sus alumnos, los factores que influyen sobre el rendimiento escolar y la educación intercultural (ver anexo 5b).

El cuestionario tenía tres objetivos principales. El primero era conocer la concepción de la educación intercultural de los respondientes y si existía una diferencia de esta concepción, según la escuela en la que laboran. Se juzgaba necesario hacer esta pregunta de forma escrita para permitir a los maestros tiempo de reflexión y para que no fueran influenciados por la opinión de personas ajenas. El segundo objetivo fue averiguar si las expectativas escolares de los maestros son influenciadas por el origen étnico de los alumnos. El tercer propósito fue indagar si la edad o experiencia laboral del maestro influyen sobre los dos puntos anteriores.

#### *4.4.2.4.3 Conociendo a los padres de familia de la escuela control*

Uno de las dificultades que se tuvieron en la escuela control, fue ubicar la población indígena. A mi llegada, la escuela me presentó una lista de nueve alumnos. Estos alumnos eran los indígenas “visibles”. Habían llegado de sus pueblos cinco años antes y entonces tenían problemas para comunicarse en el idioma español. Se elaboró un cuestionario para los padres de familia con el fin de averiguar sobre los antecedentes familiares de los alumnos de esta escuela. La mayoría de los cuestionarios fueron contestados por los padres de familia, sin embargo, no se pudo determinar la cantidad exacta de alumnos indígenas dado a que no me fueron regresaron todos los cuestionarios. Aún así, el número de niños identificados con parientes indígenas (padres o abuelos) aumentó de 9 a 18 alumnos, es decir del 100% (ver anexo 5c).

El interés de ubicar a los niños indígenas era: 1) conocer la cantidad real de alumnos con parientes indígenas dentro del salón de 5º grado específicamente, y de la escuela en general; 2) poder tramitar becas para los mismos.<sup>214</sup>

#### *4.4.2.5 Los tests: ventanas hacia el mundo simbólico de los alumnos*

Los *tests* son instrumentos que permiten averiguar sobre cuestiones simbólicas. En la presente investigación permitieron recaudar la información necesaria para medir el desempeño social de alumnos y conocer sus expectativas escolares y laborales (ver anexo 6)

En el primer caso, se les pidió nombrar sus mejores amigos. Sus respuestas se introdujeron en un programa de análisis de redes sociales, lo que permitió registrar varios aspectos de la dinámica de sus relaciones interpersonales dentro del salón. La meta principal fue averiguar

---

<sup>214</sup> Cualquier alumno de las escuelas primarias y secundarias con abuelos y/o padres indígenas tiene derecho a una beca otorgada por la SEP dos veces al año con un valor total de aproximadamente 2500 pesos. Esa cantidad puede parecer baja, pero equivaler a un mes de salario de ciertos padres de familia.

si se presentaba una diferencia entre el nivel de popularidad de los alumnos indígenas y el de los alumnos mestizos.

Para el segundo *test*, los alumnos escribieron hasta qué grado quieren estudiar y en qué desean laborar después de terminar sus estudios. El objetivo fue averiguar si el PEIB influye sobre las aspiraciones de los alumnos indígenas.

#### 4.4.2.6 *Las pruebas estandarizadas de comprensión lectora: un acercamiento al desempeño académico de los alumnos*

La hipótesis primaria de la presente investigación es que un proyecto escolar, basado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, favorecería el desarrollo social y académico de los alumnos en general y de los alumnos indígenas en particular, es decir, mejoraría el clima escolar creando relaciones interpersonales que logren ser más sólidas y que, también, generen condiciones que permitan mayores logros en el aprendizaje.

Por límites de tiempo, no se pudieron evaluar todas las áreas del desempeño académico de los alumnos. Por lo tanto, se escogió uno que se consideró clave: la comprensión lectora. Ésta se define como la: “capacidad de entender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para alcanzar las metas que uno se propone, y desarrollar sus conocimientos y su potencial para participar en la sociedad”.<sup>215</sup> Está implícito en esa definición que la lectura no es únicamente una decodificación del texto escrito, sino que va más allá: el lector recibe información y la interpreta según sus conocimientos previos y de esa forma le da significado; es un proceso interactivo.

---

215 OCDE (2002). *Reading for Change: Performance and engagement across countries, results from PISA 2000*, Paris, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, p. 25. *Traducción de la autora*

#### 4.4.2.6.1 ¿Por qué se considera como clave la comprensión lectora?

Estudios, llevados a cabo con estudiantes de Secundaria en Estados Unidos de América, muestran que existe una correlación entre la capacidad lectora y el rendimiento escolar.<sup>216</sup> En otras palabras, es importante tener una buena comprensión del español escrito, en México, para también aprovechar los conocimientos en otras materias que enseñen en este idioma.

Una de las metas de la educación intercultural es adaptar el currículo y los métodos de enseñanza-aprendizaje a los alumnos. Los que provienen de otras culturas pueden tener diferentes maneras de captar información y de procesarla. Por lo tanto, cuando el sistema educativo se adapta a ello, los niños tienen mejores posibilidades de éxito.

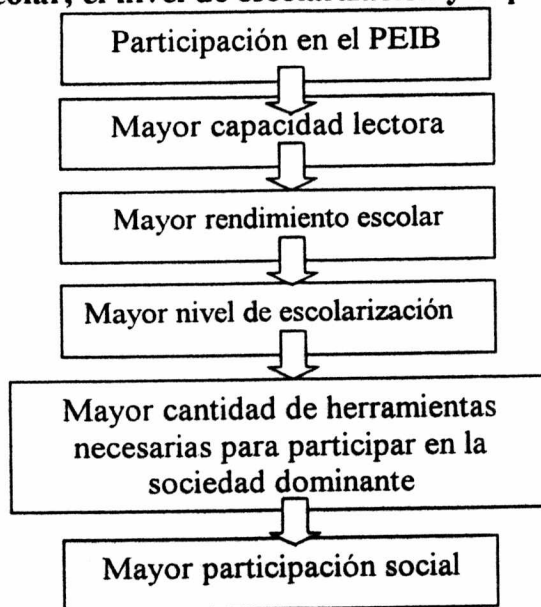
Así como, cuanto más alto es el rendimiento escolar de alumnos, más probabilidades hay de que los niños tengan mayores motivaciones para seguir estudiando. Esto favorece la apropiación de elementos necesarios para competir en la sociedad dominante. Es importante para los indígenas que viven en la Ciudad de México puesto que de esta manera aumenta su participación social y su lucha contra su situación de marginación. La figura cinco ilustra estas relaciones.

---

216 Bloom, citado en Espin, Christine A. (1993). "Performance in reading from content area text as an indicator of achievement" en *Remedial & Special Education*, vol. 14, núm. 6, p.4.



**Figura 5: Relación esperada entre la participación en el PEIB, la capacidad lectora, el rendimiento escolar, el nivel de escolarización y la participación social**



*Fuente: Creación propia*

#### 4.4.2.6.2 Relación entre el desempeño social y académico

Varios estudios han encontrado que existe una relación positiva entre el nivel de aprobación de un grupo social (*peer acceptance*), la motivación por el éxito (*achievement motivation*) y el éxito académico de los miembros del mismo grupo<sup>217</sup> También, se ha encontrado que el interés por la escuela es más bajo en niños que están rechazados por su grupo social (*peer group*) y que este rechazo ha sido correlacionado con resultados académicos negativos como la deserción temprana.<sup>218</sup> Asimismo, existe evidencia que las afiliaciones con individuos específicos pueden ser altamente correlacionadas con la motivación por el éxito y el éxito académico; los niños tienden a relacionarse con los que tienen un nivel de

217 Austin & Draper. 1984.; DeRosier, Kupersmidt & Patterson. (1994); Wentel. (1991) citados en Estell, David B, Thomas W. Farmer, Robert B. Cairns & Beverly D. Cairns (2002). "Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms" en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, núm. 6, Londres., p. 518

218 Coie, Dodge, & Kupersmidt. 1990.; Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall. (1996); Parker & Asher. (1987) citados en Estell, *Idem*, p.518

motivación similar a ellos.<sup>219</sup> En otras palabras, pueden influirse negativamente cuando la motivación es baja y positivamente cuando la motivación es alta.

Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para alumnos indígenas de escuelas del D. F. Primero, el CGEIB<sup>220</sup> relata que en general, los niños indígenas son rechazados por los alumnos, por sus raíces étnicas, pero además, por su condición socioeconómica precaria. Este rechazo se manifiesta en burlas y desinterés de asociarse con ellos. Se reportó también que algunos maestros prefieren no tenerlos en sus salones para evitar dificultades en la enseñanza. Este hecho es más fuerte cuando la lengua materna del alumno no es el español. Los alumnos indígenas en tales condiciones no se sienten a gusto en la escuela y entonces están poco motivados a aprender.

La hipótesis con la que se trabaja, es que la intervención del Programa de Educación Intercultural Bilingüe favorecerá la aceptación de los alumnos indígenas y su integración a las actividades escolares y por consiguiente, aumentará su autoestima y mejorarán sus resultados escolares. En otras palabras, a través de un ambiente escolar favorable, se espera disminuir la brecha del logro académico y de la deserción escolar que existe entre los alumnos indígenas y no indígenas.

#### *4.4.2.6.3 Descripción de las pruebas estandarizadas*

Las pruebas elegidas se elaboraron en el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), para medir el aprovechamiento escolar dentro de escuelas mexicanas (ver anexo 7). Fueron escogidas por dos razones principales: 1) son pruebas estandarizadas para la población mexicana y 2) están construidas en función de currículo nacional.<sup>221</sup> Las pruebas comprenden 5 secciones, con un total de 83 reactivos, que abordan materias como español,

---

<sup>219</sup>*Idem*, p. 518.

<sup>220</sup> Entrevista con Mtro. José Francisco Lara Torres, Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas de la CGEIB, y la Lic. Rachel Hernande Simancas, el 31 de marzo 2004.

<sup>221</sup> El Sistema Nacional de Evaluación Educativa pone a la disposición del público las pruebas estandarizadas de años anteriores en Internet en la siguiente dirección: <http://snee.sep.gob.mx>

matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales, y civismo. Por razones, antes referidas, se decidió aplicar únicamente la sección correspondiente a la comprensión lectora

Se aplicaron dos pruebas en cada grupo de quinto grado. La primera prueba aplicada fue elaborada para alumnos de cuarto grado de primaria y la segunda para alumnos de tercer grado de primaria.

Se decidió aplicar la prueba de cuarto grado por dos razones:

- 1) Debido a que quedaban cuatro meses para terminar el quinto grado.
- 2) Valorar si existe diferente capacidad entre los diversos grupos: tomando en cuenta que el nivel de aprovechamiento escolar es bajo, debido a las condiciones socio-económicas en el cual viven los alumnos, si se hubiera realizado un examen más exigente, existe la posibilidad que no hubiera diferencia alguna entre los resultados de ambos grupos, por estar bajos. Es decir, únicamente puede medirse el nivel de capacidad de los alumnos dándoles un ejercicio que está dentro de su alcance.

Los promedios de los alumnos en los dos salones fueron debajo del 50 %. Por lo tanto, se les dieron exámenes de tercer grado. La versión de este examen fue diferente para los dos grupos, dado que durante el primer intento en la escuela EZ, los alumnos respondieron sin leer el texto completo. Las calificaciones reflejaron ese descuido y por esa razón se les aplicó una segunda prueba de tercer grado.

#### *4.5 Dificultades y limitaciones encontradas para realizar el trabajo de campo*

Varias situaciones dificultaron la realización del trabajo de campo.

Para poder realizar una investigación en una escuela pública del Distrito Federal, se requiere conseguir permiso por las autoridades educativas capitalinas, y en un segundo paso, la autorización del director de la escuela. No obstante que la petición estaba apoyada por la CGEIB, dependencia directa del Secretario General de Educación, para el primer

trámite requirió de siete meses. Ese hecho atrasó la redacción de esta tesis. El segundo, no presentó ninguna dificultad, es decir, los directivos de las dos escuelas me recibieron sin ninguna objeción.

Otras dificultades técnicas se encontraron ya dentro de las escuelas. Debido a la asistencia irregular de los alumnos, en varias ocasiones, se optó por regresar en otro momento para realizar las actividades, por ejemplo, en el caso de la aplicación de exámenes estandarizados. Otra estrategia fue llevar a cabo las actividades programadas (cuestionarios) y pedir a los alumnos que no habían asistido los días de las actividades, realizarlas en un momento posterior. Estas últimas fueron simplificadas para ahorrar tiempo; por ejemplo, en vez de pedir que dibujaran a sus mejores amigos, sólo se les pidió escribir sus nombres y dar la explicación de su elección.

La tercera gran dificultad fue de naturaleza epistemológica. Según Jean-Claude Abric, “no existe una realidad objetiva *a priori*, sino que toda realidad es representada, es decir apropiada por el individuo o el grupo, reconstruido en su sistema cognoscitivo, integrado dentro de su sistema de valores dependiente de su historia y de su contexto social y ideológico que lo rodea. Y es esa realidad apropiada y reestructurada que constituye para el individuo o el grupo la realidad misma.”<sup>222</sup>

Este hecho plantea retos para todo investigador de las ciencias sociales que busca describir la realidad de las personas que estudia o en el caso de esta investigación, también el sistema dentro del cual viven.

El investigador tiene que estar consciente que tiene filtros culturales a través de los cuales ve la realidad. Es decir, que su experiencia de vida hace que interprete de una manera única su visión de la realidad por lo que cuando describe una experiencia ajena, tiene que tratar de no incorporar sus propios valores y/o experiencias para no distorsionar la realidad de lo

---

222 Abric, Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, p.12. Traducción de la autora

que está estudiando. En otras palabras, el investigador tiene como tarea transmitir lo más objetivamente posible la realidad desde el punto de vista de los que participan en el estudio.

Una vez hecha la aclaración, sería engañarnos el pensar que se puede llegar a ser completamente objetivo. Pero no por eso tenemos que abandonar esa meta. El método de acercamientos sucesivos ayuda en esa tarea ya que permite una revisión cruzada de los datos. Como cada uno de los múltiples acercamientos están interrelacionados, los datos que el investigador va recolectando para cada uno de los factores tienen que embonar con datos de los otros. En cambio, cuando los datos se toman de forma aislada, no existen posibilidades de contraste y verificación de los mismos, con lo que se corre el peligro de entenderlos de maneras muy equivocadas. Con el análisis de acercamientos sucesivos se trata de construir una visión global considerando el sistema en su totalidad.

Otro aspecto de la epistemología es lo que Bourdieu llama

“la violencia simbólica” es decir “el mercado de bienes lingüísticos y simbólicos que se instituye en oportunidad de la entrevista [y que] varía en su estructura según la relación objetiva entre el encuestador y el encuestado o – lo que viene a ser lo mismo – entre los capitales de todo tipo, y en particular lingüísticos, de que están provistos”.<sup>223</sup>

El mismo autor dice que hay ciertas maneras de reducir la violencia simbólica: una de ellas es de elegir un entrevistador que tiene más proximidad social. En otras palabras, que sea conocido por los interrogados o en segunda instancia que se encuentra dentro, o que está muy familiarizado con la su realidad social del interrogante (por ej. un tzeltal que entrevista a otro tzeltal sobre elementos culturales). Según Bourdieu, la proximidad social:

“asegura dos de las condiciones principales de una comunicación “no violenta”. Por una parte, cuando el interrogador está socialmente muy próximo a quien interroga,

---

223 Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, p. 529.

le reduzcan a causas objetivas y sus elecciones se vivan como libres al arbitrio de los determinismos objetivos puestos de relieve por el análisis. Por otra parte, se constata que en ese caso también queda asegurado un acuerdo inmediato – que constantemente se confirma – respecto de los presupuestos concernientes a los contenidos y las formas de la comunicación: acuerdo que ese afirma en la emisión ajustada, siempre difícil de obtener de manera consciente e intencional, de todos los signos verbales, que indican cómo debe interpretarse tal o cual enunciado, o bien cómo lo interpretó el interlocutor.”<sup>224</sup>

Por lo tanto, cuando existe proximidad social entre el interrogador y el encuestado,

“no hay razón alguna para que, las más brutalmente objetivantes de esas preguntas se manifiesten como amenazantes o agresivas, porque su interlocutor sabe perfectamente que comparte con él lo esencial de lo que lo llevan a transmitir y, al mismo tiempo, los riesgos a los que se expone al transmitirlo”<sup>225</sup> [evitando] “el temor al desprecio de clase que, cuando se percibe al sociólogo socialmente superior, a menudo refuerza el miedo – muy general, si no universal – a la objetivación.”<sup>226</sup>

En la presente investigación varios factores impidieron la proximidad social con los alumnos y los padres de familia y en menor medida, con el personal de las escuelas. Unos de los factores más obvios, fue mi lugar de origen, Canadá, y mi apariencia física caucásica. En las palabras de un maestro: “atraes mucho la atención”. Por un lado, eso permitió un acercamiento con los actores escolares porque estimuló mucha curiosidad tanto sobre el país como sus idiomas. Por otro lado, estableció una cierta distancia debido a que los actores escolares, incluyendo a los alumnos, conocían las ventajas socio-económicas de mi país y me asociaron a ellas. Eso creó, sobre todo con los alumnos, una dicotomía pobre – rico. Ese hecho se notó en diferentes ocasiones, una de ellas fue al regreso de las vacaciones de semana santa:

---

224 *Idem*, p. 530.

225 *Idem*, p. 530-531.

226 *Idem*, p. 531.

*“Investigadora: ¿Qué hicieron durante las vacaciones?”*

*Alumna 1: Nada*

*Investigadora: ¿Trabajaste?*

*Alumna 1: Sí*

*Investigadora: ¿Y tú?*

*Alumna 2: En mi casa maestra. ¿Y tú?*

*Investigadora: Fui a Veracruz, ¿conocen Veracruz?*

*Alumna 2: Ay maestra, como quiere que conozcamos, nosotros no.*

*Las dos alumnas se miran y ríen.”*

*Diario de campo mayo 2005*

Un segundo factor fue el lingüístico. Mi español hablado difería del de los actores escolares y en especial del de los alumnos por ser un español aprendido académicamente en edad adulta. Por lo tanto, carece del aspecto coloquial, en particular el lenguaje de los niños, que hubiera permitido intercambios más ricos de información. La capacidad lingüística en español de una de las madres indígenas entrevistadas también era limitada, lo que provocó ciertas incomprendiones.

El factor lingüístico va ligado al factor cultural, que incluye la forma de expresarse y de ver el mundo. Más grande es la distancia cultural, más grande debe ser el esfuerzo para entender la realidad desde el punto de vista de los investigados. Aunque se trató de tener una comprensión lo más completa posible de todos los involucrados a través de los múltiples métodos de investigación, sería presuntuoso pensar que se logró agotar todas las posibilidades de adquisición de los mismos, debido a la imposibilidad de lograr una proximidad social en los meses que duró el trabajo de campo.

Otro factor que agravó la distancia social, es el hecho de que la población indígena es en cierto sentido poco accesible. Es una población que, por razones históricas, es marginada. Dicha marginación ha provocado desconfianza hacia personas de la sociedad dominante, a la cuál pertenezco.

Un elemento que ayudó a mi aceptación fue que había cursado una licenciatura en educación, lo que permitió una cierta identificación con los maestros.

Si bien acepté la “lejanía social” como un hecho, traté de superarla de varias maneras. Durante los dos primeros meses del trabajo de campo, visité las escuelas de manera regular para crear un ambiente de confianza con todos los actores escolares. Para ese mismo fin, respondía de manera abierta a las preguntas que me hacían y llevé a cabo actividades no relacionadas con el tema de investigación: clases de inglés, talleres sobre los indígenas de Canadá y un taller sobre Taiwán con una amiga proveniente de este país. De la misma manera, traté de estimular la confianza interesándome en la vida de todos los actores escolares. La creación de un buen ambiente de interacción fue un primer paso indispensable para llevar a cabo las otras actividades del trabajo de campo.



## CAPÍTULO V

### LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL DISTRITO FEDERAL

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal (PEIBDF), implementada en la escuela experimental de la presente investigación, está basado en el concepto que la CGEIB<sup>227</sup> tiene de educación intercultural bilingüe. Es decir, que a través de los talleres que la Coordinación ha impartido a los maestros y directivos, se va creando el marco que orienta las prácticas escolares dentro de las escuelas participantes. Por lo tanto, para entender el proceso de cambio que se está llevando a cabo dentro del centro escolar, tenemos que analizar primero lo que significa la educación intercultural bilingüe para la CGEIB. Empezaré detallando su significado; luego se verá lo que se está haciendo en realidad. En otras palabras, se comparará teoría con práctica. Al final del capítulo se discutirá sobre la educación bilingüe.

Antes de seguir, quisiera aclarar un aspecto del funcionamiento del PEIBDF. Para implementarlo, la CGEIB forma Apoyos Técnicos Pedagógicos (ATP). Los ATPs a su vez, forman a los directivos y los maestros de las escuelas durante eventos específicamente dirigidos a ellos. Con ese apoyo, los actores escolares desarrollan su proyecto escolar con enfoque intercultural.

#### *5.1 El concepto de la educación intercultural de la CGEIB*

En los apartados "*Hacia una sociedad intercultural*" del capítulo tres, se dijo que para la CGEIB la interculturalidad se define como las condiciones de igualdad entre culturas, es decir, que niegan la existencia de asimetrías de cualquier tipo debidas a las relaciones de poder.<sup>228</sup> También, he expresado que la "interculturalidad es un concepto en construcción,

---

227 Se recuerda que el significado de todas las siglas utilizadas en este trabajo, se encuentra en el Anexo N° 1, al final del documento.

228 Schmelkes, *op. cit.*, p. 2.

por lo cual es imposible pretender dar una definición consolidada.”<sup>229</sup> Para el primer punto, y partiendo de la discusión elaborada en el capítulo anterior, se ve que existe una concordancia entre puntos de vista. Sin embargo, no estoy de acuerdo con el segundo punto de vista. Más que definir el concepto de interculturalidad, lo que se está construyendo son las maneras de llegar a ella. Es decir, sabemos que el objetivo es a la construcción de relaciones igualitarias entre las culturas de México. Sin embargo, todavía no se cuenta con una definición clara de cómo lograr esa meta. La Coordinación está buscando formas de lograr la interculturalidad desde el ámbito educativo, es decir, se está trabajando aún sobre cómo participar en la construcción de relaciones de igualdad y equidad.

Asimismo, se dijo en el mismo capítulo que la educación intercultural es la que favorece la construcción de una sociedad intercultural. Lo que todavía no está claro es la relación *educación intercultural – sociedad intercultural*. Qué tipos de modificaciones se tienen que hacer al sistema educativo existente para que la educación favorezca una sociedad dentro de la cual los grupos minoritarios y mayoritarios puedan coexistir respetándose mutuamente.

En las siguientes líneas se expondrán las aseveraciones que la Coordinación tiene al respecto. El análisis se limitará a las propuestas que se refieren al contexto urbano, dado que es dentro del que se llevó a cabo en esta investigación.

El documento de la CGEIB titulado *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México: documento base*<sup>230</sup> es el pilar donde se sostiene el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal*. Según el mismo,

---

229 Schmelkes, Sylvia (2001). *Educación Intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Conferencia presentada en el 46º Congreso Mundial del International Council of Education for Teaching, celebrado en Santiago de Chile, del 23 al 27 de julio, p. 3.

230 CGEIB-SEP (Junio 2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México: documento base* (Documento de trabajo), México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe & Secretaría de Educación Pública.

“la Educación Intercultural se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Lo anterior supone el conocimiento profundo de la lógica cultural propia, pero también, el de lógicas culturales diferentes. Esta doble vertiente impone a la Educación Intercultural dos tareas esenciales y estrechamente vinculadas.”<sup>231</sup>

En seguida, el documento señala que la educación intercultural tiene como propósitos generales cinco premisas, que dicen que todos los alumnos:

1. Logren el pleno dominio de los objetivos nacionales con pertinencia, relevancia y equidad.
2. Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales propias y ajenas de manera crítica y contextualizada.
3. Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad.
4. Desarrollen su competencia comunicativa en lo oral y en lo escrito, en su lengua materna y en el español.
5. Conozcan la realidad multicultural y multilingüe del país y valoren los aportes de los pueblos que lo habitan como riqueza de la nación mexicana.<sup>232</sup>

Para entender mejor cada uno de estos puntos, los siguientes párrafos explican brevemente su significado según la información proporcionada en el mismo documento y acerca de las ponencias de Sylvia Schmelkes, coordinadora de la CGEIB. Después, se analizará la teoría y se hará una comparación con referencia en la práctica. Es decir, cómo esta reflejada la definición de la educación intercultural dentro de las escuelas.

---

231 *Idem*, p. 41.

232 *Idem*, p. 41.

### *5.1.1 Apuntar hacia el logro de los objetivos nacionales*

El logro de los objetivos nacionales tiene que ver con la calidad educativa; “la capacidad de un sistema educativo a partir de la capacidad de cada uno de sus establecimientos, de lograr objetivos de aprendizaje relevantes, con todos los alumnos, en el tiempo previsto para ello.”<sup>233</sup> Además los documentos subrayan el hecho que la calidad educativa se logra atendiendo las características propias de cada grupo con la ayuda de estrategias especiales que los toman en cuenta, tales como la contextualización de los conocimientos y la diversificación de los recursos didácticos.

### *5.1.2 Trabajar para la comprensión del otro y de sí mismo*

A grandes rasgos la CGEIB dice que comprender al otro implica darnos cuenta de nuestro etnocentrismo y del de nuestra sociedad.<sup>234</sup> En otras palabras, reconocer que nuestros conocimientos, valores y normas no son las únicas que existen ni son las “mejores”. Es también, reconocer que existen diferentes maneras de ser que son tan valiosas como las nuestras y por lo tanto, merecen respeto. Asimismo habla del hecho de cómo el conocer al otro, nos abre las puertas hacia un mejor conocimiento de nosotros mismos.

### *5.1.3 Entender la valorización cultural como base de la identidad*

Debido a la discriminación y al racismo se ha ido originando un desprecio por las lenguas y culturas indígenas que viene no sólo por parte de los mestizos sino también por los propios indígenas. Para contrarrestar lo último, la educación intercultural tiene que impulsar la valoración cultural propia.

---

<sup>233</sup> *Idem*, p. 39.

<sup>234</sup> Para mayor referencia ver el capítulo 3

#### 5.1.4 Desarrollar competencias lingüísticas en español y en las lenguas indígenas

Cuando la Coordinación habla de las competencias lingüísticas se está refiriendo a un “espectro que va de la sensibilización y conocimiento de las distintas lenguas nacionales al bilingüismo equilibrado, pasando por el desarrollo, revitalización, aprendizaje y reaprendizaje de dichas lenguas, todo ello de acuerdo a la situación sociolingüística de las comunidades.”<sup>235</sup> Los contextos monolingües en español se ubicarían de un lado del espectro (sensibilización), mientras que del otro estarían las comunidades donde se habla una lengua indígena y se habla y/o aprende el español (bilingüismo equilibrado).

#### 5.1.5 Reconocer la multiculturalidad y de sus aportes al país

El último punto está directamente relacionado con el segundo de la presente lista: se podría decir que sólo reconociendo la diversidad del país puede uno empezar a entenderlo y conocer los aportes que ha hecho a la nación mexicana. Por lo tanto, como se dice en varias de las ponencias de Sylvia Schmelkes, es necesaria una educación intercultural para todos. Se tiene que dar a conocer no solamente las bondades de la cultura mestiza a los pueblos indígenas, sino también las propias de las culturas indígenas a los mestizos.

Según Schmelkes, son dos las asimetrías que debe combatir la educación para alcanzar la interculturalidad: las asimetrías propiamente escolares y la asimetría valorativa. Para ella, las asimetrías escolares se refieren al rendimiento escolar y la eficiencia terminal, mientras que la asimetría valorativa se refiere fundamentalmente a la valoración de la cultura propia por parte de las culturas minoritarias, a la autoestima cultural y a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es.<sup>236</sup> Los cinco propósitos señalados pueden ubicarse dentro de esas dos categorías.

---

235 CGEIB-SEP, *op. cit.* p. 32.

236 Schmelkes (2001), *op. cit.*, pp.7-8.

**Cuadro 6: Los cinco propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe según la CGEIB clasificados según el tipo de asimetría.**

<b>Asimetrías escolares</b>	<b>Asimetría valorativa</b>
El logro de los objetivos nacionales	Comprender al otro y a sí mismo La valoración cultural como base de la identidad Reconocimiento de la multiculturalidad y sus aportes al país
Competencias lingüísticas en español y en lenguas indígenas	

*Fuente: Creación propia*

Las *competencias lingüísticas en español y en lenguas indígenas* pueden ubicarse dentro de las dos categorías dependiendo del ángulo en que las analicemos. Su buen desarrollo puede favorecer, como ya se mencionó en el apartado 4.5.3.1 *Algunas facetas de la comprensión lectora*, un mejor desempeño académico en general y por lo tanto, apoya el logro de los objetivos educacionales nacionales. Al mismo tiempo, las competencias lingüísticas forman parte de nuestro bagaje cultural. Se puede decir entonces que la preocupación por manejar nuestro(s) idioma(s) es una muestra de valorización cultural.

Antes de seguir, quisiera señalar una contradicción importante que se presenta dentro de los documentos de la CGEIB y que se ve reflejada en el entendimiento que tiene el personal escolar de la educación intercultural: la educación intercultural para todos versus la educación intercultural para indígenas.

Schmelkes dice: “La educación intercultural tiene que ser para toda la población. Mientras esta no ocurra, no podemos hablar de educación intercultural. Resulta una contradicción, un absurdo, hacerlo. Si estamos hablando de una relación entre culturas, desde una posición ética distinta, basada en el respeto, la educación intercultural tiene que ser una educación para todos.” Además, se ha propuesto lo siguiente: “...ha propuesto como uno de los propósitos educativos centrales de la administración entrante...”<sup>237</sup> Esa cita revela que para moverse hacia la interculturalidad, tanto los mestizos como los indígenas tienen que

---

<sup>237</sup> *Idem*, p. 7.

participar en los cambios destinados a promover la justicia social. Sin embargo, cuando define la asimetría valorativa se refiere “fundamentalmente a la valoración de la cultura propia por parte de las culturas minoritarias; a la autoestima cultural; a la necesidad de creer en lo que se es y de reconocerse creador de cultura desde el espacio de lo que se es. En nuestros países existen graves asimetrías valorativas, consecuencia de la discriminación y del racismo. La desvaloración de lo propio muchas veces constituye una estrategia de integridad psicológica ante el trato denigrante y ante la falta de dignidad en la relación intercultural. La asimetría valorativa es manifestación de la introyección del racismo, y es un fuerte impedimento para la interculturalidad [...]”<sup>238</sup> Por lo tanto, Schmelkes ubica la raíz de la asimetría valorativa fuera de las culturas minoritarias pero su solución principal dentro de ella. Es decir que busca solucionar las consecuencias de un problema en vez de atacar su causa: la poca valorización de las culturas indígenas por la cultura mayoritaria.

Atacar la raíz del problema en ese caso significaría trabajar la asimetría valorativa principalmente desde la cultura mayoritaria. No hay duda de que un trabajo de valorización cultural por parte de los pueblos indígenas es igualmente necesario por las razones subrayadas por Schmelkes. Y sin un trabajo de igual peso por parte de la población no-indígena no sería posible lograr la interculturalidad.

Esta realidad es lo que se quiso señalar con las palabras del indígena oaxaqueño citadas al principio de la esta tesis. Aquí repito lo que se expuso:

*“Cuando nosotros nos subamos a un autobús y no recibamos desprecio por hablar la lengua que hablamos y lo que somos, entonces estaremos contentos de hablar y de escribir y de hacer todo lo demás; cuando vayamos a comprar alguna mercancía por allí, pues quien nos la está vendiendo no nos ponga mala cara ni nos saque de su comercio, entonces vamos a estar contentos de hablar esa lengua”*

---

238 *Idem*, p. 6.

Además, ciertos documentos de la CGEIB enfatizan el trabajo que se debe hacer con la población indígena. Por ejemplo, el documento del curso taller “Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria” el primero de los tres propósitos estipulados es:

*“Sensibilizar a los maestros/as sobre la diversidad de alumnos/as y culturas existentes en las aulas y la importancia de combatir las asimetrías escolar y valorativa para ofrecer una educación de calidad con equidad para todos/as los alumnos/as.”*<sup>239</sup>

Así mismo el documento “Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal, “propone trabajar con los maestros y maestras de escuelas multiculturales de esta ciudad para que puedan aprovechar la diversidad como ventaja pedagógica y para que atiendan a los niños y niñas en general, y a los niños y niñas indígenas, de manera afectuosa y respetuosa de su lengua y su cultura”.<sup>240</sup> Aquí se limita la educación intercultural a escuelas *multiculturales*, es decir, con presencia de alumnos indígenas. Sin embargo, en la siguiente página, en la sección *Líneas de acción* se estipula que es necesario considerar cuatro distintos escenarios escolares posibles para atender a la diversidad. Las tres primeras se refieren a una población indígena mientras que el cuarto dice: “Escuelas sin presencia clara de niños y niñas indígenas. En estas escuelas el enfoque será intercultural, en donde se fortalecerá la valorización de las diferentes culturas existentes en el país.”<sup>241</sup> Esa cuarta opción se remite a una población totalmente o principalmente mestiza, es decir, una escuela que *no es* multicultural. Pareciera ser que en esta parte del documento se está hablando de una educación intercultural para todos lo que no se hizo en el primer extracto mencionado.

---

239 CGEIB-SEP (2003). *Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria* (curso taller), México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe & Secretaría de Educación Pública, p. 2.

240 CGEIB-SEP (2004). *Programa de Educación Intercultural en el Distrito Federal*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe & Secretaría de Educación Pública, p. 1.

241 *Idem*, p. 2.



En otro momento, Schmelkes habla de tres escenarios de interculturalidad donde menciona claramente la necesidad de combatir los prejuicios de los grupos mayoritarios.<sup>242</sup>

Esas inconsistencias en la retórica de la CGEIB revelan un trabajo incompleto de reflexión sobre la forma en la que opera la Educación Intercultural. La falta de claridad tiene como consecuencia que la población a la cual se dirige el PEIB, no esté definida. Los siguientes comentarios demuestran ese punto.

Cuando se les pregunta a los ATPs que trabajan con el PEIB, acerca de la reacción que tienen los maestros y directivos con los alumnos, responden lo siguiente:

*“Hay diferentes reacciones. No podemos hablar de una reacción uniforme. Hay maestros que consideran que el número de alumnos indígenas que atienden es tan reducido que en realidad no es trascendente tener un programa. Como que no vendría al caso. Hay otros que perciben que es muy importante y que es algo que les hace falta porque no son elementos que se han dado en la formación. (...) Es más el caso de los maestros que tienen niños que son segunda o tercera generación de haber llegado y dicen “si ya ellos hablan el español, si ya no tienen el contacto tan intenso como en otros lugares, en consecuencia dicen que ya no son indígenas. Entonces no viene al caso.”*

El siguiente comentario de uno de los ATPs es evidencia del anterior comentario. Para él la educación intercultural “es cuando el maestro atiende a niños que vienen de otros lados, de los estados por ejemplo, y vienen hacia la ciudad de México”. Aquí también se nota el énfasis en lo indígena.

---

242 En Schmelkes (2001) *op. cit.*, pp. 7-8: 1) Minoritario “homogéneo”; se refiere a grupos culturales minoritarios que viven en territorios circunscritos y que asisten a escuelas que atienden solamente a niños y niñas del mismo grupo 2) Mayoritariamente “homogéneo”; se refiere a una población que no puede decirse que forme parte de grupos culturales minoritarios, es decir los “mestizos” y los “blancos” y 3) Las realidades multiculturales; se manifiesta cuando una misma escuela atiende niños y niñas procedentes de grupos culturales diversos.

Según estos comentarios podemos observar que, para ciertos maestros y directivos así como también para los ATPs, no queda claro que la educación intercultural tiene como objetivo atender toda la población. Para ellos, es más bien un programa que es únicamente necesario cuando hay presencia de niños indígenas (de primera generación) y eso, en cantidad suficiente.

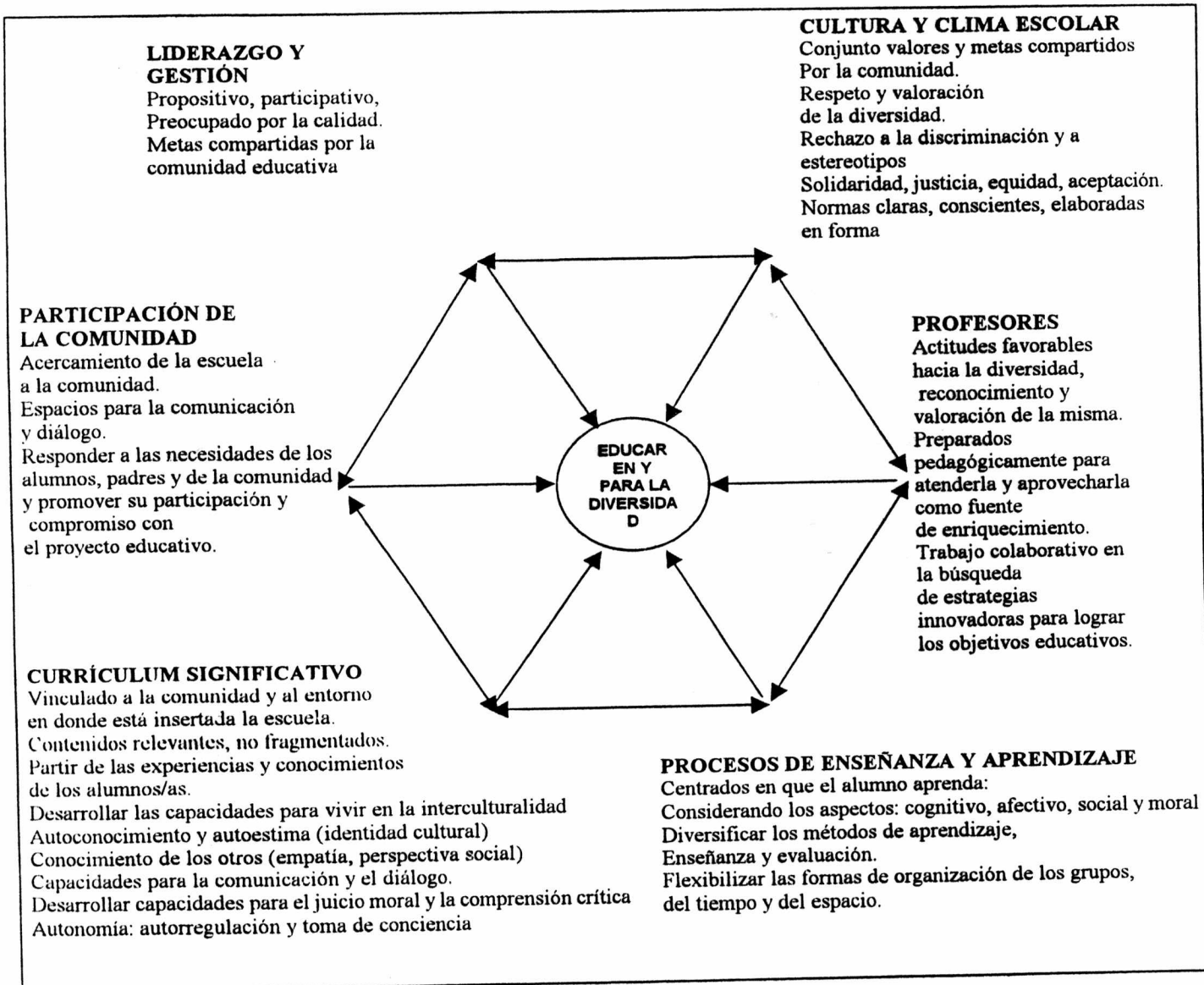
Falta entonces que la CGEIB defina claramente la educación intercultural para los diferentes escenarios que mencionan. Si no se hace eso, se seguirá pensando que la población clave es la indígena, cuando en realidad la población mestiza tiene un rol igualmente importante que jugar en la creación de las relaciones interculturales.

Ahora regresamos a las dos categorías de asimetrías arriba mencionadas: las asimetrías escolares y la asimetría valorativa. Se analizará cómo están entendidas por la CGEIB, los ATPs y los maestros y directivos..

#### *5.1.6 Eliminar las asimetrías escolares y la asimetría valorativa*

La Figura seis muestra las características que la CGEIB juzga necesarias para lograr tener una escuela de calidad con enfoque intercultural y desvanecer las asimetrías escolares.

**Figura 6: Características de una escuela de calidad según el enfoque intercultural según la CGEIB**



*Fuente: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*

En los documentos ya mencionados se hace referencia breve a todos los puntos incluidos en la grafica, pero es en el documento “*Hacia un proyecto escolar en la escuela primaria*”<sup>243</sup> que está plasmada una descripción más detallada de cada punto. Sin embargo, las descripciones ofrecidas son casi todas de naturaleza general. Por ejemplo, para el punto relativo a los profesores dice:

*“Se ha señalado la necesidad que los maestros se apropien de su rol en la construcción de la interculturalidad y en la profundización de la democracia, que crean que este objetivo es posible y lo asuman. Este requisito es de naturaleza motivacional y afectiva. Para ello es necesario que los docentes y directivos (Schmelkes, 2001):*

*Comprendan la cultura como elemento definitorio de los grupos humanos que transforman su entorno y sobreviven en él, y construyen su explicación del mundo y el sentido de su vida.*

*Reconozcan que los alumnos traen consigo conocimientos, saberes, experiencias y valores, expresiones de su cultura, que deben ser reconocidos y aprovechados en el aula, para asumirlos como punto de partida de aprendizajes posteriores como para enriquecer a los demás.*

*Desarrollen la pedagogía para la formación ética.*

*Reconozcan el racismo encubierto para convertirlo en objeto de reflexión y análisis grupal.*

*Logren una convivencia respetuosa en aula.*

*Trabajen en equipo, decisiones participativas donde se escuche y respete la voz de la minoría y exista libertad de expresión.”*

Actitudes y expectativas del profesorado son factores clave: el equipo docente debe reconocer que la escuela necesita cambiar y estar convencidos de que ellos son capaces de realizar innovaciones educativas para adecuarse a las necesidades diversas de los alumnos de manera que exista igualdad de oportunidades para que todos alcancen los objetivos educativos.

---

243 Ese documento fue elaborado por la CGEIB para un curso-taller dirigido a maestros y directivos cuya escuela formaba parte del PEIB.

*“Es necesario reconocer la importancia de las diferencias culturales y lingüísticas de los alumnos. Hay que caer en la cuenta de que los patrones culturales aprendidos de forma natural influyen en las formas de percibir la realidad, de relacionarse con el mundo y de comunicarse, por ejemplo, diversas culturas perciben el tiempo, el espacio, la autoridad, de distintas maneras.*

*Los estilos de percepción y de comunicación son influidos por factores socioculturales y estos factores a su vez, pueden afectar los procesos de aprendizaje y de socialización del alumnado. Lo que es importante es que los profesores/as reconozcan que los alumnos pueden tener distintas formas de percibir el mundo y estilos de comunicación variados y que deben hacer explícita esa variabilidad de forma que ayuden al alumnado a comprender, respetar y valorar la diversidad como una forma de enriquecimiento.”<sup>244</sup>*

En ese ejemplo, se les pide a los maestros reconocer las diferencias culturales presentes dentro de sus escuelas y adaptarse a ellas. La dificultad en muchos casos, son los maestros y directivos que no manifiestan sensibilidad ante esas diferencias, y aunque lo sean, necesitan orientación para adaptarse a ellas.

### *5.2 El entendimiento de los ATPs sobre la educación intercultural*

Para que el PEIBDF se lleve a cabo tal y como lo pretende la CGEIB, es imperativo que los ATPs, es decir, los representantes de la CGEIB encargados de formar a los directivos y maestros de las escuelas, tengan el mismo entendimiento sobre la educación intercultural bilingüe que la misma coordinación.

En una entrevista llevada a cabo con cuatro ATPs de la zona estudiada, uno expresó la preocupación entre el reconocimiento de la diversidad y la acción frente a ella de la siguiente forma:

---

<sup>244</sup> CGEIB-SEP (2003), *op. cit.*, pp. 25-26.

*“Cuando recién ingresé, tengo muy poquito tiempo aquí<sup>245</sup>, me encontré con una situación muy específica (...) a mí me dicen se va a hacer una estadística de cuantos niños migrantes hay en la escuela y siempre manejábamos eso en los cursos hasta que llegó un momento, bueno, ya los conocemos, ya los detectamos ya sabemos quienes son, y ahora ¿qué vamos a hacer con ellos? ¿Cómo vamos a trabajar con ellos? Porque nos llevaron que una película, bueno, vimos la película, muy bonita, ya sabemos que hay niños indígenas y que se está trabajando con ellos, pero ¿qué vamos a hacer con estos niños? Definitivamente. Fue cuando ya empezaron a ver e investigar un poquito más y sacar de los planes y programas todas las partes del programa en donde se estaba manejando la atención a la diversidad, y entonces es cuando empezamos nosotros también a manejar ese tipo de situaciones. Pero para eso tardó mucho tiempo quiero decir ey (...) Cuando llegué se vio mucho eso de que vamos a atender a los niños, vamos a hacer la estadística, se hizo la estadística, se investigó, se vieron videos, y que está muy bonito pero bueno, ya terminamos de ver todo eso pero en una reunión y yo lo dije: ya tenemos todo esto pero ahora ¿qué vamos a hacer?”*

*Investigadora: “Y ahora sientes que tienes la respuesta a esa pregunta.”*

*“Pues, más o menos la respuesta.”*

Los profesores juegan un rol fundamental en asegurar que los niños logren los objetivos nacionales. La CGEIB subraya la importancia de adaptarse a las necesidades de los alumnos para lograr ese objetivo pero todavía no queda claro para los ATPs cómo lograr esa meta. Por lo tanto, se les hace difícil apoyar a las escuelas en el mismo sentido.

Aunque dicen que la formación que les ha proporcionado la CGEIB les “han dado muchos elementos conceptuales y algunos elementos prácticos” para entender mejor la realidad multicultural del país, y también lo que es la interculturalidad, están de acuerdo que hay; “cosas que nos hace falta saber todavía. (...) Nos quedamos en la parte más superficial, el

---

245 El maestro tiene un año trabajando como ATP. La coordinación empezó sus acciones directamente con los maestros y directivos hace año y medio (desde octubre 2003)

rescate de las tradiciones, la parte de como de encimita. Y nos falta mucho respeto a la identificación de los valores, no de las formas sino del fondo. Y como estos se favorecen o se interfieren con las formas de enseñanza que uno tiene.”

El espectro de elementos que la Coordinación enumera como necesarias para lograr una educación intercultural de calidad es complejo. Sin embargo, les falta plasmar cómo lograr cada una de esas metas.

Así mismo, falta que se entienda la importancia de combatir las asimetrías escolares para el modelo de educación intercultural. Cuando se les preguntó a los cuatro ATPs su definición de la educación intercultural, sólo uno de los cuatro (# 3 del anexo 8), hizo referencia directa a la necesidad de trabajar las asimetrías escolares mientras que uno (#2 del anexo 8) sin mencionar las asimetrías habla de unas maneras de trabajarlas. Los otros dos (#1 y 4 del anexo 8), usan términos muy generales en su definición, por ejemplo “atender la diversidad con equidad”. Pareciera ser que sus conocimientos de la educación intercultural están más basados en la retórica de la CGEIB que en la una interiorización propia. Sin embargo, las cuatro definiciones sí hablan del reconocimiento de la diversidad, es decir, de su valoración. Pero de acuerdo con lo que se señaló anteriormente, tienen la tendencia de ubicar el interés para la diversidad en la educación para los indígenas y no para toda la población.

Las asimetrías escolares identificadas pueden tener varias explicaciones. Primeramente, dichas asimetrías escolares son consecuencia en gran medida de situaciones fuera del ámbito escolar: bajo nivel socio-económico, bajo nivel escolar de los padres de familia, entorno social que valora poco los estudios, entre otras. Por lo tanto, compensarlas requiere un esfuerzo grande, apoyado en conocimientos tales como los mencionados en la sección sobre la educación intercultural del capítulo anterior. En general, los maestros (incluyendo a los ATPs) del sistema público, por varias razones, están poco dispuestos a trabajar fuera de las horas de clase y en general tienen poca iniciativa propia para encontrar la información necesaria para modificar sus prácticas didácticas. Por lo tanto, siendo una de

las metas de la CGEIB combatir esas asimetrías es necesario que den a los maestros la formación y los materiales requeridos para hacerlo. Con la discusión anterior, sabemos que ese no ha sido el caso.

Por otro lado, ciertos aspectos de las asimetrías valorativas son “más fáciles” de trabajar porque son más visibles. La lengua, la vestimenta, el lugar de origen, las tradiciones son todos aspectos de la cultura que se pueden externar y observar de manera relativamente simple. El trabajo recae principalmente en el alumno, que es quien, finalmente, tiene que dar a conocer su cultura. Pero en ese rubro se incluyen también todos los aspectos de la injusticia social, es decir, las causas de las mismas asimetrías. Estos aspectos igualmente se tienen que evaluar para no caer en el paternalismo. Lo que los ATPs más asocian con la educación intercultural es, entonces, el trabajo que se hace sobre los aspectos visibles de la asimetría valorativa. Eso se refleja en el entendimiento que el personal escolar (es decir, los formados en gran medida por los ATPs) tiene de la misma.

### *5.3 El entendimiento de los maestros y directivos sobre la educación intercultural*

Es de igual importancia que los maestros y directivos de las escuelas tengan el mismo entendimiento de la educación intercultural que la CGEIB. Para conocer el concepto que los maestros y directivos tienen de ella se les pidió definirla de forma escrita.<sup>246</sup>

El cuadro siete sintetiza las respuestas dadas por el personal de las dos escuelas. En la última columna titulada número de cita, los números corresponden a la definición completa ubicada en el anexo nueve.

---

246 La pregunta ¿Qué es la educación intercultural? forma parte del cuestionario distribuidos a maestros y directivos al principio del trabajo de campo.



**Cuadro 7: Síntesis de las definiciones de "Educación Intercultural" según los maestros de las dos escuelas estudiadas**

#	Definición	Número de la cita
1	Atender niños de origen migrante	1, 10*
2	Promover el conocimiento de sí mismo para una mejor convivencia	2
3	Un intercambio cultural	3,4,6,8,11,12,13,14,15,16
4	Educar a todos los niños sin importar su origen	5, 9, 13
5	Atender a diferentes aspectos culturales	7
6	Respetar la cultura de los migrantes	10

\*Los números en negrillas, se refieren a las respuestas de la escuela EZ mientras que los números en cursiva se refieren a las respuestas de la escuela JV. Hubo ocho encuestados que por escuela. En el anexo 9 se encuentran las definiciones completas.

Fuente: Creación propia

A primera vista, se nota que la definición más común es la tercera con doce menciones: *Un intercambio cultural*. La definición tiene que ver con la valorización cultural. Eso se refleja en el expediente de trabajo de los alumnos de la escuela experimental (ver anexo 10). Las actividades son orientadas hacia los aspectos culturales visibles, apoyando lo dicho anteriormente.

La segunda más común es la cuarta con tres menciones: *Educar a todos los niños sin importar su origen*. Ésta releva igualdad de trato, que no equivale a equidad. En varias ocasiones durante el trabajo de campo, se escuchó el dicho "todos somos iguales". Pero parece ser mal entendido. En vez de significar "todos tenemos los mismos derechos", se entiende que deben tratarse todos por igual y no como iguales. Cuando un maestro decide usar los mismos métodos de trabajo para niños que no aprenden de la misma forma, está dando más oportunidades a unos que a otros. Entonces el derecho a una educación de calidad está siendo negado, aunque todos están siendo tratados de la misma forma. Por lo tanto, esta definición revela el poco entendimiento que hay de la necesidad de adaptar no solamente lo que se enseña, sino también, cómo se enseña para lograr una educación intercultural.

Las definiciones 1 y 6 hablan de una atención específica para los niños indígenas migrantes. Lo que confirma lo dicho anteriormente: en ciertas personas existe la idea equivocada que la educación intercultural es únicamente para niños indígenas.

Las últimas dos definiciones (2 y 5), son elementos de la definición de la educación intercultural dada por la CGEIB y también por la presente tesis. Las dos pueden ubicarse dentro de las estrategias para combatir las asimetrías escolares o la asimetría valorativa.

En total, tres de las cinco definiciones demuestran un entendimiento erróneo de la educación intercultural (definiciones 1,4,6), mientras que los otros tres nombran algún elemento que compone la educación intercultural (definiciones 2,3,5). Sin embargo, ninguna refleja la complejidad de lo que es. Tampoco hacen mención de su meta a largo plazo: una sociedad intercultural. Eso podría reflejar un descuido de la CGEIB. Schmelkes parece usar indiscretamente los términos “educación intercultural” y “educación para la interculturalidad”; el primero, se remite más al ámbito educativo mientras que el segundo, hacia algo fuera de ella, es decir a la sociedad. Sería más apropiado usar el segundo término, dado que es más sugestivo del objetivo final a alcanzar.

Otro aspecto que resalta a primera vista es la concordancia entre las respuestas de las dos escuelas. Solamente dos miembros de la escuela control trabajan en su otro turno en una escuela que participe en el programa, sin embargo, el personal de las dos escuelas escoge mayoritariamente la misma definición, la tercera: **Un intercambio cultural. Es el segundo año que la escuela experimental trabaja la interculturalidad como proyecto escolar**, por lo tanto, es sorprendente que la comprensión que se tiene aquí no es más renuente que la de la escuela control. Este hecho comprueba lo que hemos venido diciendo: existe un pobre entendimiento de los diversos aspectos de la educación intercultural debido a una formación incompleta impartida por parte de la CGEIB.

### 5.3.1 El desarrollo de un proyecto escolar a partir del concepto de educación intercultural

El proyecto escolar elaborado por la escuela Emiliano Zapata, “Convivir con la diversidad”, concuerda con las definiciones dadas por los maestros y directivos sobre la educación intercultural. Es decir, se enfoca más en la valorización y el intercambio cultural que en combatir las asimetrías escolares.

La misión de la escuela dentro del proyecto de Educación intercultural Bilingüe es:

“Que al termino de la educación primaria cada niño y niña, identifique la diversidad a la que pertenece, respete la diferencia cultural y este orgulloso de su identidad como individuo participante en la sociedad.”<sup>247</sup>

Los dos objetivos estipulados para lograr esa misión son:

1 -“Que el alumno se identifique con la diversidad acrecentando su autoestima y lograr la convivencia con los demás.”

2-“Que el alumno tenga un desarrollo de responsabilidad autónoma para que pueda decidir y llegar a acuerdos sobre criterios propios que le permita desarrollarse dentro de una sociedad”.

De acuerdo con lo anterior, sin mucha claridad y de manera simple, pareciera ser que los alumnos indígenas deben aceptar sus orígenes y estar orgullosos de ellos, lo cual remite a la asimetría valorativa de la cual habla Schmelkes. Aunque es un elemento importante para lograr la interculturalidad, ya hemos visto que no es suficiente. El proyecto escolar debe incluir elementos para trabajar las asimetrías escolares a través del reconocimiento de las diferencias culturales y la asimetría valorativa por parte de toda la población escolar.

---

247 Escuela Emiliano Zapata (2004). *Convivir con la diversidad*, Proyecto escolar 2004-2005.

Las metas propuestas dentro del proyecto escolar para el año 2003-2004 y 2004-2005, casi no muestran diferencia alguna. Únicamente se agregó la meta “desarrollo de valores” para el segundo año. Ese es también un punto de gran importancia para la educación intercultural porque permite trabajar sobre aspectos de justicia social. Sin embargo, las actividades que la escuela asocia a esta meta no buscan trabajar estos aspectos, más bien promueven la celebración de ciertos festejos como por ejemplo el día de los muertos. Aunque esta celebración forma parte del mundo tradicional indígena, la elaboración de una ofrenda y de calaveras que sugiere la escuela representa las partes visibles de la celebración y no está automáticamente asociada a una comprensión y apreciación del lado simbólico de la celebración.

Los pocos cambios dentro del proyecto escolar se reflejan en las actividades llevadas a cabo por los alumnos de quinto grado, grupo focal de esta investigación. El expediente personal<sup>248</sup> fue la actividad de mayor importancia aunque ya había sido elaborado el año anterior. Es decir, en vez de construir sobre lo ya hecho, se repitió lo mismo.

Una posible explicación del poco cambio dentro del programa educativo es la falta de liderazgo del director de la escuela. Cuando se le entrevistó, admitió decidir participar en el PEIBDF para no entrar en el programa de lectura o de matemáticas. Las escuelas primarias tienen la obligación de elaborar un proyecto escolar enfocado en uno de esas tres ramas:

“Hace tres años participamos en el programa de lectura pero no dio resultados. No hemos participado en el programa de matemáticas. Los niños calculan bien oralmente, saben cobrar y dar cambio cuando venden, pero no hacen la transferencia a la operación abstracta.”

Aquí el director nota las deficiencias de los alumnos en esas dos materias, pero como no ha podido encontrar soluciones, encuentra una salida: el programa de educación intercultural y bilingüe. El error que se comete es pensar que ese programa está desligado de los otros dos.

---

248 Ver anexo 10 para ver el formato del expediente de los alumnos.

Como ya se ha dicho varias veces, la educación intercultural debe servir para no solamente promover la valorización de las culturas indígenas, sino mejorar las posibilidades de éxito de los alumnos en todas las materias a través de ella.

Los maestros sienten el poco interés que el director tiene por la escuela. Externan que no está comprometido con la escuela y por consiguiente, no está al tanto de lo que pasa adentro de la escuela. La secretaria, llamada directora por los padres de familia, es “a quien se tiene que dirigir uno si necesita algo” comenta un maestro. Otro actor escolar comenta que el director “estorba” el buen funcionamiento de la escuela. El apoyo necesario por parte del directivo para llevar a cabo un buen proyecto escolar está ausente. También se nota el bajo interés del directivo por la escuela por tres razones principales. Primero, se nota por el hecho de que se canceló el contrato con el programa de desayunos escolares repartidos por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, mejor conocido como el DIF.<sup>249</sup> Así mismo, nunca se ha hecho aplicación al Programa Escuelas de Calidad que proporciona recursos financieros para el buen funcionamiento y la mejoría de las escuelas. En tercer lugar, el director ha tomado por lo menos nueve períodos de días económicos durante el año escolar y dice no gustarle estar en la escuela.

Investigaciones han comprobado la importancia del liderazgo para el buen funcionamiento de una escuela.<sup>250</sup> El interés de los maestros y alumnos por el proyecto escolar puede ser altamente beneficioso para una buena organización de las actividades escolares:

“las escuelas necesitan un liderazgo académico; que la persona del director resulta sumamente importante, ya que él tiene la posibilidad de convertir a la escuela en un centro en donde en equipo, se persigan de manera consuetudinaria los mejores

---

249 El programa de desayunos escolares forma parte del Programa Integral de Asistencia Social Alimentaria (PIASA) y proporciona a los alumnos un paquete de alimentos a un costo de cincuenta centavos.

250 Ver Craig, Helen (1998). “Teacher Supply, Training and Professional Development: Teacher Development: Making an Impact”, [www1.worldbank.org/education/est/resources/topic%20papers/TeacherDevelopment.doc](http://www1.worldbank.org/education/est/resources/topic%20papers/TeacherDevelopment.doc) & Ebmeier, Howard (2003). “How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment an Investigation of a Path Model” en *Journal of Curriculum & Supervision*, Invierno 2003, vol. 18, núm. 2, pp. 110-141.

resultados de aprendizaje. Esto implica que el director sea una figura tan importante [...].<sup>251</sup>

También se sabe que los maestros son un elemento fundamental, sin embargo, “un buen maestro en una mala escuela va a tener muchas más dificultades para lograr resultados extraordinarios, pues a lo mejor logra marcar a sus alumnos de manera definitiva por el resto de su vida, pero definitivamente esos resultados serán menos profundos y menos duraderos que si toda la escuela está percibiendo lo mismo.”<sup>252</sup>

### *5.3.2 Las implicaciones académicas del pobre entendimiento del concepto de la educación intercultural*

Durante el trabajo de campo se notó una contradicción en la percepción que ciertos maestros y directivos tienen de los alumnos indígenas. Para unos, el hecho que los niños viven en la ciudad, que fueran urbanizados, significa que ya no son indígenas.

Por otro lado, cuando se les pregunta a los mismos actores de las dos escuelas si existe diferencias entre la forma de aprendizaje de los dos grupos, respondieron que sí (ver cuadro 8). Es decir que los maestros no ligan las diferencias que ven entre los dos grupos a diferencias culturales, es decir, al hecho que los alumnos tengan una cultura distinta a la mestiza.

---

251 Schmelkes, Sylvia (s/). “Escuelas de Calidad” en *Calidad educativa y atención a la diversidad*, p. 18. Centro de Documentación de la CGEIB.

252 *Idem*, pp. 18-19

**Cuadro 8: Diferencias notadas por los maestros y directivos entre el estilo de aprendizaje de los alumnos indígenas y los alumnos mestizos en las dos escuelas estudiadas**

TEMA DE LA OBSERVACIÓN	Escuela Emiliano Zapata		Escuela José Vasconcelos	
	<i>Alumnos indígenas</i>	<i>Alumnos mestizos</i>	<i>Alumnos indígenas</i>	<i>Alumnos mestizos</i>
<b>INTERÉS PARA LA ESCUELA</b>	Quieren aprender más			
	Van a la escuela por sí mismos	Van a la escuela por obligación de los padres		
<b>TIPOS DE CONOCIMIENTOS DE INTERÉS</b>	Prefieren adquirir conocimientos que les sirve en la vida cotidiana	Les gusta escribir		
	Lo abstracto les aburre	Les gusta investigar		
<b>ESTILO VERBAL</b>	Les gusta escuchar	Les gusta exponer	Les gusta escuchar	Les gusta exponer
			Son muy observadores	
<b>EXPRESIÓN ARTÍSTICA</b>	Les gusta el trabajo manual, son muy hábiles. En la clase de artes plásticos proponen su propia creatividad		Son muy hábiles en las manualidades	Las manualidades no les llama la atención
	Les gusta dibujar			
<b>OTRO</b>			Maduran más rápido	

Fuente: Creación propia



El personal escolar muestra una falta de reflexión sobre la cultura de sus alumnos y el impacto que puede tener sobre su aprendizaje. Cuando se les preguntó si modifican su forma de enseñar dependiendo de las raíces culturales de sus alumnos, las respuestas tocaron únicamente el aspecto del aprendizaje de la lecto-escritura. Los maestros de la escuela experimental se expresaron de la siguiente forma:

*“En 1º y 2º se tiene que repetir más porque los alumnos tienen menos conocimientos lingüísticos del español. Para enseñar la lecto-escritura se usa el método onomatopéyico con los alumnos quienes hablan un idioma indígena y el método Minjares con los mestizos. De 3º a 6º, no se modifica la enseñanza porque ya tienen los conocimientos base.”*<sup>253</sup>

Sin embargo, durante la misma plática y en varias otras ocasiones, los maestros notaron que el vocabulario de los niños indígenas, su comprensión lectora, su capacidad de expresarse de forma escrita y sus conocimientos lingüísticos en general, son más limitados que los de los niños mestizos:

*“En los grados avanzados todavía hablan transfiriendo estructuras de su idioma materno al español, por ejemplo, omiten artículos, entonces el maestro tiene que reforzar la buena estructura de la gramática.”*<sup>254</sup>

A pesar de que los maestros están concientes de las dificultades lingüísticas de sus alumnos, no se notó, ni se dio a conocer durante las entrevistas, ningún esfuerzo sistemático para corregir esa situación. Aunque los maestros externan que las dificultades lingüísticas son más agudos en los alumnos indígenas, están presentes a diferentes grados en todos los alumnos como consecuencia del bajo nivel socio-económico y educacional de los padres o tutores.

---

253 Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005

254 Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005



De igual modo, aunque los maestros perciben variaciones en el estilo de aprendizaje de los alumnos, su modo de enseñanza permanece casi igual. Sin embargo, el hecho que se adaptan a los niños en un aspecto de su aprendizaje, el de la lecto-escritura, muestra cierta flexibilidad que se podría ir desarrollando para mejor adecuar la oferta educativa a las necesidades de los alumnos. Algunos maestros mostraron un interés particular en aprender cómo mejorar su enseñanza para adaptarse a la realidad de su salón, pero dicen faltar los conocimientos y recursos para hacerlo.

En la escuela control, la mayoría de los maestros dicen tener poca o ninguna experiencia trabajando con niños indígenas. Por lo tanto, cuando se les preguntó si modifican su forma de enseñanza dependiendo de las raíces culturales de los alumnos, sólo una maestra respondió que en su salón se estaba aprendiendo unas palabras de las lenguas indígenas habladas por sus alumnos o los familiares de ellos.

Para recapitular, los maestros y directivos de las escuelas han observado ciertas variantes en el estilo de aprendizaje de sus alumnos pero en gran medida no han sabido adaptarse a ello.

#### *5.3.2.1 Consideraciones para la modificación de ciertos aspectos de la enseñanza*

Las normas culturales juegan un papel importante en nuestra manera de ver el mundo y por lo tanto en nuestra manera de aprender. Trabajar para adaptarse a las normas culturales de los alumnos puede favorecer su mejor desempeño dentro de las escuelas y de las aulas. Durante el trabajo de campo, se notaron ciertas normas que pueden servir de punto de partida para reflexionar sobre el tema. En los siguientes párrafos, se presentan éstas con la ayuda de cuatro grandes categorías desarrolladas por Brown basándose en el trabajo de Geert Hofstede, quien llevó a cabo estudios sobre las normas culturales de 50 países.<sup>255</sup>

---

255 Brown, *op. cit.*, p. 175-176.

#### 5.3.2.1.1 *Individualismo* como característica opuesto al *colectivismo*.

En las culturas individualistas, las personas se enfocan principalmente en sus propios intereses o las de sus familias inmediatas (esposo, esposa e hijos). Mientras que para una cultura colectivista cualquier persona es por nacimiento o por eventos subsecuentes, parte de uno o más grupos de pertenencia de los cuales no se puede separar. El grupo de pertenencia, sea la familia extendida, el clan u organización, protege el interés de sus miembros; pero en cambio, espera su lealtad permanente. Una sociedad colectivista es altamente integrada, mientras que una sociedad individualista es poco integrada.

Según los maestros de la escuela experimental, “los alumnos indígenas son más solidarios que los alumnos mestizos: entre indígenas se defienden de los mestizos. Pero si alguien de afuera de la escuela está agrediendo a un alumno mestizo – los alumnos indígenas lo defienden.”<sup>256</sup> La solidaridad también está presente a cierto nivel en el trabajo escolar. Según un maestro de la misma escuela, “los alumnos indígenas son más comunitarios, se ayudan y se apoyan, mientras que para los mestizos es cada quien por su propio camino.”<sup>257</sup>

Pareciera entonces que la cultura de los alumnos indígenas estudiados, es más colectivista que la de los mestizos. El maestro puede sacar provecho de esa realidad para desarrollar las competencias de trabajo en equipo y crear un buen ambiente en el salón por ejemplo.

#### 5.3.2.1.2 *Distancia de poder*<sup>258</sup>

*La Distancia de poder* se refiere a; hasta qué punto las personas con menos poder en la sociedad aceptan la inequidad de poder y lo consideran normal. La inequidad existe dentro de todas las culturas, pero el grado al cual está tolerado varía de una cultura a otra.

---

256 Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005

257 Entrevista informal con el maestro de 6° grado, febrero 2005

258 Traducción propia de “power distance”

Una diferencia relativa a este aspecto también se nota entre los niños mestizo e indígenas. Los maestros de las dos escuelas comentan que los “niños indígenas son más respetuosos hacia los maestros y los adultos en general.” Se podría decir que la distancia de poder entre un niño y un adulto es más marcada en las culturas indígenas que en la mestiza. Por lo tanto, en las palabras de los maestros de la escuela Emiliano Zapata, los alumnos indígenas “son más dispuestos a atender órdenes, mientras que los alumnos mestizos son más creídos, más criticones y muy envidiosos.”<sup>259</sup>

### 5.3.2.1.3 *Evitar la incertidumbre*<sup>260</sup>

*Esta tercera categoría* se refiere a; hasta qué punto las personas dentro de una cultura están nerviosas frente a una situación que perciben poco estructurada, poco clara e impredecible. Personas que se sienten incómodas en tales situaciones tratan de evitarlas manteniendo códigos estrictos de comportamiento y creyendo en verdades absolutas. Las culturas con una fuerte tendencia a evitar la incertidumbre, son activas, agresivas, emocionales, compulsivas, intolerantes y buscan la seguridad, mientras que las culturas con una baja tendencia a evitar la incertidumbre son compulsivas, menos agresivas, poco emocionales, relajados, aceptan los riesgos personales y son relativamente tolerantes.

La cultura escolar mexicana parece acercarse a una que trata de evitar la incertidumbre. Se les pide a los niños seguir reglas fijas, y permite poco espacio para la creatividad. Por ejemplo, se notó durante la investigación, que ésta es la manera en que se les pide a los niños organizar sus cuadernos de trabajo. Todos los niños tienen que escribir la fecha en el mismo lugar, con el mismo color de tinta. Así mismo, se les dice cuantos renglones y/o columnas necesitan dejar entre una oración y otra. Ese tipo de regla parece limitar la capacidad de resolver problemas porque cuando los alumnos no pueden seguir una consigna al pie de la letra, varios se sienten desorientados:

---

259 Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005

260 Traducción propia de “uncertainty avoidance”.

*“La maestra de 5º pide a los alumnos escribir los números en una misma columna después de apuntar un título. Una alumna no tiene suficiente espacio sobre una misma hoja y por lo tanto le pregunta:*

*- ¿Y si no me caben los números maestra?*

*La maestra responde*

*- Si no te caben abajo los pones del lado.”<sup>261</sup>*

Como este ejemplo, hay muchos, lo que demuestra una cierta rigidez en los estilos de aprendizaje. Estudios hechos en unas escuelas mazahuas muestran formas de enseñanza que contrastan ese escenario: los maestros no enfocan su atención en detalles de esa naturaleza y dejan más libertad a los alumnos para aprender por sí solos, es decir, a través de la observación y la interacción no verbal.<sup>262</sup>

Se notó además una diferencia marcada en la auto-disciplina de los niños frente al trabajo. En la escuela control, donde la mayoría de los alumnos de quinto año son mestizos, la presencia del maestro es necesaria para que trabajen los alumnos. Esto contrasta con la escuela experimental, donde la mayoría de los alumnos del mismo año son de raíz indígena, y trabajan con o sin la presencia de la maestra. Cabe señalar, que en este último grupo los alumnos casi siempre trabajan hablando, es decir que los alumnos tienen cierta libertad en su forma de actuar. Mientras que la disciplina es mucho más estricta para el grupo control: se les llama la atención si desvían del objetivo de la clase. Por lo tanto, posiblemente es el estilo de enseñanza y de disciplina del maestro lo que está en juego además de la cultura de los alumnos.

Sin embargo, cabe la posibilidad de que los niños indígenas puedan trabajar en un ambiente menos estructurado que los niños mestizos. Esa posibilidad encuadra con la impresión de los maestros de la escuela experimental que dicen que los alumnos indígenas son más

---

261 Diario de campo, enero 2005

262 Ruth Paradise y María Bertely han estudiado casos de comunidades Mazahuas en el Estado de México. Para más detalles ver: Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

responsables de su educación que los alumnos mestizos: *"Llegan a la escuela con su material; ellos mismos toman sus decisiones porque los padres no los vigilan mucho, mientras los mestizos son más atendidos por los padres, por lo tanto son más irresponsables porque los padres arreglan todo."*<sup>263</sup> Para explicar mejor los comentarios de los maestros, sería útil analizar la concepción que los padres indígenas tienen de la niñez. Es sabido que la niñez y la adolescencia son conceptos culturalmente específicos y según se fue entendiendo durante el trabajo de campo, esa concepción también muestra variación dentro de la población estudiada. A pesar del interés que puede estimular ese tema, no lo desarrollaré más, debido a que no forma parte de mis objetivos de investigación.

#### 5.3.2.1.4 *La masculinidad*

La masculinidad es una característica cultural que opone la feminidad. Los dos difieren en las funciones sociales atribuidas al hecho biológico de la existencia de dos géneros, y en particular en las funciones atribuidas a los hombres. Las culturas que son *masculinas*, buscan una máxima distinción entre lo que se espera de una mujer y de un hombre. Se espera que el hombre sea autoritario, ambicioso y competitivo, que luche por éxito material, mientras que se espera que la mujer cuide los aspectos no materiales de la calidad de vida así como a los niños y débiles. Por otro lado, en las culturas femeninas, las funciones sociales de los hombres y las mujeres se traslapan, es decir, que disminuye la distinción que se hace entre las dos. Por lo tanto, en las culturas masculinas se pone énfasis en los valores organizacionales y políticos y en el éxito material mientras que en las femeninas se pone el acento sobre otros aspectos de la calidad de vida, relaciones interpersonales y además existe una preocupación por los débiles.

En los comentarios recopilados durante varias entrevistas formales e informales, por lo menos en las culturas tzeltal, mazahua y triqui pareciera dominar una cultura más masculina que la que se vive en la sociedad mestiza. Los comentarios escuchados

---

263 Información recopilada durante una mesa redonda en el mes de enero 2005

reflejaban principalmente las formas de actuar de los padres y no de los hijos. Tal realidad muestra un posible cambio en las formas de interactuar en sitios urbanos.

Las normas culturales expresan una parte de la visión del mundo de un grupo. Para tener un mejor entendimiento entre grupos culturales distintos, es decir, una mejor comunicación intercultural, es preciso averiguar sobre esas diferencias. El conocimiento de las diferencias puede provocar una orientación pedagógica más apropiada y mejores relaciones interpersonales de los alumnos como con sus padres y/o tutores.

Las normas están relacionadas con los valores y por lo tanto pueden causar fuertes reacciones cuando son incompatibles con las nuestras. Varios maestros de la escuela control me platicaron de su primer encuentro con la madre tzeltal de los niños de quinto grado. Acababa de llegar a la ciudad de su pueblo en Chiapas y hablaba sólo unas palabras en español. Cuando fue a inscribir a sus niños tenía unos días que había dado a luz a su cuarto hijo. Se sentó en el piso del patio y esperó a que su esposo terminara de hablar con el director. Dicen que no aceptó sentarse en una silla. Relataron además que esperaba que el esposo le diera permiso de hablar para expresarse y que cuando se fueron, caminaba tras él y no a su lado.

Cinco años después de lo ocurrido, los maestros me contaron ésta historia con expresiones de asombro y de incompreensión. Lo que vivieron no encajaba con sus valores y conocimientos, entonces lo juzgaron inaceptable. No tenemos que estar de acuerdo con todos los aspectos de una cultura ajena, pero tenemos el deber de ser respetuosos hacia las decisiones de los demás. En el caso contrario, se favorece el desprecio durante la comunicación intercultural.

Las preguntas que se hicieron a los maestros no particularizaban a los pueblos indígenas, es decir, que se usó el término "indígena" para englobar a todos los pueblos. Se juzgó necesaria tal generalización por el poco conocimiento por parte de los actores escolares y de mi propia persona, de las particularidades de cada grupo cultural. Una meta de la

comunicación intercultural debe ser llegar a conocer esas particularidades. Difícilmente, podría el sistema escolar aceptar por sí sólo un desafío de tal envergadura. Es por eso que recordamos que se necesita un esfuerzo de conjunto para llevar a cabo la educación intercultural: el apoyo de múltiples instancias políticas y sociales. Para recapitular lo dicho hasta ahora, podemos avanzar que se presenta un efecto de cascada en la distribución de la información sobre la educación intercultural. Cada eslabón de la cadena tiene menos información o entendimiento que el eslabón anterior. Es decir, que la CGEIB tiene más información que los ATPs, quienes a su vez, tienen más información que los actores escolares.

Pareciera también que el efecto de cascada está presente por una falta de información y también por una distribución de información confusa. Vimos que los aspectos académicos que se tienen que trabajar están enumerados, pero la CGEIB no explica la manera de hacerlo. Así mismo, aunque se estipula que la educación intercultural es para todos, hay un énfasis más marcado en atender a los alumnos indígenas.

Es por esas razones que estoy de acuerdo con Jesús Aguilar Nery cuando dice:

“No obstante el favorable esfuerzo de crear un nuevo organismo encargado de la educación intercultural empeñado en superar el enfoque indigenista, sus limitaciones también empiezan a ser evidentes. La inclusión de la CGEIB en el organigrama federal es —a mediados del sexenio aún discutida y sus acciones han tenido efectos “epidérmicos” (diagnósticos, foros de difusión, análisis incipientes de currículo de escuelas normales y la elaboración de normas para secundaria), que distan de las ambiciosas metas propuestas en el PNE [Programa Nacional de Educación].”<sup>264</sup>

---

264 Aguilar Nery, Jesús (2004). “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México: una narrativa desde la frontera” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, México, pp. 56.



En este capítulo no se ha hablado de los alumnos ni de los padres de familia, porque no han sido informados de forma directa sobre las metas de la educación intercultural. Ninguno de los cuatro padres de familia entrevistados estaba enterado del enfoque del proyecto escolar. Únicamente sabían que los maestros de sus hijos les preguntaba sobre algunos aspectos culturales. De otro lado, aunque los alumnos de la escuela experimental no estaban bien informados de su proyecto escolar, y aunque este fue poco desarrollado, los alumnos si se beneficiaron de él. El siguiente capítulo se enfocará en el desempeño académico y social de los alumnos indígenas dentro del programa.

Ya que se ha abordado cómo se entiende la educación intercultural por parte de la CGEIB, para concluir el presente capítulo se hablará de su concepto de la educación bilingüe.

#### *5.4 El concepto de la educación bilingüe de la CGEIB*

En los documentos de la CGEIB y del PEIBDF no hay información sobre cómo se debería entender la educación bilingüe, ni cómo impartirla en el contexto urbano. Lo más que se menciona es que debe existir por lo menos una sensibilización hacia las lenguas y en el caso ideal, un bilingüismo equilibrado.<sup>265</sup> Sin embargo, por definición, una educación sólo puede ser bilingüe cuando se estudia una segunda lengua. Existen diferentes modelos de educación bilingüe podrían ser considerados por la CGEIB. Éstos se dividen en dos grupos: los modelos donde se usa la lengua materna de los alumnos como medio de instrucción – modelos de tipo I - y los modelos donde no se usa o muy poco – modelos de tipos II. El primer grupo de modelos están más fácilmente aplicables en escuelas con un alto porcentaje de alumnos que hablan el mismo idioma, mientras que los otros modelos se pueden manejar en este mismo ambiente o donde existen alumnos que hablan varios idiomas.

---

<sup>265</sup> CGEIB-SEP (Junio 2004) *op. cit.*, *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México: documento base (Documento de trabajo)*, p. 32.



En las siguientes líneas se expondrán cinco modelos y se hablará de cómo se podrían ir adaptando las escuelas del D. F. a ellos.

#### 5.4.1 Posibles modelos de educación bilingüe<sup>266</sup>

##### *Modelos de tipo I*

**1- Programas bilingües de temprana-salida (early-exit):** diseñadas para facilitar la adquisición de las habilidades exigidas en el idioma dominante para tener éxito en el aula. Estos programas proporcionan inicialmente instrucción en la lengua materna del alumno, principalmente para introducirle a la lectura y para hacer clarificaciones. La instrucción en el primer idioma rápidamente está reemplazada con la lengua dominante a finales del primer o segundo año.

**2 - Programas de tarde-salida:** difiere de los de temprana-salida principalmente por la cantidad y la duración del uso de la lengua dominante así como el tiempo que los estudiantes participen en el programa. (Ramirez, Yuen, & Ramey, 1991) Los alumnos que se quedan reciben un 40% o más de la instrucción en su idioma durante toda la primaria, aunque estén hábiles en la lengua dominante.

**3- Los programas bilingües bidireccionales,** se refieren a programas donde los estudiantes de un grupo lingüístico minoritario se agrupan con alumnos del idioma dominante, preferiblemente con una proporción 50/50. La instrucción se proporciona en ambos idiomas alternando según horarios o materias. Ese tipo de programa permite a los dos grupos de alumnos adquirir competencias en un segundo idioma, mientras sirven de modelos los unos para los otros.

---

266 Tipología tomada de Jeanne Rennie, ESL and Bilingual Program Models, Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics, <http://www.cal.org/resources/digest/rennic01.html>

Los dos primeros programas también se pueden llamar educación bilingüe de transición, porque la meta principal es hacer transitar a los alumnos hacia el idioma dominante en forma gradual. La ventaja de este tipo de programa es ayudar a los alumnos cuyo idioma no es el dominante, para poder integrarse con mayor facilidad al sistema escolar. Como se señaló anteriormente, un buen aprendizaje de la lengua materna favorece el aprendizaje de una segunda lengua, entonces se podría argumentar que los alumnos tendrían mejores posibilidades de éxito escolar y por lo tanto, menor probabilidad de quedarse “semilingües”. Además, para que los alumnos minoritarios tengan las mismas posibilidades fuera de la escuela, ya subrayamos que es imperativo que tengan un buen manejo de la lengua del país. Son ese tipo de programas que manejan la Dirección de Educación Indígena en las zonas rurales.

Aunque tengan ciertas ventajas, ese tipo de programa encuentra oponentes por ser asimilacionista. Los alumnos, a lo mejor pueden desenvolverse mejor dentro de la sociedad, pero con un costo cultural. Es decir, una de las funciones principales de los programas de temprana y tarde-salida, no solamente es la adopción de la lengua dominante sino también de su cultura. Una vez la transición hecha, los alumnos no tendrán más oportunidad dentro del sistema escolar para aprender su idioma. El idioma, como la cultura que le está asociada, está otra vez relegada a la esfera privada.

El tercer modelo, los programas bilingües bidireccionales, ofrecen una dimensión interesante: los alumnos de la cultura dominante se acercan a una cultura minoritaria. Ese tipo de interacción intercultural permite, además de la valoración de la cultura menos conocida, la posibilidad para que exista un entendimiento real del otro.

#### *Modelos de tipo II:*

Los modelos de tipo II ofrecen instrucción únicamente en la lengua dominante. No obstante, la instrucción es adaptada para satisfacer las necesidades de los alumnos que no son hábiles en ella.

**4- Programas “abrigados” o basados en el contenido:**<sup>267</sup> en ese tipo de programa juntan a los alumnos con varios antecedentes lingüísticos en un mismo salón donde el maestro usa la lengua dominante para dar sus clases. Sin embargo se enfoca en la instrucción del contenido de las diferentes asignaturas adaptando su lenguaje al nivel del de los estudiantes. También usa gestos y soportes visuales para favorecer la comprensión de los alumnos. Aunque la adquisición de la lengua dominante es una de las metas de los programas “abrigados”, la instrucción pone más énfasis en el contenido que en el lenguaje. El término “abrigado” significa entonces que los alumnos no están dejados a su suerte, sino que los maestros los “cuidan” hasta asegurarse que tienen las herramientas necesarias para trabajar al mismo ritmo que los alumnos quienes su idioma es el español.

**5 -Programas de inmersión estructurados:** Son programas que solamente usan la lengua dominante pero se enseña explícitamente usando las técnicas de la didáctica de segundos idiomas. Como para los programas “abrigados” la lengua dominante está enseñada a través de los contenidos. Los maestros de programas de inmersión estructurados tienen fuertes habilidades receptoras en la lengua materna de sus estudiantes y tienen una educación bilingüe o estudios en didáctica de un segundo idioma. El uso de la lengua materna de los alumnos se limita principalmente a clarificar instrucciones dadas en la lengua dominante. Normalmente después de dos o tres años los alumnos se insertan dentro de las clases “normales”.

Los modelos de tipo II, también se pueden considerar de transición porque tienen como objetivo la inserción de los alumnos dentro del sistema escolarizado regular. En otras palabras, únicamente un modelo, el programa bilingüe-bidireccional, favorece la interculturalidad como se definió con anterioridad. Por lo tanto, sería fundamental pensar en cómo se puede ir orientando la política educativa en esa dirección.

---

267 Traducción de Sheltered and content-based programs.

Schmelkes señala que en Yucatán, aunque hubo resistencia, existen alrededor de cien escuelas mestizas donde se enseña el idioma maya.<sup>268</sup> Sin embargo, para que una escuela sea bilingüe, no es suficiente que se enseñe un segundo idioma sino casi cualquier escuela post-primaria sería considerada como tal, dado que se ofrecen cursos de lenguas extranjeras tal como el inglés y el francés. Es necesario entonces, que los dos idiomas se impartan en las diferentes asignaturas y al final existan alumnos que hablen bien ambos idiomas. El ejemplo de Yucatán es interesante porque muestra que es posible incluir un idioma indígena dentro de las escuelas, un paso importante para llegar a una escuela bilingüe.

Un punto a favor de la creación de escuelas bilingües en el D. F. es la concentración de varios miembros de pueblos indígenas en ciertas zonas. Por ejemplo, los nahuas al sur de la ciudad, los triquis en el Centro Histórico y los ñañaus en la Colonia Roma. Pero existen más obstáculos que facilidades que vencer para crear escuelas bilingües. Los recursos humanos y didácticos son quizá, dos de los más importantes, aunque la resistencia, tal como se presentó en Yucatán, tampoco tiene que ser descartada.

Para los pueblos que no están representados en nombre suficiente dentro de la ciudad, se tiene que pensar en otra opción. Una de ellas podría ser mezclar los dos programas de tipo II. Al modelo de programa "abrigado", se podría agregar los conocimientos de didáctica de segundos idiomas que está presente en los programas de inmersión estructurados. Muchas de las escuelas donde hay una presencia de alumnos indígenas, se ubican en zonas marginadas. Los niños mestizos de esas zonas en general traen consigo carencias "culturales" en el sentido que vimos con Bourdieu. Por lo tanto, no sería necesario crear clases especiales exclusivas para alumnos de diferentes antecedentes culturales, debido a que todos podrían beneficiarse de una atención especial en el contenido y el lenguaje. La didáctica de segundos idiomas, que engloba esos dos aspectos, trata de hacer más accesible la enseñanza y por lo tanto nunca está por demás emplear las técnicas que faciliten el

---

268 Schmelkes, Sylvia. Las lenguas indígenas y la educación nacional. Conferencia presentada en el Foro Taller sobre Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas de México organizado por el INI, la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados, la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Delegación Milpa Alta, y Escritores en Lengua Indígena, A.C., p. 3.

aprendizaje de los niños. Conjuntando los elementos de la educación intercultural y la educación bilingüe puede favorecer la apropiación por parte de los niños indígenas de las herramientas necesarias para integrarse en el mundo dominante para luego trabajar en cambiarlo.

Aunque este modelo es preferible al llamado: "sumersión", donde no se toma en consideración la primera lengua de los alumnos y se interesa únicamente en el aprendizaje de la lengua dominante en el tiempo más corto posible, no se tiene que olvidar que es insuficiente para promover una sociedad intercultural. Por lo tanto, se tiene que seguir buscando soluciones para dar lugar a las culturas indígenas dentro del sistema educativo. En estas líneas, aunque no se propone una solución concreta, ni la manera de llegar a ella, se quiso abrir el paso a una discusión en la que la CGEIB abordó escasamente, y que sin embargo, es de suma importancia.

Para concluir, es claro que si la CGEIB quiere tener un impacto más marcado en la construcción de una sociedad intercultural, debe profundizar su reflexión sobre varios puntos, entre ellos, la definición de la educación intercultural y bilingüe, además de poder impartir las dos. Muchos de los esfuerzos de la SEP desde sus inicios en los años veinte del siglo pasado, han sido dirigidos hacia la cantidad a expensas de la calidad. La CGEIB está siguiendo el mismo camino: su objetivo es de implementar su programa poco desarrollado en más escuelas cada año. Sin embargo, las escuelas que ya forman parte de él, todavía no tienen la información, aunque incompleta, de cómo llevar a cabo la educación intercultural. Si la CGEIB no repiensa sus orientaciones, será en poco tiempo agregada a la lista de esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública, con buenas intenciones pero con pocos resultados.

## CAPÍTULO VI

### EL DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS INDÍGENAS DENTRO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

En el capítulo anterior, analizamos cómo se está implantando el programa de educación intercultural en la escuela Emiliano Zapata en la cual, se observan los tres niveles de la ejecución: la CGEIB,<sup>269</sup> los ATPs y las escuelas, es decir los maestros y directivos. Se notó que el programa no se está llevado a cabo conforme ha sido presentado en los documentos oficiales de la Coordinación por dos razones principales:

- La CGEIB no ha desarrollado los documentos necesarios para dar a entender la complejidad de la educación intercultural ni tampoco, los documentos que existen abordan el tema de manera completa.
- La información que la CGEIB sí ha desarrollado, se pierde de manera lamentable y en gran parte en la transmisión a los ATPs. Como consecuencia, la cadena de información se rompe y no llega al tercer eslabón: las escuelas.

La Coordinación habla de dos tipos de asimetrías que se tienen que trabajar para favorecer el mejor desempeño de los alumnos indígenas dentro de las escuelas: *la asimetría alorativa y las asimetrías escolares*. La primera se refiere a combatir la idea de la inferioridad de las culturas indígenas por parte de los mestizos y de los mismos indígenas y fomentar así el respeto y la apreciación por ellas. Por otro lado, las asimetrías escolares hacen referencia a la brecha entre el rendimiento escolar de los alumnos indígenas y no indígenas. La asimetría privilegiada por la CGEIB y por lo tanto, por los otros dos niveles de ejecución, es la que llamamos valorativa. Se encontró que en la escuela Emiliano Zapata, los maestros no incluyen en sus definiciones de educación intercultural, aspectos relacionados con este segundo tipo de asimetría.

---

<sup>269</sup> Se recuerda que el significado de todas las siglas utilizadas en este trabajo, se encuentra en el Anexo N° 1, al final del documento.

Debido a estos hallazgos, es necesario considerar en este capítulo los datos recabados para medir el desempeño de los alumnos indígenas cuya escuela participa en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Es decir, dado que el énfasis del proyecto escolar de la escuela Emiliano Zapata está ubicado en la disminución de la asimetría valorativa, y no a desarrollar métodos para combatir las asimetrías escolares, se espera que el rendimiento social de los alumnos indígenas de esta escuela sea superior a la de los alumnos indígenas de la escuela José Vasconcelos: la escuela control. Sin embargo, los resultados de los exámenes para medir la comprensión lectora, terminarán no siendo analizados bajo la misma óptica, ya que el proyecto escolar no trabajó directamente cuestiones académicas.

En las siguientes páginas, se detallarán los resultados del desempeño social y de la comprensión lectora de los alumnos de ambas escuelas. El primer resultado fue analizado cuantitativa y cualitativamente, enfocándose en la popularidad de los alumnos así como sus expectativas escolares, la opinión que tienen de sí mismos, la opinión que tienen sobre sus raíces culturales y la relación que existe con el maestro de grupo. Por otro lado, la medición de la comprensión lectora se basó en un examen estandarizado, es decir una medida cuantitativa.

Antes de empezar a detallar el análisis, se juzga importante para entender el contexto dentro del cual se llevó a cabo la investigación, hacer una presentación más detallada de las escuelas bajo investigación, de los alumnos con los cuales se trabajó, así como el entorno en el cual se desenvuelven.

### *6.1 Ubicación de las escuelas*

La escuela Emiliano Zapata (EZ) se ubica en el centro histórico de la Ciudad de México, rodeada por calles plenas de comerciantes formales e informales (ambulantes). Por otro lado, la escuela José Vasconcelos (JV) se ubica a unos pasos del mercado de Sonora en la Delegación Cuauhtémoc. El contexto donde se ubican ambas escuelas es similar; se conoce que son zonas donde predominan los comerciantes de escasos recursos económicos.



## 6.2 La diversidad cultural dentro de las escuelas

Ambas escuelas son consideradas de tamaño pequeño ya que cuentan con pocos alumnos: la EZ cuenta con un total de 115 alumnos mientras que la JV tiene 75 alumnos.

A continuación se presenta la composición de la población de quinto grado en ambas escuelas, ya que éste es el grado clave de la investigación. La escuela EZ tiene 18 alumnos de los cuales 13 son niñas (72%) y 5 son varones (28%). Mientras que en el salón del mismo grado de la escuela JV hay 19 alumnos: 11 niñas (58%) y 8 varones (42%).

En la escuela EZ 81 alumnos de los 115 tienen al menos un pariente indígena, es decir el 70% de la población escolar puede ser considerada indígena por tener raíces indígenas cercanas, mientras que el 30 % (34 alumnos) de la población no tiene ese perfil. Los grupos étnicos representados y el número de alumnos por cada grupo son los siguientes: chichimeca (1), mazahua (33), mazateco (6), náhuatl (4), ñahñu (3), triqui (31), tzotzil (2), zapoteco (1).

En la escuela JV la situación es inversa: el 16% de los niños (19 alumnos) tienen raíces cercanas indígenas, mientras que el 84% (56 alumnos) no las tiene. Los grupos étnicos representados y el número de alumnos por cada grupo son: mazahua (9), náhuatl/ñahñu (4)<sup>270</sup>, náhuatl (1), ñahñu (1) y tzeltal (3).

A continuación se presenta el cuadro 9 que se trata de un resumen del número de alumnos indígenas por grupo étnico en cada una de las escuelas. Además, existe una segunda columna que estipula el número de familias a las cuales pertenecen estos alumnos y una tercera columna que detalla cuantas de esas familias tienen un vínculo de parentesco.

---

<sup>270</sup> En ese caso, dentro de la misma familia coexisten las dos culturas. Los 4 alumnos son 4 hermanas en diferentes grados de la misma escuela.



**Cuadro 9: Número de alumnos indígenas y familias por grupo étnico así como el número de familias con parentesco en la escuelas Emiliano Zapata (EZ) y José Vasconcelos (JV)**

	No. de alumnos EZ	EZ: número de familias	No. de familias con vínculos de parentesco	No. de alumnos JV	JV: no. de familias	No. De familias con vínculos de parentesco
<b>Chichimeca</b>	1	1	----	----	----	----
<b>Mazahua</b>	33	25	3	9	5	3
<b>Mazateco</b>	6	3	0	----	----	----
<b>Náhuatl</b>	4	3	2	1	1	----
<b>Ñahñu</b>	3	2	0	1	1	----
<b>Náhuatl/Ñahñu</b>	----	----	----	4	1	----
<b>Trique</b>	31	18	2	----	----	----
<b>Tzeltal</b>	----	----	----	3	1	----
<b>Tzotzil</b>	2	1	----	----	----	----
<b>Zapoteco</b>	1	1	----	----	----	----
<b>TOTAL</b>	<b>81</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>3</b>

*Fuente: creación propia*

Los 81 alumnos con raíces indígenas conforman un total de 54 familias. Siete de esas familias tienen vínculos familiares. Los alumnos y familias triquis y mazahuas son los más numerosos. Aunque únicamente dos familias triquis tienen lazos de sangre, todas las familias vienen de la región de Copala en Oaxaca. De las 18 familias presentes en la escuela, 16 viven en un predio cerca del metro Candelaria. Aunque no pude recopilar todos los lugares de origen de los alumnos Mazahua, parece ser que un porcentaje elevado proviene de Pueblo Nuevo, Estado de México. De acuerdo con los padres y los alumnos, en esas dos zonas, Copala Oaxaca y Pueblo Nuevo Estado de México, existen pocas fuentes de trabajo o de sustento, lo que ha impulsado la migración hacia las ciudades.

### 6.3 Características culturales de los alumnos indígenas de quinto grado

La composición demográfica para las escuelas en su conjunto es similar a la de los salones de 5º grado. En la escuela EZ 13 de los 18 alumnos, es decir el 72%, tienen raíces indígenas cercanas, mientras que en la escuela JV, 5 de los 19 alumnos, o sea el 26%, tienen ese mismo perfil. El cuadro 10 detalla los antecedentes étnicos de ambos grupos de quinto grado.

**Cuadro 10: Composición étnica de los salones de 5º grado de las escuelas EZ y JV**

	<b>Emiliano Zapata</b>	<b>José Vasconcelos</b>
Mazahua	7	2
Mazateco	2	----
Mestizo	4	14
Nahñu	2	----
Náhuatl/Nahñu	----	1
Triqui	3	----
Tzeltal	----	2
TOTAL	18	19

*Fuente: creación propia*

La mayoría de los alumnos cuyos padres o abuelos se asentaron en el Valle de México desde su juventud, han nacido en esta región. Mientras que algunos de los triquis, mazahuas y los tres tzeltales, llegaron con sus familias después de haber nacido en sus pueblos de origen. Según los maestros de la escuela EZ, las madres triquis tienen la costumbre de regresar a su pueblo cuando llega el tiempo de dar a luz y luego regresan a sus hogares en el D.F. Aunque algunos alumnos indígenas hayan nacido fuera de su pueblo de origen, la mayoría reporta regresar regularmente en tiempo de vacaciones y fiestas por lo que se puede decir que sus orígenes culturales son importantes para ellos.

En el grupo de 5º grado de la escuela EZ, dos de los niños triquis son primos, mientras que en la escuela JV los dos alumnos tzeltales son hermanos, los dos mazahuas son primos y dos de los alumnos mestizos son también hermanos.

#### *6.4 Antecedentes étnicos de los maestros*

A pesar de la diversidad cultural que se encuentra dentro de las dos escuelas, sólo un maestro por escuela se identificó como indígena, aunque ninguno de los dos corresponde al tutor de 5º grado. Por otro lado, varios maestros tienen raíces indígenas pero se definen como mestizos.

En cuanto a la preparación para enseñanza a este tipo de alumnos, únicamente un maestro de la escuela EZ ha estudiado, y habla algo de náhuatl, lengua de sus bisabuelos. También ha hecho un esfuerzo para aprender algunas palabras y oraciones de las lenguas de los alumnos en su salón y las usa para llamarles la atención o para hacerles preguntas sencillas. También la maestra segundo grado de la escuela JV ha aprendido y enseñado unas palabras a su grupo. El uso de las lenguas indígenas por el personal docente se limita a estos dos ejemplos. Por lo tanto, la comunicación entre el personal docente, los alumnos y sus padres, es en español. De tal manera que no existen las condiciones para ofrecer a los alumnos una educación que pueda ser caracterizada como bilingüe. Lo que ha propiciado el incumplimiento del artículo 2º B de la Constitución, el cual establece una educación bilingüe para los niños indígenas.

#### *6.5 Alumnos de quinto grado y sus condiciones socio-económicas*

Las condiciones socio-económicas de los alumnos indígenas que participaron en esta investigación coinciden en gran medida con los parámetros expresados en otros estudios, tales como el de la Secretaría de Desarrollo Social mencionado en el capítulo cuarto. Aquí se estipula que las condiciones en las cuales viven se encuentran por debajo de los estándares promedios de los habitantes de la ciudad.

La mayoría de los alumnos de quinto grado en ambos grupos viven en condiciones precarias. Aunque unos más que otros, esto se debe a los trabajos poco remunerados que desempeñan sus padres o tutores legales. En la escuela EZ predomina el trabajo informal como fuente de ingreso. La mayoría de los padres de familia se dedican al comercio ambulante en las calles que se encuentran atrás del Palacio Nacional que se ubica en el

Zócalo del centro histórico o cerca de las salidas del metro Pino Suárez. Venden, entre otras cosas, artesanías, comida preparada, refrescos, playeras y discos compactos “piratas”. En la escuela JV, varios padres también se dedican al comercio ambulante, empero la mayoría son empleados de algún tipo de negocio: empleado de farmacia, tortillería, taxista, chofer de autobuses turísticos etc. Este tipo de trabajos no ofrece tipo alguno de prestaciones laborales. Es así que las familias están sujetas a condiciones imprevisibles que pueden tener impactos negativos sobre la economía familiar.

En varias conversaciones informales con los alumnos y maestros se reveló que el nivel de escolaridad de los padres de familia, difícilmente y en contadas ocasiones, rebasa la secundaria. Como consecuencia, los maestros alegan que varios padres no tienen altas expectativas escolares para sus hijos.

Las familias de los alumnos indígenas no gozan de los servicios básicos de vivienda. Un buen ejemplo de esa realidad es la situación de los alumnos triquis. La mayoría de sus familias construyeron sus viviendas en un predio cerca del metro Candelaria. En un espacio reducido viven 70 familias. Cada familia, con hasta 14 hijos, vive en un cuarto de aproximadamente 4 metros cuadrados. Toda la comunidad comparte un baño, 2 regaderas y 2 lavaderos. Los pisos son de tierra, y las paredes y los techos de lonas.

Los alumnos mazahua de la JV viven en condiciones similares. La única diferencia es que ellos se desplazan desde el Estado de México para vender su mercancía, en la Avenida Fray Servando a la altura del mercado Sonora. Esta situación los obliga a rentar departamentos, los cuales cuentan con los servicios básicos de agua y luz. Sin embargo, la mayoría de los departamentos se encuentran en condiciones precarias y se ubican en zonas donde las rentas no son altas. De tal manera puede decirse que casi todos los alumnos, indígenas o no indígenas de los dos grupos de 5º grado, viven en condiciones precarias.

Debido a la ubicación de las zonas donde habitan los estudiantes en general, los expone a la prostitución, la drogadicción, los crímenes y la violencia, lo cual perjudica su desempeño.

Esta problemática, en las palabras literales de muchos de los maestros, “absorbe a los niños” y hace que se hagan partícipes poco tiempo después de terminar la primaria.

Otro aspecto que caracteriza a los dos grupos de quinto grado es la desintegración familiar. Y es que son pocos los alumnos que tienen el apoyo moral y/o financiero de los dos padres de familia. Uno de los motivos de la desintegración familiar es la irresponsabilidad por parte de uno de los padres; ya que después de la ruptura familiar, uno ellos es quien abandona el hogar dejando a cargo del sostén económico a su ex-pareja. En otros casos, menos frecuentes, los niños fueron abandonados por sus dos padres y viven con tutores legales.

La reconstitución familiar también ha provocado ciertos problemas dentro de la población estudiada. Los niños que no se llevan bien con sus padrastros o madrastras se sienten incómodos en sus hogares. En un caso concreto, una alumna vivía con su madre en un departamento de un cuarto donde dormía con su madre y el novio de esta en la misma cama, por lo tanto la niña veía a su madre teniendo relaciones sexuales. Por la falta de espacio en la cama, la madre se enojaba con la niña, ya que no tenía privacidad. Sin embargo, no le ofrecía una alternativa para evitar ese problema.

Por las condiciones precarias ya mencionadas, algunos padres de familia han optado por irse a los Estados-Unidos para ganar dinero. Aunque la familia puede quedar intacta, la separación debido a la distancia causa estrés para los alumnos. Por ejemplo, unos días antes del día de la Madre, una mamá mazahua se fue “al otro lado”. El hijo, que ya no tenía padre y que se quedó a cargo de sus tías y abuelos, no quiso presentarse en la celebración dedicada a la festividad. No se adaptaba a su nueva situación y empezó a desinteresarse en las actividades escolares.

Las preocupaciones causadas por esas situaciones influyen negativamente en el desempeño escolar de los alumnos porque atrae su atención fuera del aula y les impide concentrarse adecuadamente en lo que está pasando dentro de ella.

Además de la desintegración familiar, los maestros coinciden en decir que sus alumnos viven en ambientes “difíciles”. Es decir que son testigos de violencia familiar o callejera, brujería, prostitución, y en algunos casos, han presenciado asesinatos. Esto también disminuye las posibilidades de que los niños dediquen su entera atención dentro de la escuela.

Tres de las consecuencias más importantes de las condiciones precarias ya mencionadas, y de la desintegración familiar que influyen sobre el desempeño escolar de los alumnos son:

- 1) La falta de atención de los padres por estar trabajando y/o desinterés de los mismos.
- 2) La desnutrición
- 3) El trabajo infantil.

Se agrega a estos factores el bajo nivel educativo de los padres de familia que es, a la vez, causa y consecuencia del bajo nivel socio-económico en el que las familias se encuentran.

#### *6.6 Factores en común de los alumnos indígenas*

Los alumnos indígenas del estudio presentan una gran diversidad cultural, con orígenes históricos y geográficos variados. Por lo tanto, sería equivocado pensar que todos los indígenas pueden caer en una misma categoría con características similares.

Sin embargo, parte de la historia de los pueblos indígenas estudiados tiene factores en común: han sido víctimas de opresión, racismo y pobreza hasta el día de hoy. Estas características han dejado como secuelas actitudes similares en los alumnos estudiados. Como son: la baja autoestima, unido a un complejo de inferioridad, la resistencia de dar a conocer sus orígenes étnicos y de compartirlos con los demás.

Esta misma conciencia está presente en la mente de los alumnos mestizos: ellos no quieren estar asociados a las culturas indígenas. Por lo tanto, en las escuelas, es conocido que los

alumnos mestizos han discriminado a los compañeros que poseen una cultura distinta a la suya.

El análisis que se hace debajo del desempeño social parte de estas características similares que existen entre los alumnos de los diferentes pueblos indígenas. Es decir que se pudo agrupar a los alumnos bajo la misma categoría, *indígena*, porque se están analizando sus comportamientos y sus sentimientos según factores que tienen en común.

#### *6.7 El uso de las redes sociales y el análisis cualitativo para medir el rendimiento social*

El rendimiento social fue trabajado cuantitativa y cualitativamente. El primero fue trabajado con la ayuda del **análisis de redes sociales**.<sup>271</sup> Mientras tanto, el segundo fue elaborado con la ayuda de tests que permitieron conocer el pensamiento de los alumnos frente a sus expectativas escolares y laborales. La manera como se ven a sí mismos y sus reacciones frente a las culturas indígenas. También se analizó el impacto que pueden tener los maestros sobre el mismo. Se juzgó importante incluir los dos tipos de análisis dado que los datos numéricos del análisis cuantitativo son insuficientes para describir una realidad social. Solamente incluyendo elementos cualitativos se puede obtener la esencia de las interacciones entre los alumnos.

El análisis de redes sociales mide los patrones estructurales en las interacciones y la manera en que éstos explican los resultados del grupo. En otras palabras, trata de explicar los lazos que existen entre los individuos que sirven para que puedan crear las redes sociales; de esta manera ayudan a explicar el comportamiento de los individuos. Para llevar a cabo este análisis, se necesita información sobre algún tipo de interacción social, para lo cual se estudian las amistades que se formaron dentro de las aulas ya mencionadas. Subsiguiente a esto, se ingresan estos datos en un programa estadístico expresivamente desarrollado para

---

271 El vocabulario necesario para explicar las nociones del análisis social fue tomado en su mayoría de libros en inglés. Por lo tanto, tuve que traducirlos. El anexo 11 presenta una lista de las traducciones en caso de cualquier duda. La lista está compuesta de las palabras que se encuentran resaltadas en negritas dentro del mismo capítulo.



analizar las redes sociales. Con estos datos se pueden hacer una variedad de cálculos dependiendo del aspecto de las redes sociales en el cual se este interesado. Por ejemplo, se puede indagar sobre cuales son los subgrupos dentro del aula, su cohesión, o su estructura. En la presente investigación se busca encontrar la existencia de una diferencia entre la popularidad de los alumnos indígenas y no indígenas.

La importancia de la medición de las redes sociales se encuentra en lo que se mencionó en el capítulo metodológico. Es decir que existe una correlación positiva entre la aprobación del grupo y el rendimiento escolar.<sup>272</sup> En otras palabras, cuando un alumno es aceptado y apreciado en su escuela y particularmente en su salón, existe una mayor probabilidad de que haya un mejor rendimiento escolar. Por lo tanto, si un proyecto escolar enfocado en la aceptación cultural favorece un ambiente adecuado para los alumnos de diferentes culturas, aumenta la probabilidad de que el nivel de popularidad de los diferentes grupos étnicos del salón sea comparable.

Se partió de la hipótesis de que los mestizos tienen un mejor desempeño social por condiciones históricas. Desde los principios de la SEP en 1921, las políticas educativas frente a los indígenas han sido racistas: su objetivo principal ha sido, y en gran medida todavía es, incorporarlos a la sociedad dominante a expensas de las culturas originarias.<sup>273</sup> Una consecuencia de ese racismo es que los alumnos indígenas sean blancos de burla, y hasta cierto punto, rechazados. El pobre desempeño social no solamente puede afectar el desempeño académico de manera negativa sino que también es un factor más que desfavorece la permanencia de la población dentro del mismo sistema escolar.

Con el análisis de redes sociales, se buscó determinar si se modificaba el desempeño social de los niños indígenas, además de determinar el comportamiento social de los niños en una escuela que promueve su identidad cultural confrontada con una escuela que no lo hace. La hipótesis es que el proyecto escolar enfocado en la diversidad debe tener un efecto positivo

---

272 Ver capítulo uno, sección "relación entre el desempeño social y académico".

273 Ver capítulo 2 para mayor argumentación.



sobre esos dos aspectos. Es decir que, los niños indígenas y no indígenas de la escuela experimental deberían tener redes equiparables de popularidad.

### 6.7.1 *Nociones sobre el análisis de redes sociales*

El análisis de la popularidad de los alumnos se enfoca en dos conceptos básicos: en la **centralidad** y el **prestigio**. Estos indicadores tratan de describir, medir y ubicar al sujeto dentro de una red social. Los sujetos que son los más importantes o **prominentes** están normalmente ubicados en lugares estratégicos dentro de la red.<sup>274</sup> Por lo tanto, calcular la centralidad y el prestigio de los alumnos permite ver a que punto están integrados a su salón de clase. Explicaré con más detalle cada una de esas nociones en los apartados correspondientes.

Los datos necesarios para el análisis fueron recopilados a través de un sencillo test, el cual fue aplicado a los alumnos de ambas escuelas. El test consistía en una actividad en donde tenían que escribir el nombre de sus mejores amigos del salón. La definición de “mejor amigo” puede variar de una persona a otra y, por lo tanto, uno no puede estar seguro que se entendió de la misma manera por parte de todos los involucrados. Las personas con un concepto restrictivo de la amistad crearán límites restringidos alrededor de ellos y por lo tanto escogerán pocas personas, mientras que una persona con una definición más inclusiva de lo que es la amistad, nombrará más personas. Los límites del grupo de amigos variarán entonces de una persona a otra. Sin embargo, si se decide proporcionar una definición del término, o se pide una cantidad exacta de amigos, existe el riesgo de imponer límites que no coinciden con la realidad del encuestado. En los tres casos, sin definición, o con definición, las percepciones de los encuestados pueden quedar hasta cierto punto en un plano artificial, ya que podrían ser influidos por la conformación de la pregunta o por las ideas que el investigador posea.<sup>275</sup>

---

274 Wasserman, Stanley & Faust Catherine (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 169.

275 Scott, John (2000). *Social Network Analysis: A Handbook*, London, Sage Publications Ltd., 2o edición, p. 53.

En el presente caso, se decidió dar la libertad a los alumnos para escoger libremente el número de sus “mejores amigos”. Aunque un “mejor amigo” puede ser una noción compleja para los adolescentes y los adultos, para los alumnos de primaria es un término común que forma parte de sus conversaciones cotidianas. Por lo tanto, no se juzgó necesario dar una explicación elaborada. Simplemente se les dijo que anotarán a los compañeros con quienes se llevaban mejor. Los dos maestros de grupo me apoyaron en la aplicación del test y dieron una breve explicación acerca de lo que se les estaba preguntando. La maestra de la escuela EZ habló de los alumnos que “te caen mejor”, mientras que el maestro de la escuela JV les dijo: “los alumnos con los que tienen más confianza, no de aquellos de quienes sacan provecho.”

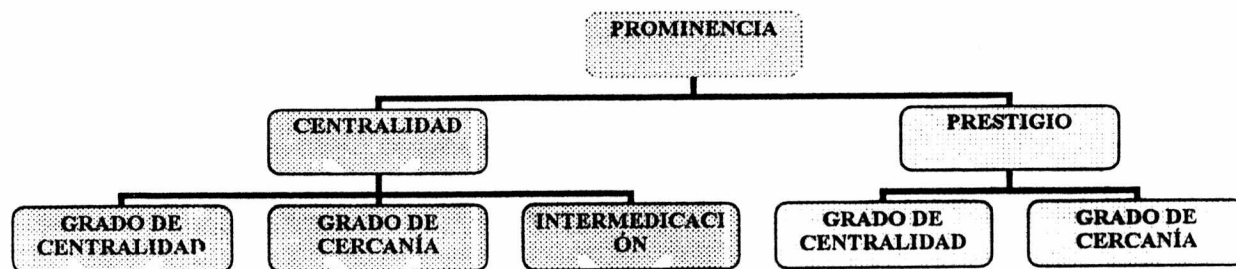
Una vez recuperados y ordenados los datos se procedió a su análisis de la siguiente manera: se calcularon los resultados de los indicadores de centralidad y prestigio para ambos grupos completos, después se formaron dos subgrupos; 1) los alumnos indígenas y 2) los alumnos no-indígenas o mestizos. Los resultados del grupo completo sirven de promedio o punto de referencia. Los otros dos subgrupos permiten ubicar el desempeño social de los alumnos indígenas dentro del grupo en su conjunto. Es decir, que permite saber si los niños indígenas y no indígenas tienen un desempeño comparable. La manera en que se calcularon los datos se explica a continuación.

La prominencia, lo que en este caso se refiere a la popularidad de los alumnos, se mide a través de la centralidad y del prestigio. A su vez, la centralidad se mide por el **grado de centralidad**, el **grado de cercanía** y el **grado de intermediación**. Mientras que el prestigio se mide con las dos primeras: el grado de centralidad y el grado de cercanía.<sup>276</sup>

---

276 Existen otras medidas de centralidad y de prestigio, sin embargo me limité a estas tres dado me permitieron medir lo que estaba buscando.

**Figura 7: Jerarquía de las nociones calculadas para medir la prominencia de los alumnos de quinto grado de las dos escuelas estudiadas**



*Fuente: Creación propia*

Las nociones de centralidad y prestigio son complementarias: una mide los datos entrantes mientras que la otra mide los datos salientes. Para entender mejor esa afirmación es necesario conocer los dos tipos de herramientas matemáticas usadas por el análisis de redes sociales para representar las relaciones entre los diferentes actores sociales: las gráficas y las matrices.

#### *6.7.1.1 La organización de los datos*

Ya con los datos recopilados, se insertan en una **matriz social**. Es decir, una **matriz de datos** que representa una red social. Es a partir de la matriz social que se hacen todas las mediciones mencionadas con anterioridad. Una matriz social está formada por columnas y renglones. En este caso, el nombre de cada columna tiene un renglón correspondiente al mismo nombre. El orden de las columnas y los renglones es idéntico. El cuadro 11 es una parte de la matriz de datos de la escuela control y servirá para ilustrar cómo se relacionan los alumnos.

**Cuadro 11: Parte de la matriz de datos de los alumnos de quinto grado de la escuela José Vasconcelos**

	Alexia	Amparo	Ana Lilia	Andrea	Agustín	Total
Alexia	----	1	0	0	0	1
Amparo	0	----	1	0	0	1
Ana	0	0	----	0	0	0
Andrea	1	1	1	----	1	4
Agustín	0	0	0	0	---	0
Total	1	2	2	0	1	----

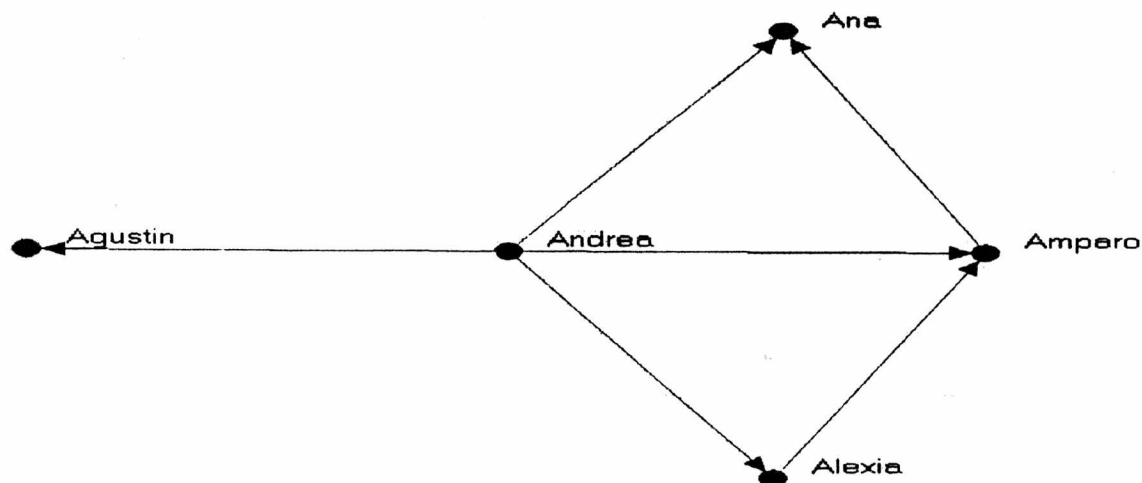
*Fuente: Creación propia*

Los alumnos situados en las columnas son los remitentes (los que escogen), mientras que los que están ubicados en las columnas son los blancos (los que son escogidos). Por ejemplo, Alexia solo escogió a Amparo como mejor amiga y, por lo tanto, es la única columna donde se encuentra un “1” para ese renglón. El número “1” representa, según la persona ubicada en este renglón (el remitente) que existe una relación entre dos personas. En las columnas de Ana, Andrea y Agustín en el mismo renglón, hay ceros lo que significa que no fueron elegidos por Alexia como “mejores amigos” o sea que no existe ese tipo de relación entre los tres según Alexia. La diagonal principal se queda vacía porque en este caso, es insignificante averiguar si Alexia es mejor amiga de Alexia. Por lo tanto, la diagonal no fue considerada para los cálculos

La matriz social del cuadro 11 es por lo tanto asimétrica o direccional. Es decir que lo que se encuentra arriba de la diagonal no necesariamente equivale a lo que se encuentra debajo de ella. Esto se da porque la dirección de las relaciones no siempre es recíproca. Por ejemplo, Alexia dice que una de sus mejores amigas es Amparo, mientras que Amparo no escoge a Alexia. Si las elecciones de los alumnos siempre coincidieran la matriz social sería simétrica o no-direccional.

Otra manera de representar las relaciones que existen entre los alumnos es con un diagrama. El diagrama uno fue creado a partir de la matriz del cuadro 11.

**Diagrama 1: Representación gráfica de una parte de la matriz de datos de los alumnos de quinto grado de la escuela José Vasconcelos**



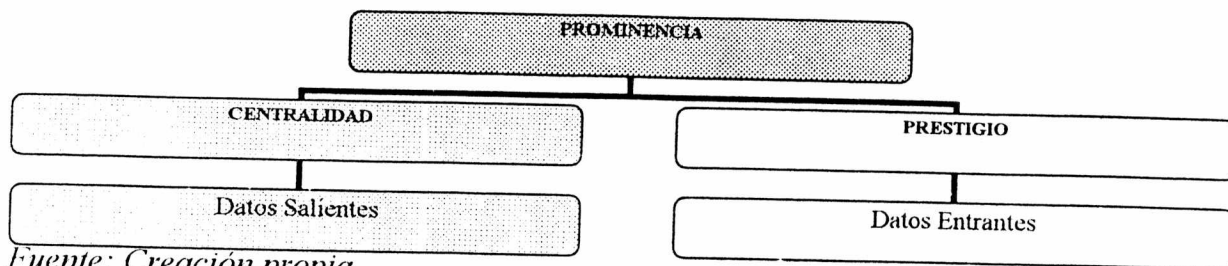
*Fuente: Creación propia*

Cada flecha representa un **lazo** que hay entre dos alumnos. La punta de la flecha representa la dirección de la elección: donde empieza la flecha es el remitente mientras que donde termina es el blanco. Lo primero que se descubre viendo el diagrama es que Andrea seleccionó a todos los demás mientras que nadie la escogió a ella. También se nota que Agustín se sitúa en las afueras de la red de alumnos y que las cuatro niñas forman una red de amistad débil porque aunque todas están ligadas, no existe ninguna reciprocidad, es decir que las flechas no van en los dos sentidos en ambas personas.

De esta manera podemos afirmar que existen datos entrantes como datos salientes, como se explicó anteriormente; los datos entrantes representan las veces en que un alumno ha sido escogido. Según el mismo diagrama, Amparo y Ana fueron escogidas dos veces, Alexia y Agustín una vez y Andrea ninguna. Los datos salientes representan el número de alumnos escogidos por una persona. En este caso, Andrea tiene el número más alto por haber escogido a 4 alumnos mientras que Amparo y Alexia escogieron a dos y Agustín y Ana a ninguna.

Cuando se mide la centralidad, se usan los datos salientes mientras que cuando se mide el prestigio se usan los datos entrantes, por lo tanto, son cálculos complementarios.

**Figura 8: Detalles de las medidas usadas para el cálculo del rendimiento social de los alumnos de quinto grado de las escuelas estudiadas**



*Fuente: Creación propia*

### 6.7.1.2 Las definiciones de centralidad y el prestigio

Las medidas de centralidad nos permiten ubicar “donde está la acción” en una red. Es decir, cuando un alumno tiene un alto nivel de centralidad, forma parte de los alumnos más visibles del salón.<sup>277</sup> En otras palabras, forma parte de los puntos focales de la red.

Por otro lado, un alumno es considerado prestigioso si es objeto de amplios lazos dirigidos hacia él. El prestigio es un concepto más refinado que el de centralidad. El prestigio de un actor aumenta cuando se hace objeto de más lazos pero no necesariamente cuando el actor los inicia. En otras palabras, se debe observar los lazos dirigidos a los alumnos para estudiar su prestigio.<sup>278</sup>

El primer paso en las mediciones es calcular el grado de centralidad y el grado de cercanía de centralidad para cada alumno. En los siguientes párrafos, se explica lo que son cada una de estas mediciones.

<sup>277</sup> Wasserman, p. 178.

<sup>278</sup> *Idem*, p. 174.

#### 6.7.1.2.1 Grado de centralidad

El grado de centralidad, como ya se mencionó, es utilizado para medir tanto la centralidad como el prestigio. De nuevo es necesario explicar unas nociones antes de seguir.

Cuando dos puntos, como los del diagrama uno, están conectados por una línea, se dice que son **adyacentes**. Los puntos que son adyacentes a un punto en particular forman su **vecindad** y el número total de puntos en su vecindad es su grado de centralidad. Por lo tanto, el grado de centralidad de un punto es el valor numérico del tamaño de su vecindad.<sup>279</sup>

Para la centralidad se habla de *grado de salida*, porque se refiere a los datos salientes mientras que para el prestigio, se habla de *grado de entrada* porque se refiere a los datos entrantes.

El índice del grado de centralidad se sitúa entre de 0 y 1. Para el *grado de salida* el 0 significa que un alumno no escogió ningún alumno como su “mejor amigo”, mientras que el 1 significa que escogió a todos los alumnos posibles como sus “mejores amigos”. Para el *grado de entrada* el 0 significa que un cierto alumno no ha sido escogido por ningún otro del grupo, mientras que un 1 quiere decir, que fue escogido por todos los alumnos posibles.

#### 6.7.1.2.2 El grado de cercanía

El grado de cercanía también es medida tanto por la centralidad como por el prestigio y está relacionada a la distancia. La medida se establece en función de cuán cerca se encuentra un alumno en relación a los demás. La idea es que un alumno es central dependiendo de cuan rápidamente se relaciona con los demás. Cuando existe cercanía, el alumno no tiene que depender de otro para transmitir información. Los alumnos que presentan un alto grado de cercanía son aptos para comunicarse con los otros alumnos.

---

<sup>279</sup> Scott, *op. cit.*, p. 67.

Un alumno es más cercano a otro cuando existe un sólo lazo de distancia entre los dos (cuando no existen otra u otras personas intermedias entre los dos). En el diagrama uno, Alexia y Amparo tienen un lazo de distancia; mientras que si Alexia quiere alcanzar a Ana, tiene que pasar por Amparo, y por lo tanto, existen dos lazos entre Alexia y Ana. Los alumnos que se sitúan en las posiciones más cercanas a sus compañeros son los que tienen más posibilidades de alcanzarlos fácilmente. Por lo tanto, el grado de cercanía tiene que ver con consideraciones económicas.<sup>280</sup>

Para los datos salientes, el índice es igual a 0 cuando un alumno no puede alcanzar a ningún otro alumno, mientras que es de 1 cuando puede alcanzar a todos los demás actores con la distancia de un lazo.

Para los datos entrantes, el índice de un alumno es igual a 0 cuando ninguno de los otros alumnos lo alcanza, mientras que es de 1 cuando todos los demás alumnos lo alcanzan con la distancia de un lazo.

Cuando un alumno alcanza o puede ser alcanzado por otros alumnos a distancias variables, el índice se sitúa entre 0 y 1.

#### 6.7.1.2.3 Grado de intermediación

El grado de intermediación mide a que punto un alumno sirve de puente entre otros dos alumnos.

En el diagrama uno, Alexia no puede alcanzar a Ana de manera directa, sin embargo, sí la puede alcanzar si pasa por Amparo. Amparo sirve de puente entre las dos alumnas. La medida de grado de intermediación calcula por lo tanto a que punto un alumno está entre

---

280 Wasserman, *op. cit.*, p. 184



otros dos alumnos. Es decir hasta que punto un alumno depende de otro para llegar a un tercero.<sup>281</sup>

El grado de intermediación es otra medida de centralidad. Si un alumno se encuentra en la trayectoria que une a varios alumnos tiene un alto grado de intermediación porque muchas personas dependen de él para enlazarse con otras personas. Lo cual da un cierto nivel de importancia a esa persona.<sup>282</sup>

De nuevo, el índice se sitúa entre 0 y 1. El 0 significa que el alumno no sirve de puente para ningún par de alumnos, mientras que el 1 significa que sirve de puente para todos los alumnos.

### 6.7.1.3. Una nota sobre la estandarización de los índices

Los índices se pueden presentar en números absolutos o en números relativos. Las diferentes medidas dependen, hasta cierto punto, del tamaño de una gráfica y por lo tanto, cuando se trabaja con gráficas de diferentes tamaños las medidas no pueden ser comparadas, cuando se quedan en números absolutos. Por ejemplo, no es lo mismo decir que una persona tiene un grado de centralidad de 25 en una red de 100 puntos que en una red de 30 puntos.<sup>283</sup>

La solución a esta problemática ha sido calcular los grados de centralidad en números relativos. La estandarización de los datos se logra dividiendo el número de grados entre el total de grados posibles. Para los dos números ya mencionados los resultados serían de 0.25 y 0.86 respectivamente. Así, el tamaño de la vecindad es mucho más claro. Es por esa razón que todos los índices se sitúan entre 0 a 1.

---

281 Scott, *op. cit.*, p. 89

282 Hanneman, *op. cit.*, p. 67

283 *Idem*, p. 85.

Aunque el número de alumnos de quinto grado de las dos escuelas sólo varía en uno, para que los datos fueran más precisos, se optó por presentar los resultados en este segundo formato.

### *6.8 Los resultados: La centralidad en las dos escuelas*

Para medir la centralidad se utilizaron los datos salientes de los cálculos de grado de centralidad, de grado de cercanía y de grado de intermediación con la ayuda del programa UCINET.<sup>284</sup> Posteriormente se agruparon a los niños de la siguiente manera:

- 1) Alumnos indígenas
- 2) Alumnos mestizos
- 3) Grupo completo.

Se incluyó el tercer grupo como punto de referencia para mayor comprensión del lector sin embargo, no se hará referencia específica a éste. Para cada grupo se calcularon los promedios. Los nombres que se encuentran resaltados dentro de los cuadros representan a los alumnos indígenas. Mientras que los nombres no resaltados representan a los alumnos mestizos.

#### *6.8.1 El grado de centralidad de los alumnos en las dos escuelas*

El cuadro 12 presenta los grados de salida para cada alumno. En las dos escuelas los alumnos indígenas se ubican en las posiciones más influyentes, es decir que tienen los grados de salida más elevados. Sin embargo, al mismo tiempo se encuentran en las posiciones menos influyentes, o sea con los grados de salida más bajos. Es decir, los niños indígenas son a la vez los que escogen más pero también los menos escogidos como “mejores amigos”. Por su lado, los niños mestizos se ubican en posiciones intermediarias, es decir que su grado de centralidad de salida está más cercano al promedio.

---

284 Borgatti, S.P., M.G. Everette, & L.C. Freeman (2002). “Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard”,  
[http://www.analytictech.com/ucinet\\_5\\_description.htm](http://www.analytictech.com/ucinet_5_description.htm)

**Cuadro 12: Grado de salida de centralidad relativo de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos**

<b>Emiliano Zapata</b>		<b>José Vasconcelos</b>	
Alumnos	Grado de salid	Alumnos	Grado de salida
<b>Mari</b>	70.5	<b>Andrea</b>	77.7
<b>Cecilia</b>	70.5	<b>Rogelio</b>	55.5
<b>Tania</b>	52.9	<b>Alexia</b>	38.8
<b>Judith</b>	47.0	<b>Eric M.</b>	27.7
<b>Marlen</b>	47.0	<b>Rocio</b>	27.7
<b>Daniela</b>	41.1	<b>Eric L.</b>	27.7
<b>Karen</b>	41.1	<b>Luis</b>	27.7
<b>Maira</b>	35.2	<b>Jennifer</b>	22.2
<b>Yuritzzi</b>	29.4	<b>María</b>	22.2
<b>JC</b>	29.4	<b>Miguel</b>	22.2
<b>Erick</b>	23.5	<b>Amparo</b>	16.6
<b>Artiza</b>	23.5	<b>Yanet</b>	16.6
<b>Guadalupe</b>	17.6	<b>Cristian</b>	16.6
<b>Miguel</b>	17.6	<b>Fernando</b>	16.6
<b>Nicolas</b>	17.6	<b>Diana</b>	16.6
<b>Rosario</b>	17.6	<b>Karen</b>	16.6
<b>Claudia</b>	11.7	<b>Ana Lilia</b>	11.1
<b>Lupita</b>	5.8	<b>Agustín</b>	11.1
		<b>David</b>	5.5

*Fuente: Cuadro de UCINET simplificado<sup>285</sup>*

El siguiente cuadro revela los promedios de los tres subgrupos mencionados arriba: grupo completo; alumnos indígenas y alumnos no indígenas.

<sup>285</sup> Los cuadros no-simplificados se encuentran en el anexo 12

**Cuadro 13: Promedio relativo del grado de salida de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: alumnos indígenas, alumnos mestizos y grupo completo**

	Emiliano Zapata	José Vasconcelos
	<b>Grado de salida</b>	<b>Grado de salida</b>
Alumnos indígenas	32.77	35.55
Alumnos mestizos	35.29	21.43
Grupo completo	33.33	25.15

*Fuente: Creación propia*

#### 6.8.1.1 La cercanía

El cuadro 14 muestra que los alumnos indígenas se presentan en los lugares más privilegiados. Para esta medida, indica que son los alumnos que están más cercanos a sus compañeros. Sin embargo, en la escuela Emiliano Zapata, ocurre lo mismo que con el grado de centralidad; los alumnos indígenas también se ubican en las posiciones menos favorables. Como consecuencia, su promedio total no logra sobrepasar el de los mestizos.

**Cuadro 14: Grado de salida de centralidad en números relativos de los alumnos de**

<b>Emiliano Zapata</b>		<b>José Vasconcelos</b>	
	<b>Grado de salida</b>		<b>Grado de salida</b>
<b>Cecilia</b>	70.8	<b>Andrea</b>	46.1
<b>Mari</b>	44.7	<b>Rogelio</b>	40.9
<b>Tania</b>	41.4	<b>Luis</b>	36.0
<b>Marlen</b>	38.6	<b>Eric L.</b>	36.0
<b>Judith</b>	38.6	<b>Maria</b>	35.2
<b>Karen</b>	37.7	<b>Eric M.</b>	34.6
<b>Daniela</b>	37.7	<b>Diana</b>	34.6
<b>Maira</b>	36.9	<b>Miguel</b>	32.7
<b>Yuritzi</b>	33.3	<b>Cristian</b>	32.1
<b>JC</b>	33.3	<b>Alexia</b>	32.1
<b>Artiza</b>	32.6	<b>David</b>	31.5
<b>Claudia</b>	32.0	<b>Fernando</b>	31.0
<b>Rosario</b>	31.4	<b>Jenifer</b>	30.5
<b>Lupita</b>	28.3	<b>Karen</b>	30.0
<b>Erick</b>	27.4	<b>Yanet</b>	28.1
<b>Nicolas</b>	22.6	<b>Agustin</b>	26.8
<b>Miguel</b>	22.6	<b>Rocio</b>	26.8
<b>Guadalupe</b>	22.6	<b>Amparo</b>	25.3
		<b>Ana Lilia</b>	25.0

*Fuente: Cuadro de UCINET simplificado*

El cuadro 15 muestra los promedios relativos de los grados de salida de centralidad para los tres grupos de interés.

**Cuadro 15: Promedio relativo de grado de salida de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: alumnos indígenas alumnos mestizos, y grupo completo**

	<b>Emiliano Zapata</b>	<b>José Vasconcelos</b>
	<b>Grado de salida</b>	
<b>Indígenas</b>	34.88	37.71
<b>Mestizos</b>	36.3	30.53
<b>Grupo completo</b>	35.19	32.42

*Fuente: Creación propia*

Los alumnos indígenas de la escuela EZ se sitúan un poco menos de dos puntos debajo de los alumnos mestizos de su escuela (34.88 vs. 36.3), mientras que en la escuela JV, los

alumnos indígenas sobrepasan a los alumnos mestizos por más de siete puntos (37.71 vs.30.53). Según estos datos, los alumnos indígenas de la escuela JV están en una posición más favorable que los alumnos mestizos. En la escuela EZ se presenta el caso contrario.

#### *6.8.1.2. Grado de intermediación*

La medida del grado de intermediación sigue el mismo patrón que el del rango: los alumnos indígenas se ubican en las dos extremidades de la medida. En este caso, los alumnos que tienen el grado de intermediación más elevado ejercen más poder que los demás porque más alumnos dependen de ellos para sus interacciones. Como se puede notar en el cuadro 16, en las dos escuelas hay alumnos que presentan un grado de intermediación de cero; lo cual significa que no sirven de puente entre ningún par de alumnos, y por lo tanto no ejercen ningún poder en ese sentido.

**Cuadro 16: Grado de intermediación de centralidad en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos en orden**

Emiliano Zapata		José Vasconcelos	
	Grado de intermediación		Grado de intermediación
Tania	21.6	Andrea	29.6
JC	18.6	Rogelio	19.7
Judith	17.1	Diana	15.7
Erick	16.5	Fernando	11.5
Mari	13.0	Alexia	9.0
Daniela	12.5	Eric M.	9.0
Karen	9.7	Yanet	8.5
Guadalupe	7.0	María	6.9
Maira	5.5	Rocio	4.8
Marlen	2.0	Luis	4.6
Artiza	0.4	Jenifer	4.5
Miguel	0.2	Eric L.	3.8
Yuritzi	0.1	Amparo	2.4
Rosario	0.04	Miguel	2.1
Lupita	0.04	Cristian	2.0
Cecilia	0	Ana Lilia	0.3
Claudia	0	Karen	0.08
Nicolas	0	Agustin	0
		David	0

*Fuente: Cuadro de UCINET simplificado*

El cuadro 17 muestra los promedios del grado de intermediación en números relativos por grupo.

**Cuadro 17: Promedio del grado de intermediación de centralidad en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados**

	Emiliano Zapata	José Vasconcelos
	Grado de intermediación	
<b>Indigenas</b>	6.9	14.41
<b>Mestizos</b>	7.1	4.5
<b>Grupo completo</b>	6.94	7.12

*Fuente: Creación propia*



De nuevo, los alumnos indígenas de la escuela JV son los que tienen un índice a su favor (14.41 vs. 4.5), mientras que en la escuela EZ son los mestizos, aunque sólo por 0.2 puntos (6.9 vs. 7.1).

Los resultados de las tres medidas propuestas para medir la centralidad están agrupadas en la cuadro 18 para establecer una panorámica de las mismas. A su vez, el cuadro 19 simplifica el cuadro anterior presentando un resumen de los grupos de alumnos, indígenas y mestizos, y cuál de ellos tuvo resultados más favorables: los signos positivos (+) significan que el resultado para ese grupo fue el más elevado, mientras que el signo negativo (-) significa lo contrario.

**Cuadro 18: Índices de centralidad de los alumnos de quinto grado de las Escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo**

	Emiliano Zapata			José Vasconcelos		
	Grado de centralidad	Cercanía	Grado de intermediación	Grado de centralidad	Cercanía	Grado de intermediación
Indígenas	32.77	34.88	6.9	35.55	37.71	14.41
Mestizos	35.29	36.3	7.1	21.43	30.53	4.5
Grupo completo	33.33	35.19	6.94	25.15	32.42	7.12

Fuente: Creación propia

**Cuadro 19: Capacidad del grado de intermediación, del grado de centralidad y del grado de cercanía entre los alumnos de las Escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados en indígenas y mestizos**

	Emiliano Zapata			José Vasconcelos		
	Grado de centralidad	Grado de cercanía	Grado de intermediación	Grado de centralidad	Grado de cercanía	Grado de intermediación
Indígenas	-	-	-	+	+	+
Mestizos	+	+	+	-	-	-

Fuente: Creación propia



Con la ayuda de esos dos cuadros, se nota rápidamente que los alumnos indígenas de la escuela Emiliano Zapata son menos centrales en su conjunto que los alumnos mestizos. Al contrario de la escuela José Vasconcelos: para las tres medidas de centralidad, los alumnos indígenas rebasan a los alumnos mestizos. Analizando con más cuidado el cuadro 18 se nota que la diferencia entre los resultados de los dos grupos de alumnos para las tres medidas es poca en la escuela EZ, mientras que es mucho más mayor en la escuela JV.

Las medidas de centralidad se basan sobre los datos salientes y por lo tanto su enfoque está basado en lo que uno opina de los demás, pero no en la opinión de los demás que va enfocada a una persona. Las medidas de prestigio, a su vez, se calculan con los datos entrantes y por lo tanto, nos permiten indagar sobre lo que los demás piensan de uno. En este cuadro, se demuestra claramente las posiciones opuestas que mantienen los indígenas y los no indígenas en ambas escuelas.

#### *6.8.2 El grado de prestigio de los alumnos en las dos escuelas*

Para hacer las medidas de prestigio, se siguieron los mismos pasos que con los de centralidad. Es decir que, con la ayuda de UCINET se calcularon las medidas para cada uno de los alumnos y después se agruparon para obtener los promedios generales.

##### *6.8.2.1 Grado de centralidad*

El cuadro 20 muestra los grados de entrada para cada alumno.

**Cuadro 20: Grado de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata (EZ) y José Vasconcelos (JV) en orden decreciente**

Emiliano Zapata		José Vasconcelos	
	Grado de entrada		Grado de entrada
<b>Guadalupe</b>	76.4	Amparo	44.4
<b>Daniela</b>	64.7	Jenifer	44.4
<b>Karen</b>	58.8	Eric M.	38.8
<b>Judith</b>	52.9	Rocio	38.8
<b>Erick</b>	47.0	Yanet	38.8
<b>Tania</b>	41.1	Alexia	33.3
<b>Lupita</b>	41.1	Cristian	33.3
<b>Marlen</b>	35.2	Rogelio	27.7
<b>Miguel</b>	35.2	Ana Lilia	22.2
<b>Yuritzi</b>	35.2	Agustin	22.2
<b>Maira</b>	29.4	Diana	22.2
<b>JC</b>	17.6	María	22.2
<b>Nicolas</b>	23.5	Andrea	16.6
<b>Artiza</b>	11.7	Eric L.	16.6
<b>Mari</b>	11.7	Fernando	22.2
<b>Claudia</b>	5.8	Miguel	16.6
<b>Rosario</b>	11.7	Karen	11.1
<b>Cecilia</b>	0	Luis	5.5
		David	0

*Fuente: Cuadro de UCINET simplificado*

De nuevo en la escuela EZ, los alumnos indígenas tienen las posiciones más y menos favorables. Aunque los mestizos siguen teniendo lugares intermedios, dos de las cuatro mestizas mejoraron su rendimiento comparativamente a los cálculos de grado de centralidad.

En la escuela JV, se presenta un cambio más drástico. Los alumnos indígenas se ubican en su totalidad en la posición 8/18 y debajo de ella. Es decir, que no gozan del mismo grado de prestigio comparado con el grado de centralidad.

El cuadro 21 muestra los promedios de grados de prestigio por los tres grupos.

**Cuadro 21: Promedio de grado de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo**

	<b>Emiliano Zapata</b>	<b>José Vasconcelos</b>
	Grado de entrada	
<b>Indígenas</b>	31.1	17.78
<b>Mestizos</b>	41.18	27.78
<b>Grupo completo</b>	33.33	25.15

*Fuente: Creación propia*

En ambas escuelas los mestizos gozan de más prestigio para esa medida. Es decir, que hay más alumnos que escogen a los alumnos mestizos como “mejores amigos” que a los alumnos indígenas.

#### *6.8.2.2 Grado de cercanía*

Con esa medida, podemos notar que el patrón que se ha ido revelando hasta ahora para la escuela EZ no se ha roto. Los alumnos indígenas siguen estando en las posiciones más y menos favorables. En la escuela JV, la situación es diferente; para la presente medida el cuadro 22 muestra que los alumnos indígenas, a excepción de David, se encuentran en posiciones centrales, mientras que la mayoría de los alumnos mestizos se encuentran en las extremidades opuestas.

**Cuadro 22: Grado de cercanía de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos en orden decreciente**

Emiliano Zapata		José Vasconcelos	
	Grado de entrada		Grado de entrada
Guada	80.9	Jenifer	58.0
Daniela	65.3	Amparo	56.2
Erick	60.7	Alexia	54.5
Judith	60.7	Rocio	54.5
Miguel	54.8	Yanet	54.5
Karen	54.8	Diana	50.0
Nicolas	50.0	Eric M.	46.1
Lupita	50.0	Andrea	45.0
JC	50.0	Cristian	43.9
Tania	50.0	María	43.9
Marlen	48.5	Rogelio	42.8
Yuritzi	47.2	Miguel	41.8
Maira	44.7	Ana Lilia	40.9
Artiza	35.4	Augustin	40.9
Mari	35.4	Fernando	40.0
Rosario	28.3	Karen	39.1
Claudia	26.9	Eric L.	33.9
Cecilia	5.5	Luis	29.0
		David	5.2

*Fuente: Cuadro de UCINET simplificado*

Si analizamos los promedios de los diferentes grupos en el cuadro 23, notamos que en ambas escuelas los alumnos mestizos en general se encuentran en posiciones más cercanas y por lo tanto, más prestigiosas.

**Cuadro 23: Promedios del grado de prestigio en números relativos de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo**

	Emiliano Zapata	José Vasconcelos
	Cercanía de entrada	Cercanía de entrada
Indígenas	46.38	34.88
Mestizos	50.09	45.74
Grupo completo	47.20	34.88

*Fuente: Creación propia*

El cuadro 24 representa el conjunto de índices de prestigio calculados para ambas escuelas, mientras que el cuadro 25 muestra los grupos que obtuvieron los grados más y menos altos, pero esta vez de prestigio.

**Cuadro 24: Índices de prestigio de los alumnos de quinto grado de las Escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumno indígenas, alumnos mestizos y grupo completo**

	Emiliano Zapata		José Vasconcelos	
	Grado de centralidad	Grado de cercanía	Grado de centralidad	Grado de cercanía
<b>Indígenas</b>	31.1	46.38	17.78	34.88
<b>Mestizos</b>	41.18	50.09	27.78	45.74
<b>Grupo completo</b>	33.33	47.20	25.15	34.88

*Fuente: Creación propia*

**Cuadro 25: Relación de prestigio de los alumnos indígenas y no indígenas de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos**

	Emiliano Zapata		José Vasconcelos	
	Grado de centralidad	Grado de cercanía	Grado de centralidad	Grado de cercanía
<b>Indígenas</b>	-	-	-	-
<b>Mestizos</b>	+	+	+	+

*Fuente: Creación propia*

Para resumir esta sección, se puede decir que los alumnos indígenas son, en su conjunto, de menor prestigio que los alumnos mestizos. Sin embargo, comparado a los alumnos indígenas de la escuela JV, ciertos alumnos de la escuela EZ, tienen un prestigio muy elevado. De hecho, según los cálculos, el más "popular" es Guadalupe, un alumno triqui. En la escuela JV son los alumnos mestizos que ocupan las posiciones de más prestigio, mientras que los alumnos indígenas ocupan lugares intermedios.

Ahora que se tienen los índices de centralidad y de prestigio, se puede analizar ambas mediciones complementarias para tener una visión global del desempeño social de los alumnos indígenas.

### 6.8.3 Comparación entre centralidad y prestigio

En esta sección se compararan los datos entrantes y los datos salientes. Es decir, se analizara como difiere el prestigio de un alumno de su centralidad. O sea, si el índice de lo que los otros piensan de uno difiere mucho del índice de lo que uno piensa de los demás.

Para tener un concepto más claro, se unieron en el cuadro 26, todos los promedios de índice calculados en este capítulo para ambas escuelas.

**Cuadro 26: Promedio relativo de grado de salida de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas, alumnos mestizos, y grupo completo**

Escuela	Grupo	Centralidad			Prestigio	
		<i>Datos salientes</i>			<i>Datos entrantes</i>	
		Grado de centralidad	Grado de cercanía	Grado de intermediación	Grado de centralidad	Grado de cercanía
<b>Emiliano Zapata</b>	<i>Indígenas</i>	32.77	34.88	6.9	31.1	46.38
	Mestizos	35.29	36.3	7.1	41.18	50.09
<b>José Vasconcelos</b>	<i>Indígenas</i>	35.55	37.71	14.41	17.78	34.88
	Mestizos	21.43	30.53	4.5	27.78	45.74

*Fuente: Creación propia*

Para el cuadro 27 se calcularon las diferencias entre el grado de centralidad y el grado de cercanía para los índices de prestigio y de centralidad. Es decir que se hizo la diferencia entre los datos salientes y los datos entrantes. Cuando los números se acercan a cero, quiere decir que existe un equilibrio entre lo que los alumnos piensan respecto a sus “mejores amigos”, y lo que los demás piensan de ellos en tanto “mejores amigos”. Si el resultado de la diferencia cae en lo negativo significa que los alumnos tienen una mejor opinión de los demás que los demás de ellos, mientras que si cae en lo positivo, es lo contrario. No se calculó para el grado de intermediación porque no forma parte de las medidas de prestigio. Veamos ahora los resultados para cada escuela y después se compararan en ambas escuelas.

**Cuadro 27: Diferencia entre los promedios de índices de prestigio y los de centralidad de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados de la siguiente manera: alumnos indígenas y alumnos mestizos**

Escuela	Grupo	Grado de centralidad	Grado de cercanía
Emiliano Zapata	<i>Indígenas</i>	-1.67	11.5
	Mestizos	5.89	13.79
José Vasconcelos	<i>Indígenas</i>	-17.77	-2.83
	Mestizos	6.35	15.21

*Fuente: Creación propia*

En la escuela EZ, la diferencia de grado de centralidad para los alumnos indígenas es mínimo: -1.67. Es decir que los alumnos indígenas escogieron a sus compañeros casi tantas veces como fueron escogidos. O sea, que la “vecindad” de amistades es casi tan grande como la imaginan.

Por otro lado, el resultado de grado de cercanía obtenido por los alumnos indígenas de la escuela EZ, es de 11.5. Esto nos revela que los alumnos de esta categoría incluyen a un cierto número de personas dentro de su vecindad que es inferior al número de veces que ellos mismo están elegidos dentro del grupo de las vecindades de los demás.

La medida de grado de centralidad, nos explica que los alumnos son menos prestigiosos de lo que se imaginan, mientras que la medida de grado de cercanía define lo contrario.

En el caso de los alumnos mestizos, los datos entrantes para las dos medidas son más altos que los datos salientes; por lo tanto gozan de más prestigio de lo que imaginan.

En el caso de los alumnos indígenas de la escuela JV, su situación es menos favorable, dado que la diferencia de los dos índices está en números negativos. De hecho, la diferencia de grado de centralidad revela que por cada dos alumnos que escogen como “mejor amigo”, sólo uno lo nombra a él.



Aunque la situación no sea tan dramática en el caso de la cercanía, el número negativo significa que sus vecindades son más pequeñas de lo que se imaginan.

Como en la escuela EZ, en la JV, los alumnos mestizos gozan de más prestigio de lo que imaginan.

El cuadro 27 nos dio una visión horizontal del desempeño de los alumnos, es decir que compara alumnos indígenas con indígenas, y mestizos con mestizos. Por otra parte, el cuadro 28 nos da una visión vertical ya que compara los dos grupos de alumnos de la misma escuela. En otras palabras, el cuadro 28 representa la diferencia entre los índices de los indígenas con los de los mestizos para cada escuela.

**Cuadro 28: Diferencia entre los promedios de índices de centralidad y prestigio de los grupos de alumnos indígenas y mestizos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos**

Escuela	Grupo	Centralidad			Prestigio	
		<i>Datos salientes</i>			<i>Datos entrantes</i>	
		Grado de centralidad	Grado de cercanía	Grado de intermediación	Grado de centralidad	Grado de cercanía
<b>Emiliano Zapata</b>	<i>Ind-mes</i>	-2.52	-1.42	-0.2	-10.08	-3.71
<b>José Vasconcelos</b>	<i>Ind-mes</i>	14.12	7.18	9.91	-10	-10.86

*Fuente: Creación propia*

Se puede notar que la diferencia entre los resultados de ambos grupos de alumnos en cada escuela es mucho más elevada en la escuela JV que en la EZ. De hecho en la EZ, el rango de diferencia de promedios es de -2.52 a -10.08 (7.56) mientras que en la JV es de -10.86 a 14.12 (24.98).

El hecho de que la diferencia de los índices sea menor en la escuela EZ significa que los alumnos indígenas y mestizos tienen grados de centralidad y prestigio similares. Mientras que en la escuela JV el desempeño social es muy dispar. Los alumnos indígenas dicen



tener medidas de centralidad altas comparadas a los alumnos mestizos, sin embargo sus índices de prestigio son de diez puntos inferiores a ellos. Eso confirma lo que se vio en el cuadro 27, la imagen que los alumnos indígenas tienen de sí mismos no está siendo reflejada por los alumnos en su conjunto. Es decir, que tienen una imagen positiva de sí mismos, sin embargo sus compañeros no comparten la misma opinión.

Para resumir, el análisis de las redes sociales reveló que los alumnos indígenas en su conjunto se ubican en posiciones menos favorables dentro de sus salones de clase que los alumnos mestizos, eso independientemente del número de alumnos y de su presencia mayoritaria o no en el aula. Sin embargo, los alumnos indígenas de la escuela EZ tienen una posición favorecida a comparación con los alumnos indígenas de la escuela JV por lo que el programa podría llevar a impactar la condición minorizada de esta población.

#### *6.9 Los resultados del análisis cualitativo*

El desempeño social se refleja tanto en las redes de amistades, como también en la manera en que se ven a sí mismos. Como vimos en el capítulo tres, la identidad individual se construye en el contacto con los demás, es decir que se edifica un ambiente social. Por lo tanto, la manera en que nos vemos a nosotros mismos se relaciona en gran medida con la forma en que nos ven los demás.

En este apartado, se desarrollaran tres aspectos a través de los cuales se midió el desempeño social centrado en las opiniones personales de los alumnos; sus reacciones frente a las culturas indígenas; la manera como se ven a sí mismos y sus expectativas escolares y laborales. Finalmente, se tratará el impacto que pueden tener los maestros en el desempeño social.

##### *6.9.1 Opiniones de los alumnos sobre las culturas indígenas*

La mayoría de los alumnos de la investigación han vivido toda su vida en la Ciudad de México y por lo tanto, han interiorizado la hostilidad y los prejuicios que están asociados al

indígena a través de la vivencia de sus padres o la suya; sus reacciones demuestran ese hecho. Cuando se les preguntó a propósito de casos de discriminación contra personas indígenas, sólo un niño de quinto año expresó abiertamente conocer un caso de burla contra una mujer por usar un huipil. Una niña triqui de sexto dijo penosamente que “los mestizos se piensan mejores que los indígenas”. Los otros fingieron no saber nada ni haberlo vivido ellos mismos. Sin embargo, los maestros, quienes con mucho tiempo y esfuerzo llegan a ganar la confianza de los alumnos, aseguran que situaciones de discriminación forman parte importante de sus vidas. El silencio de los alumnos es entonces tan revelador como lo podrían ser sus palabras; los alumnos están conscientes del estatus inferior que les está atribuido pero no lo dan a conocer fácilmente. Muchas pueden ser las explicaciones de esa conducta. Una de ellas podría estar relacionada con la identidad y la necesidad de una visión positiva de sí mismo. Es decir, para que los alumnos mantengan una identidad personal estable tienen que evitar recibir juicios negativos, por lo tanto, evitan hablar o expresar ideas que podrían llevar a ese tipo de juicios.

Comentarios recopilados de los alumnos revelan que esta hipótesis puede tener fundamento. A la pregunta: ¿Te gustaría aprender a hablar la lengua de tus padres/abuelos? Los alumnos contestaron lo siguiente:<sup>286</sup>

“No, porque no me gustaría que se burlaran de mí.”<sup>287</sup>

*- Alumna de 12 años con abuelos mazatecos (escuela experimental)*

“No, porque no me gustaría que se burlen de mí.”

*- Alumna de 13 años cuyos papás son mazatecos (escuela experimental)*

“No, porque me da pena.”

*- Alumna de 12 años cuya madre es de origen mazahua (escuela control)*

---

286 Ver anexo 5a para ver el cuestionario completo

287 Las respuestas de las alumnas han sido transcritas tal como las escribieron.

El hecho de que los niños asocian el idioma de sus padres o abuelos a la burla, muestra la fuerte interiorización de prejuicios sociales. La vergüenza, dice Gaulejac, es un sentimiento que se establece dentro de las normas sociales. Está ligada al lugar que ocupamos dentro de una comunidad social donde existen dominantes y dominados.<sup>288</sup> Por lo tanto, esa realidad demuestra la necesidad que el Programa de Educación Intercultural tenga como meta clara, trabajar la *transformación de sí mismos*, es decir el desarrollo de las competencias interculturales, no únicamente por parte los niños indígenas, pero también, y sobre todo, en los niños no-indígenas.

Los maestros y directivos de las escuelas tienen mucha influencia sobre los alumnos. Es por lo tanto imperativo que estos actores reflexionen sobre el etnocentrismo cultural que está presente dentro del currículo escolar, implícito y explícito. Se esperaría que modificando el currículo, fuera posible transformar sus efectos y aumentar el aprecio para la diversidad y por lo tanto para las culturas indígenas del país.

La resistencia por parte de los alumnos indígenas de platicar de sus orígenes étnicos está presente tanto en la escuela experimental como en la escuela control. Esto se refleja en aspectos ligados a la comunicación en su lengua natal. Aunque varios de los alumnos de quinto grado con quienes se trabajó pueden expresarse en su lengua natal, ninguno de ellos se ofreció a enseñar alguna palabra sin que se le insistiera. De hecho, los niños que se resistían menos eran los alumnos más jóvenes es decir de primero, segundo y tercer grado aunque también estuvo presente la resistencia. El idioma es un elemento que permite identificar rápidamente la pertenencia étnica de un alumno. Aunque el oyente no necesariamente puede distinguir entre los varios idiomas indígenas hablados en México, sí se puede identificar que es uno de ellos el que está siendo usado. Por lo tanto, hablar un idioma indígena, es identificarse a sí mismo dentro de uno de los grupos marginados del país es decir, pertenecer a una cultura inferior en los ojos de la sociedad dominante.

---

288 Torres, Jurgo, *op. cit.*, p. 74

En la escuela Emiliano Zapata, varios alumnos triquis y mazahuas se me acercaron para enseñarme algunas palabras de su propio léxico de manera espontánea. Sin embargo, se expresaban con inseguridad aún estando presente varios niños a la vez: cuando no se sentían cómodos decían: “que otro alumno que estaba allí sabía mejor que él o ella y que mejor era preguntarle a esa persona.”<sup>289</sup> A pesar de que las palabras o frases que les preguntaba son parte de la cotidianidad, tales como: buenos días, buenas noches, los números, etc., el maestro de sexto grado se sorprendió cuando vio esa situación porque, me comentó que “él se tardó mucho en aprender unas palabras por la resistencia de los alumnos.”<sup>290</sup> Esta actitud de los estudiantes se refleja en los comentarios que hicieron los directivos al empezar el trabajo de campo: “...para obtener información de los alumnos es necesario ganarse su confianza, sino no se abren.”<sup>291</sup>

En la escuela JV, existe mayor resistencia que en la escuela EZ. De los cinco alumnos indígenas en quinto grado, dos hablan tzeltal, y otra habla algo de ñahñu y nahua. Sin embargo ninguno me quería hablar de su condición de bilingüismo / trilingüismo.

Confirmé la capacidad de los alumnos tzeltales de hablar esa lengua cuando fui invitada al pueblo de una de las alumnas en los Altos de Chiapas. En otra ocasión, se distribuyó un cuestionario destinado a los padres de familia de la escuela control con la intención de conocer las raíces étnicas de los alumnos.<sup>292</sup> Una alumna me entregó su cuestionario doblado de manera discreta. Anteriormente, ella en ningún momento había hecho alusión que su padre era hijo de una indígena nahua y de un indígena ñahñu. Tampoco mencionó que su padre hablaba los dos idiomas correspondientes y que ella misma estaba aprendiendo a hablarlos también. Cuando tuve la oportunidad, le pregunté porque no me había dicho antes que podía hablar esas lenguas. Me respondió que “le daba cosa”. En otras palabras, “le daba vergüenza” que sus compañeros o los maestros y directivos la relacionen con lo indígena.

---

289 Diario de campo, febrero 2005.

290 Diario de campo, febrero 2005.

291 Diario de campo, febrero 2005.

292 Ver anexo 5c.

Aún cuando existe resistencia por parte de los alumnos indígenas para externar libremente algunos aspectos culturales, o dar a conocer que tienen una cultura diferente a la mestiza, en general, los alumnos que tienen raíces indígenas expresan el interés en aprender las lenguas de sus padres o abuelos y el gusto de visitar su pueblo y participar en las celebraciones. Cuando llegué al pueblo en Chiapas mencionado en el párrafo anterior, nada me sorprendió más que ver la niña desenvolverse de manera tan natural con miembros de su familia que no había visto en más de dos años y dentro de un ambiente tan distinta a la de la Ciudad de México. La niña expresó el deseo de regresar a vivir en el pueblo donde había nacido pero que había dejado alrededor de los cuatro años.

El interés en la lengua, para muchos está ligado a la posibilidad de hablar con sus abuelos, que en el caso de varios de los niños, son monolingües en lengua indígena. La barrera idiomática causa por lo tanto, una cierta ruptura entre los miembros de la familia. Las raíces de tal fenómeno, relacionadas con el fenómeno del racismo antes mencionado, se pueden aclarar refiriéndonos a un artículo de Tirkyakian: *Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non*, que fue mencionado en el apartado 4.6. En éste, el autor habla de cómo las políticas de los gobiernos han provocado que ciertos aspectos culturales sean aceptados en la esfera pública, mientras que otros sean relegados a la esfera privada. Las lenguas indígenas son uno de estos. El prestigio del español ha sido tan grande en las esferas públicas de la ciudad de México y por lo tanto en su sistema escolar que no ha permitido un espacio para el desarrollo de otros idiomas. En consecuencia, dichas alternativas se han tenido que mantener dentro de los hogares. Sin embargo, varios de los padres de los alumnos indígenas son bi-étnicos es decir, que la madre o el padre son mestizos o en unos cuantos casos, de dos diferentes pueblos originarios. En casi la totalidad de estos casos, aunque uno de los dos padres habla un idioma indígena, el español está escogido como la única lengua de comunicación con los hijos, lo que refleja la gran influencia que tiene la esfera pública sobre la privada. De hecho, pocos son los alumnos que no sean triqui o tzeltal que hablan una lengua indígena. En el caso de los alumnos provenientes de estos dos pueblos, ambos padres tienen las mismas raíces étnicas y conviven diariamente con gente de sus pueblos. Pareciera ser entonces, que los idiomas

indígenas se encuentran en un estado precario en la Ciudad de México. Su mantenimiento depende de las condiciones que se tienen en los hogares, dada la falta de apoyo de los diferentes niveles de gobierno.

Aunque un idioma forma parte de nuestra identidad cultural no es el único elemento. Las respuestas de los alumnos indígenas a las preguntas "*Te consideras indígena?* y *¿Por qué?*" de la escuela EZ confirman la situación que se ha venido trabajando. El cuadro 29 muestra que el porcentaje de alumnos que respondieron positivamente rebasa el porcentaje de alumnos que hablan o entienden una lengua indígena.

**Cuadro 29: Características culturales de los alumnos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos**

Escuela	No. de alumnos con parientes indígenas	No. de alumnos que se consideran indígenas	No. de alumnos que hablan una lengua indígena	No. de alumnos que no hablan pero que entienden una lengua indígena
<b>Emiliano Zapata</b>	13	9 (70%)	3 (23%)	2 (11%)
<b>José Vasconcelos</b>	5	2 (40%)	3 (60 %)	0 (0%)

*Fuente: Creación propia*

De los 13 alumnos de la EZ con raíces indígenas, 9 (70%) se consideran a sí mismos como indígenas, 3 (23%) hablan y entienden una lengua indígena y 2 (11%) sólo entienden a un cierto grado una lengua indígena. Es decir que 4 alumnos que no hablan ni entienden una lengua indígena se consideran indígenas.

En el caso de la escuela JV la situación es al revés. Es decir que un porcentaje más alto de alumnos habla una lengua indígena, pero no se identifica como indígena. Esa diferencia se podría explicar de la siguiente manera: una de los cinco alumnos no estaba identificada como indígena cuando se hizo el cuestionario, por lo tanto, ella respondió al cuestionario destinado a los mestizos. Por lo tanto, no opinó sobre este punto.

De los otros cuatro alumnos indígenas dos se consideran indígenas y ambos hablan y entienden el tzeltal. Los últimos dos, los alumnos con raíces mazahuas, no se consideran indígenas ni hablan ni entienden el mazahua. Sin embargo, uno muestra el interés de aprender a hablar para poderse comunicarse con su abuela.



A la pregunta *¿Por qué te consideras indígena?* los cuatro alumnos de la escuela EZ que no hablan ni entienden una lengua indígena, pero que si se consideran indígenas respondieron lo siguiente:

*Porque un día voi a aprender*<sup>293</sup>

*Niño cuyos abuelos, tíos y primos hablan mazahua*

*Para hablar más otomi*

*Niño cuya madre habla ñahñu*

*Porque son mis padres y yo soy de ellos*

*Niña cuyos padres y tíos hablan mazateco*

*Por que mi aguelita es*

*Niña cuya abuela habla mazahua*

Las respuestas de los y las alumnas muestran que asocian el “ser indígena” no solamente al hecho de hablar una lengua indígena sino también a la herencia y a las ganas de aprender el idioma para formar parte de su comunidad étnica.

Mis observaciones me llevaron a la conclusión de que la mayoría de los alumnos indígenas en ambas escuelas, tienen interés en sus culturas, pero no lo externalan. La razón por la cual no lo hacen está sin duda relacionada a los diferentes aspectos históricos detallados en el capítulo dos, y que tienen que ver con diversas formas de dominación y asimilación, como la diglosia y el racismo que han provocado el desprecio por sus culturas.

Creo que el mayor logro del proyecto escolar de la escuela EZ ha sido empezar a contrarrestar los efectos del racismo que han vivido los indígenas dentro del sistema escolar. El hecho de que los alumnos de las diferentes etnias de esta escuela hablen más abiertamente de sus culturas comparados con los alumnos de la escuela JV es prueba de que la valorización cultural, es decir, el interesarse en las culturas de los alumnos presentes y darlas a conocer a los demás, es un aspecto importante de la educación intercultural. Los niños tienen que sentir que pueden externalar lo que sienten, sin miedo a la burla.

---

293 Las respuestas de las alumnas han sido transcritas tal como las escribieron.



### 6.9.2 Estrategias de adaptación de los niños indígenas

Parece ser que por la manera en que se adaptan al ambiente escolar, los maestros a veces parecen olvidar, o no se dan cuenta de que los alumnos indígenas provienen de una cultura distinta a la suya. Durante el trabajo de campo se recopilaron datos que muestran que los niños indígenas usan ciertas estrategias de adaptación dentro del contexto escolar. Esto está reflejado en un comentario del secretario de la escuela control que trabajó nueve años como maestro frente al grupo cerca de la Villa con una población indígena:

“En los primeros tres años cuando se están apenas integrando, sienten rechazo a través de, por ejemplo, la burla o que se les dice indio/prieto. A veces los niños indígenas lloran por esas situaciones. En 4º, 5º y 6º ya están integrados porque adoptaron el lenguaje y las modalidades de los mestizos, por lo tanto se entienden entre ellos lo que los une más además de compartir las mismas actividades. Ya no se ven tan “raros.”<sup>294</sup>

Ese comentario es testimonio de que los niños hacen un esfuerzo durante su proceso de adaptación para ser lo más parecidos posible al grupo mayoritario, es decir al mestizo, para que este último no se burle de ellos y que los acepten. Ese mismo proceso también forma parte de la realidad de muchos adultos indígenas que llegan a la ciudad. Dejan de usar su ropa típica, las mujeres se empiezan a maquillar y hablan a sus hijos en español. En otras palabras tratan de pasar desapercibidos.

Para tener un conocimiento adecuado de las estrategias de adaptación de los alumnos indígenas en las escuelas del D. F. se necesitaría realizar investigaciones adicionales. No obstante, podemos avanzar hipótesis, basándonos en lo que se aprendió durante el proceso de investigación. Las siguientes declaraciones se enfocarán únicamente en los alumnos de origen triqui de la escuela Emiliano Zapata y tzeltal, de la escuela José Vasconcelos. El primer grupo componía un tercio de su escuela con un total de 31 niños, mientras que el segundo grupo consiste de tres niños pertenecientes a la misma familia. Se tuvo la

---

294 Diario de campo, 1º de febrero 2005

oportunidad de acercarse a más de la mitad de los alumnos del primer grupo, y todos los del segundo. Se escoge hablar de estos dos grupos porque, son los dos grupos que a mi juicio, están viviendo el proceso de adaptación más fuerte dado que sus culturas familiares están fuertemente arraigadas a la cultura indígena por no incluir personas de cultura mestiza. También, son los primeros miembros de sus familias en educarse en las escuelas primarias capitalinas por ser familias de reciente migración al D. F. Además, todos los niños de ambos grupos hablan como lengua natal la que corresponde a su pueblo. Por lo tanto, fue en el proceso de observación de estos alumnos que resaltaron más las estrategias que emplean. Ningún otro grupo de alumnos estudiados llena la misma descripción dado que la mayoría son de la segunda o tercer generación o los padres no les han enseñado la lengua natal de su pueblo.

Las características generales encontradas en el grupo triqui son las siguientes:

- Disposición de hablar español en la escuela.
- Utilización del triqui en la escuela únicamente en ocasiones específicas: para no hacerse entender por los demás, para comunicarse con sus madres cuando están presentes en la escuela.
- Reticencia por enseñar elementos de sus idiomas (tiene mayor presencia conforme aumenta la edad).
- Interés en aprender el inglés.
- Reticencia por platicar sobre elementos culturales por ejemplo, los curanderos, los partos etc.
- Apego a sus culturas demostrado a través de comentarios indirectos e interés por su lugar de origen.
- Interés en aspectos culturales de la sociedad dominante y que no se encuentran en sus pueblos por ejemplo, las computadoras, los juegos electrónicos, vestimenta etc.

Las características presentes en los niños indígenas tzeltales son similares. Las únicas características que divergen son el idioma y platicar sobre elementos culturales: existe más resistencia por parte de estos alumnos para hablar de sus idiomas y de su cultura. Los dos hermanos que estaban en quinto grado me decían que no sabían hablar tzeltal, mientras que el hermano de tercer grado estaba más abierto a enseñarme unas palabras. Sin embargo los tres hablaban bien el idioma. Ningún triqui con quién platicué niega su capacidad de hablar su idioma aunque a veces dicen que lo hablan “más o menos”. La razón por la cual lo dicen parece estar ligado al Programa de Educación Intercultural como lo mencionamos anteriormente.

Aunque las características mencionadas no hablan de la manera en que estos niños ven el mundo ni sus opiniones sobre él y son de naturaleza a lo quizá más superficial, nos puede dar unos índices preliminares de su manera de adaptarse a la vida en una ciudad mayoritariamente mestiza.

Se puede decir que los alumnos no tienden hacia actitudes extremistas de integración. Es decir que no se moldean cien por ciento a la cultura capitalina dominante, ni se encierran en su cultura de origen. En las palabras de Camilleri, no muestran una actitud conservadora ni oportunista o de mimetización ni de evasión imaginaria como diría Massot Lafon.<sup>295</sup> En vez de hacer referencia a una cultura única, los alumnos parecen vivir una articulación de culturas, es decir un tipo de síntesis.

El tipo articulación no está claro. Este puede oscilar entre dos puntos importantes: tomar elementos de las dos culturas, sin preocuparse de la coherencia (actitud sincrética egocéntrica o de confusión) o buscar una nueva síntesis y coherencia entre las dos culturas (actitud sintética de apertura o de doble pertinencia).

Lo que sí se puede notar es que existe la tendencia hacia la síntesis. Esta tiene dos ventajas: el mantenimiento de aspectos culturales propios a la cultura de origen; y la posibilidad de

---

295 Consulta capítulo 4, apartado 4.5.1 para más información de la terminología de estos dos autores.

adaptación a la cultura dominante. En otras palabras, los alumnos están aprendiendo a moverse en dos mundos: el triqui/tzeltal y la sociedad dominante. Es decir que están viviendo una situación de interculturalidad.

La Educación Intercultural parece favorecer la tendencia hacia la síntesis en el sentido que provoca menos resistencia a la externalización de elementos culturales y por lo tanto, la aceptación y el orgullo a la cultura propia. Sin embargo, el hecho que los alumnos indígenas de tercer grado hacia abajo son más abiertos que sus compañeros de quinto grado muestra que se necesita hacer un esfuerzo más grande para contrarrestar en ellos la tendencia a ensombrecer sus raíces étnicas conforme aumenta la edad.

### *6.9.3 Opinión de sí mismos*

La opinión que los alumnos tienen de sí mismos también puede ser influenciada por el contexto dentro del cual se desarrollan. La escuela forma parte importante de su vida social porque allí pasan varias horas al día con los mismos niños y maestros con los cuales tienen que aprender a convivir. La manera en que los alumnos interactúan dentro de este ambiente y las reacciones que sus comportamientos ocasionan, son elementos importantes para la construcción de la identidad de los niños. Si se sienten bien, se podría pensar que la opinión que tienen de sí mismos es mejor. Es claro que la escuela es únicamente uno de los contextos en los cuales se desarrollan los niños, la familia es otro de gran importancia, sin embargo, no tiene un peso apreciable.

Una escuela cuya meta es fomentar el aprecio por las culturas de sus alumnos, es decir que se interesa por quienes son y trabajan por construir un ambiente de respeto hacia la diferencia, ayudará a los alumnos indígenas a sentirse más a gusto y a los niños mestizos a conocer y apreciarlos mejor. En la escuela Emiliano Zapata, se trabaja esta meta. Los maestros y los alumnos de cada salón están enterados de quién pertenece a cada pueblo indígena y se hablan en ciertas ocasiones, aunque sin sistematización, de ciertos aspectos culturales para compartirlos con el grupo.

En la escuela José Vasconcelos, no existe tal meta. En el grupo de quinto grado estudiado, el maestro dice no querer usar la palabra “indígena” porque ha sido usado en forma despectiva para discriminar a ciertas personas. En ninguna ocasión, durante el trabajo de campo, se abordan temas asociados a las culturas de los alumnos del salón a menos de que yo lo haya provocado.

Dentro de este contexto, busqué conocer lo que los alumnos piensan de sí mismos. Para medir así el aspecto del rendimiento social. Utilicé una hoja con varios dibujos que representaban cualidades y defectos que una persona puede tener.<sup>296</sup> Ejemplos de cualidades son: trabajador, estudioso y buen amigo, mientras que ejemplos de defectos son: flojo, pesimista y golpeador. Los alumnos tenían que encerrar los que ellos juzgaban que los representaba.

En las dos escuelas casi todos los niños nombraban más cualidades que defectos, incluyendo a los niños indígenas. Por lo tanto, el cuestionario no reveló diferencias importantes entre los dos grupos. Sin embargo, en varias ocasiones durante el trabajo de campo noté que los alumnos de la escuela JV tenían ciertas actitudes negativas que no observé en la escuela EZ. Eso se reflejó mayoritariamente en circunstancias donde se les solicitaba a los alumnos mostrar creatividad. Por ejemplo, cuando hicimos una actividad de artes plásticas donde los alumnos tenían que representar con dibujos lo que es importante para ellos. Los alumnos de la escuela EZ, aunque copiaban unas ideas de sus compañeros, dibujaron varios aspectos de sus vidas, mientras que la mayoría de los alumnos de la escuela JV dibujaron un solo aspecto después de mucha insistencia. Además, varias veces esos mismos alumnos externaron comentarios negativos sobre sus creaciones. Por ejemplo, “no dibujo bien” o “está feo mi dibujo”. En otras palabras, los alumnos dudaban de su capacidad para llevar a cabo la actividad aunque no rebasaban sus capacidades.

---

296 Ver anexo 5a

Para resumir esta sección, se puede decir que se encontró una ligera diferencia en la opinión que los alumnos de las dos escuelas tienen de sí mismos. Identificando a los alumnos de la escuela EZ como los alumnos con mejor autoestima y seguridad en sí mismos.

#### *6.9.4 Expectativas escolares y laborales*

Para que exista cada vez más justicia social, una de las metas de la educación intercultural, es que los indígenas tienen que tener cada vez más empleos que les permita vivir de forma digna y de participar en el desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, es de gran importancia que los alumnos indígenas que se desarrollan ahora en este sistema educativo, permanezcan dentro de ella y que tengan metas educacionales que les permita mejorar sus condiciones de vida.

Una escuela que fomenta expectativas altas dentro de su alumnado sin importar su nivel socio-económico actual ni su origen étnico está apoyando la educación intercultural. Para saber si existía una diferencia entre las expectativas escolares y laborales de los alumnos de las dos escuelas estudiadas, y de los alumnos indígenas y no-indígenas dentro de ellas, solicité a los alumnos que escribieran en una hoja cuál sería el nivel máximo de estudios al que quisieran llegar y en qué desearían trabajar. Varios alumnos pusieron dos niveles escolares, por ejemplo una alumna escribió “preparatoria o también puede ser la universidad”. Dado que mi interés era conocer sus mayores expectativas, en estos casos escogí nombrar los niveles más altos escritos por los alumnos.

En la escuela EZ, 12 de los 18 niños dijeron que deseaban estudiar hasta la universidad, 4 dijeron que hasta la preparatoria y 2 expresaron “todo quiero terminar”, sin especificar qué significa “todo” para ellos. Ya que existen alumnos que no conocen el sistema educativo en su conjunto ni lo que éste ofrece en niveles y modalidades de formación; no se puede asumir que “todo” iguala a estudios universitarios, o tecnológicos superiores u otra modalidad del mismo sistema. De los 14 alumnos indígenas del salón, 14 quieren terminar la universidad y 2 la primaria. Aunque existe una gran distancia entre las expectativas

personales y las posibilidades objetivas de alcanzar dichos niveles, tales expectativas muestran que la mayoría de alumnos tienen la meta de superar la situación de sus padres y del ambiente en el cual viven

En la escuela JV, 8 de los 18 alumnos dijeron que desean acabar la universidad, 6 eligieron la preparatoria y, 3 la secundaria y "todos los años". De los cinco alumnos indígenas, uno quiere terminar la universidad, dos la preparatoria, uno lo secundaria, y una "todos los años". El cuadro 30 muestra esos datos en números absolutos y porcentuales.

**Cuadro 30: Expectativas escolares de los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos**

Nivel escolar	Emiliano Zapata				José Vasconcelos			
	GRUPO COMPLETO		ALUMNOS INDÍGENAS		GRUPO COMPLETO		ALUMNOS INDÍGENAS	
	No. Absoluto	Porten-taje	No. absoluto	Porten-taje	No. Absoluto	Porten-taje	No. absoluto	Porten-taje
<b>Universidad</b>	12	67	10	72	8	44	1	20
<b>Preparatoria</b>	4	22	2	8	6	33	2	40
<b>Secundaria</b>	0	0	0	0	3	17	1	20
<b>Primaria</b>	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Todo</b>	2	11	2	8	1	6	1	20
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>14</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*Fuente: Creación propia*

Los alumnos de la escuela Emiliano Zapata tienen, en general, expectativas más altas que los alumnos de la escuela JV. Mientras que en la escuela EZ el nivel más bajo fue la preparatoria, en la JV fue la secundaria.

Los tipos de trabajos también difieren de una escuela a otra. Los niños de la escuela EZ escogieron trabajos con más prestigio social que los de la escuela JV. El cuadro 31 enumera los trabajos que dijeron los niños. Varios alumnos nombraron más de un empleo, elegí el primero que escribieron.



**Cuadro 31: Trabajos elegidos por los alumnos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos**

<b>Emiliano Zapata</b>			<b>José Vasconcelos</b>		
<b>Trabajo</b>	No. de alumnos que lo escogieron	No. de alumnos indígenas	<b>Trabajo</b>	No. de alumnos que lo escogieron	No. de alumnos indígenas
<b>Abogado</b>	3	3	<b>Químico</b>	1	0
<b>Doctor</b>	6	5	<b>Doctor</b>	2	1
<b>Dentista</b>	1	1	<b>Dentista</b>	1	0
<b>Maestro</b>	4	1	<b>Maestra</b>	6	1
<b>Marinero</b>	1	1	<b>Secretaria</b>	1	0
<b>Futbolista</b>	1	1	<b>Narcotraficante</b>	1	0
<b>Policía</b>	1	1	<b>Policía</b>	1	0
<b>Guía Turística</b>	1	1	<b>Afinanciero de coches</b>	1	0
			<b>Comerciante</b>	2	2
			<b>Contadora</b>	1	1
			<b>Aerohermosa</b>	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>14</b>		<b>18</b>	<b>5</b>

*Fuente: Creación propia*

Un dato que resalta es que en la escuela EZ, ninguno de los alumnos quiere ser comerciante, mientras que en la escuela JV, dos de los cinco alumnos indígenas piensa dedicarse a eso.

Como mencioné anteriormente, la mayoría de los padres de familia de la escuela Emiliano Zapata se dedican al comercio ambulante. La maestra de la escuela EZ trata de inculcar la importancia de no seguir en el mismo camino. Les dice que su objetivo debe ser buscar un camino que les permita vivir en mejores condiciones. En la escuela JV, hay una menor cantidad de padres de familia que se dedican a trabajos informales. El maestro también les habla de la importancia de estudiar y de superarse, pero no hay tanto énfasis en mejorar sus condiciones de vida. Según lo que contestaron los dos maestros en el cuestionario, y lo que comentaron durante las entrevistas informales, las expectativas de la maestra de la escuela

EZ son más altas que las del maestro de la JV. Ese hecho es importante dado que se sabe que las expectativas que tienen los maestros para sus alumnos influyen sobre las expectativas de los mismos alumnos.

El hecho de que los alumnos de la escuela Emiliano Zapata tengan mas altas expectativas laborales que los de la escuela José Vasconcelos, a pesar de que sus padres se dedican en mayor proporción al trabajo informal que en la segunda escuela, muestra que existe un esfuerzo importante por parte de la maestra de motivar a sus alumnos a superar sus condiciones de vida actual.

#### *6.10 Otra posible explicación de la diferencia en el rendimiento social*

El proyecto escolar de la escuela Emiliano Zapata enfocado en la valorización cultural de su alumnado puede ser una explicación de la diferencia que se encontró en el rendimiento social de los alumnos indígenas. Sin embargo, no se pueden excluir otras explicaciones: el mejor logro de los alumnos<sup>297</sup> de la escuela EZ podría también estar asociada a la relación maestro-alumno.

Entre los dos maestros de quinto grado de las dos escuelas existen dos grandes diferencias en su interacción con los alumnos: el estilo de enseñanza y la relación personal.

En la escuela EZ la maestra tiene una relación cercana con los alumnos, es decir, se interesa mucho en sus vidas dentro y fuera de la escuela. Se preocupa por saber dónde viven, quienes son sus hermanos, dónde trabajan etc. Existe suficiente confianza para abordar temas personales de manera “natural” sin que los alumnos se sientan incómodos o amenazados. Para ejemplificar este hecho ofrezco los siguientes pasajes de mi diario de campo:

---

297 Los alumnos mestizos de la escuela EZ también tienen, según el análisis de redes social, un mejor rendimiento social que los alumnos de la escuela JV.

11 de enero 2005 (segundo día de trabajo de campo)

*La maestra da trabajo a los alumnos y se viene a sentar conmigo y me empieza a dar información sobre cada alumno. (...) Cuando me empieza a hablar de un alumno que ya no está yendo a la escuela pregunta a los alumnos si saben de él: (el alumno es triqui y vive en un predio con otros alumnos del salón).*

*Maestra: la mamá es todavía (hace un signo de "borracha" con la mano)?*

*Un alumno triqui le dice que sí.*

*Maestra: Y el papá todavía anda con otra mujer?*

*Alumno: Sí, además ya está muy delgada y a lo mejor se muere.*

*Maestra: Quién lo cuida a él y a sus hermanos.*

*Alumno: Nadie, no sé que comen. Creo que están mendigando, a lo mejor así consiguen comida...*

*Los alumnos hablan de esa situación "naturalmente" sin mucha sorpresa.*

*Diario de campo*

Una segunda situación sucedió dos días después:

13 de enero 2005

*Por información que dos alumnos dieron a la maestra, ésta saca a una tercera alumna del salón para hablarle de su asunto familiar. (...) Cuando nos íbamos al metro la maestra me cuenta qué sucedió: la niña está durmiendo en la misma cama con su mamá y su padrastro y los ve tener relaciones. La mamá le dice que estorba, pero no tiene donde más dormir porque no hay otro colchón o sábanas. La maestra le dijo de preguntar a su mamá si tenía permiso de conseguir un colchón. Si su mamá le dice que sí, la maestra le dijo que iba a ir a dejarle uno.*

*Diario de campo*

Este contexto contrasta con la de la escuela FGA. El maestro de 5º de esa escuela me dice: "No pregunta, lo que sé es lo que he escuchado o lo que deciden compartir conmigo". El

énfasis del maestro de esa escuela es académico en vez de afectivo. En la mayoría de las jornadas observadas el maestro habla de la importancia de los estudios:

*19 de enero 2005*

*Antes de empezar a trabajar el maestro dice: Es importante que se olviden de lo que pasa fuera de la clase y en la calle. Ahora es tiempo de concentrarse para reafirmar los conocimientos para que formen parte de los conocimientos adquiridos. En la escuela ustedes están aprendiendo a desarrollar hábitos de estudio y trabajar en orden. Es un aspecto formativo que complementa los conocimientos. Se necesita el pie derecho e izquierdo para caminar. Así mismo se necesita ir aprendiendo buenos hábitos. Por ejemplo que la basura va en el bote, o lo que significa cuando suena el timbre, seguir un horario. Todo eso es necesario para llevar a cabo lo que aprendemos.*

*Diario de campo*

Este tipo de comentarios, tienen como objetivo promover la importancia del aprendizaje. También hay otros que tratan de inculcar la responsabilidad de los niños hacia sus acciones, ya sea por los estudios o por el respeto de los demás. A diferencia de la escuela JV, en la escuela EZ, la maestra también resalta la necesidad de estudiar o del respeto, cuando se da la ocasión específica o existe algún incidente, por ejemplo cuando los alumnos no logran responder a las preguntas de un examen por no haber estudiado. Es decir que en la escuela JV, este tipo de discursos forman parte de la estrategia didáctica del maestro, mientras que en la escuela EZ es más un recurso disciplinario.

Los alumnos de quinto grado de la escuela EZ ven a su maestra no solamente como una instructora, sino como a alguien en quien pueden confiar sus problemas personales. Es una maestra que se preocupa por crear un buen ambiente. Por lo tanto, los alumnos se sienten cómodos en su salón. Pareciera que otros alumnos de la escuela tienen la misma imagen de ella dado que cuando sus maestros faltan y tienen que ser ubicados en otros salones, muchos de los alumnos eligen ir con ella.

Los alumnos de quinto grado de la escuela JV reaccionan de manera diferente a su maestro. Cuando está en el salón, los niños están quietos y trabajan bien, pero en cuanto sale son ruidosos y dejan su trabajo de lado. Cuando regresa se calman de nuevo. Los alumnos sienten que los regaña mucho y por lo tanto dicen no siempre estar a gusto en su salón.

Los párrafos anteriores nos muestran que los maestros privilegian aspectos diferentes en su trabajo. La maestra de la EZ se enfoca más a lo psico-social que al trabajo académico, mientras que en la escuela JV se da la situación contraria. Por lo tanto, se podría pensar que el mayor desempeño social de los alumnos de la escuela EZ es en parte debido al estilo de la maestra. Es decir, que no se puede asegurar que el PEIBDF es el factor clave para todos los aspectos mencionados, sino hay que observarlo dentro del contexto global. Lo que se puede asegurar, es que el proyecto escolar de la escuela Emiliano Zapata ha contribuido al hecho de que los alumnos indígenas que pertenecen a ella, externan más fácilmente aspectos de sus culturas

Para resumir lo dicho en este apartado, se puede concluir que los alumnos indígenas de la escuela EZ tienen un mejor desempeño social que los de la escuela JV en varios sentidos: tienen redes sociales mejor construidas, tienen menor resistencia a dar a conocer ciertos aspectos culturales y tienen mayores expectativas para su futuro. No obstante, otras investigaciones son necesarias para confirmar el impacto del PEIBDF sobre el desempeño social.

### *6.11 Desempeño académico*

Antes de mostrar los resultados del desempeño académico de los alumnos de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos, explicaré los pasos que me permitieron ordenar, analizar y presentar los datos sobre dichos desempeños.

#### *6.11.1 Descripción de los exámenes*

El desempeño se midió con exámenes desarrollados por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE). Son exámenes de competencia, porque su objetivo es evaluar competencias globales, por lo tanto, su intención no se limita a un curso (una asignatura) en específico, sino a medir un cúmulo de conocimientos adquiridos con el tiempo en diversas situaciones.<sup>298</sup> Las preguntas buscan medir la comprensión lectora de los alumnos: ellos tenían que leer dos textos cortos y responder a los siete cuestionamientos correspondientes a cada texto.

Decidí utilizarlos ya que eran los únicos disponibles estandarizados y que tomaban en cuenta el currículo escolar de la SEP. Sin embargo, la elaboración de los exámenes deja mucho que desear porque no cumplen con los tres requerimientos básicos de un "buen examen" es decir, ser práctico, fidedigno y válido.<sup>299</sup>

Enseguida se analizaran esos tres puntos para mostrar que, aunque los resultados obtenidos nos pueden dar una indicación del desempeño académico de los alumnos, no se pueden calificar como determinantes por las fallas en su elaboración. El primer punto es lo práctico. Ese tiene que ver con limitaciones financieras y de tiempo, así como la facilidad de su administración, calificación e interpretación. El examen aplicado fue escrito, consta de dos hojas, con 14 reactivos de respuestas múltiples.

Un examen es fidedigno si, cuando un examinado toma el mismo examen en diferentes ocasiones, y obtiene resultados similares. Por ejemplo, un examen auditivo no tendría esa calidad si la primera vez se lleva a cabo en un ambiente ruidoso, y la siguiente en un contexto tranquilo. Tampoco es fidedigno si dos personas diferentes lo califican y hay inconsistencias. En el caso, de ésta investigación, el examen fue contestado por los alumnos al inicio de la jornada escolar para que estuvieran lo más alertas posible para lograr completarlo. También se les pidió que trabajaran en silencio para permitir una mayor

---

298 Brown, *Teaching by Principles, op. cit.*, p. 257-258. Un ejemplo conocido de un examen de competencia del inglés es el TOEFL; es utilizado en el proceso de admisión en universidades en varios países del mundo.

299 La explicación de esos tres puntos fue tomado en gran medida de Brown, p. 253-257.

concentración. La calificación no ocasionó ningún problema dado que el examen fue de respuestas múltiples y por lo tanto no hubo dificultades de interpretación.

El tercer requerimiento fue el de menor éxito. Este se refiere al grado hasta el que mide un examen, lo que se desea cuantificar. En el presente caso, es la comprensión lectora. Sin embargo, varias de las respuestas posibles son ambiguas, como si trataran de confundir a los niños y por lo tanto, el examen se desvía de su objetivo principal. Por ejemplo, la pregunta 12 del examen de tercer grado de 2001-2002 dice:

En el tercer párrafo, la expresión “Veía peces, ajolotes, patos y truchas desfilando con los más ricos manjares”, quiere decir que estos animales

- A servían al sapo ricos alimentos
- B pasaban formados con ricos alimentos
- C comían con el sapo ricos alimentos
- D son ricos alimentos para el sapo

El tercer párrafo fue el siguiente:

*Veía peces, ajolotes, patos y truchas desfilando con los más ricos manjares, a su lado, la rana, lucía el traje de una reina jamás visto. Todo esto pasó por su mente. La codicia y el deseo de ser rey lo convencieron y sin pensarlo dos veces, salió de las montañas en busca del río encantado. La rana, su fiel compañera, no comprendía tal decisión, sin replicar, lo siguió.*

Aquí el sapo imagina que es un rey, y por lo tanto que los animales que están desfilando, lo están haciendo para él. Aunque la respuesta B es literalmente más cercana, a la respuesta literal A no es falsa.



Los bajos resultados que obtuvieron los alumnos de las dos escuelas son el resultado de varios factores, entre ellos los socio-económicos. A estos, se agrega la elaboración de un examen deficiente.

#### *6.11.2 Los resultados del primer examen<sup>300</sup>*

El primer examen aplicado fue el de cuarto grado. Aunque en retrospectiva se piensa que un examen de quinto grado hubiera sido lo más conveniente dado que se pretendía medir si los alumnos tenían las capacidades de ese nivel, se escogió utilizar el de cuarto grado porque los alumnos todavía estaban a cuatro meses de terminar el quinto grado el día de su aplicación y por lo tanto se pensó que el examen de ese grado podría revelar mejor sus habilidades. Los resultados obtenidos por los alumnos de ambas escuelas se presentan en el cuadro 32. De la misma manera que para el análisis de redes sociales, se presentan os resultados para tres grupos: el grupo completo, los alumnos indígenas y los alumnos mestizos.

**Cuadro 32: Resultados en porcentajes de la prueba de cuarto grado correspondientes a los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: grupos completo, alumnos indígenas y alumnos mestizos.**<sup>301</sup>

ESCUELA	Grupo completo		Alumnos indígenas		Alumnos mestizos	
	promedio	No. de alumnos	Promedio	No. de alumnos	promedio	No. de alumnos
<b>Emiliano Zapata</b>	38.96	16	39.88	12	36.21	4
<b>José Vasconcelos</b>	30.36	16	22.86	5	33.76	11
<b>Diferencia</b>	8.60	----	17.02	----	2.55	----

*\*La prueba aplicada fue elaborada para cuarto grado de primaria por el SNEE y corresponde a la forma 2 (comprensión lectora) del año 2001-2002.*

*Fuente: Creación propia*

En este primer examen, las calificaciones de los alumnos de la escuela EZ son más altas que los de la escuela JV. Sin embargo, es difícil concluir que el rendimiento escolar de los alumnos de esa escuela es mayor al de la otra, dado el contexto en que se respondieron los exámenes.

Cuando los alumnos de la escuela EZ realizaron el examen yo estaba sola con ellos. Les avisé que tenían que trabajar individualmente pero me pareció muy difícil controlarlos: varios alumnos trabajaron con los compañeros que se encontraban a su alrededor.

En la escuela JV, el maestro de grupo tiene un buen control de sus alumnos. Él estuvo presente durante la aplicación del examen y por lo tanto, los alumnos trabajaron de forma individual.

Dadas las circunstancias antes descritas, sería precipitado comparar las dos escuelas con estos datos. No obstante, podemos avanzar ciertas hipótesis que, sin ser conclusivas, nos ayuden a comprender algunos factores del aprendizaje y de la enseñanza en las diferentes escuelas. De esta manera, podemos decir que: en el caso de la escuela EZ, las calificaciones

301 En el anexo 14 se desglosan las calificaciones por nombre y origen étnico. No pudiéndose hacer correlaciones entre origen étnico, calificaciones y nivel socio-económico por no tener la suficiente información sobre este último rubro.

más altas demuestran que el trabajo en equipo promueve mejores resultados que el trabajo individual. No se puede comparar por grupos en esa escuela ya que no contamos con la información específica de quién ayudo a quién, quien recibió ayuda de quién y quién simplemente copió. En el caso de la escuela JV, sabemos que los alumnos trabajaron de manera individual, y como se muestra en el cuadro 32 en general tuvieron un desempeño menor al de la escuela EZ. Lo que nos permitiría avanzar como posible causa, el hecho de que el aprendizaje es un hecho social, es decir que se aprende mejor en tanto se propicie la conformación de los grupos de aprendizaje o, en su caso, el aprendizaje por niveles, que toma en cuenta las características específicas de los alumnos.

En el caso de la escuela JV, sí podemos analizar si existe una diferencia significativa entre los resultados de los alumnos indígenas y no indígenas; dado que el examen se realizó en condiciones adecuadas. El promedio del primer grupo es de 22.86 mientras que para el segundo grupo es de 39.88. La diferencia entre los dos es de 17.02. Con una brecha tan grande podríamos pensar que se comprueba la hipótesis que hemos venido desarrollando a lo largo de la presente tesis y que estipula que una educación adaptada a su población da más frutos que cuando no es el caso. Sin embargo, antes de poder afirmar tal declaración vimos conveniente hacer la prueba de hipótesis entre dos muestras pequeñas independientes. Este tiene como meta identificar si existe una diferencia significativa o real entre los resultados obtenidos entre dos grupos o si la diferencia que está percibida entre los promedios es provocado por el azar.<sup>302</sup> Los resultados de estos cálculos muestran que no existe diferencia significativa entre los alumnos indígenas y no indígenas. En otras palabras, la diferencia de 17.02 puntos no es un indicador de la mejor capacidad lectora de los mestizos.

### *6.11.3 Los resultados del segundo examen*

Dados los bajos resultados obtenidos en el examen de cuarto grado y el hecho de que en la escuela EZ la aplicación del examen no fue de manera adecuada para cobrar validez, se

---

<sup>302</sup> Ver anexo 15a para el detalle de los cálculos.

decidió aplicar un segundo examen, esta vez de tercer grado. Se escogió ese grado porque se buscaba ver si con un examen más fácil de resolver, los alumnos con mejores capacidades resaltarían más. Se aplicó un primer examen a los alumnos de las dos escuelas, de nuevo tomados del SNEE. En la escuela EZ, la mayoría de los alumnos respondieron al examen sin leerlo anteriormente. Eso fue posible dado que eran preguntas a respuestas múltiples. Por lo tanto, se tuvo que aplicar un segundo examen del mismo nivel a ese grupo.

Los resultados obtenidos están detallados en el cuadro 33.

**Cuadro 33: Resultados en porcentajes de la prueba de tercer grado correspondientes a los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata y José Vasconcelos agrupados por: grupos completo, alumnos indígenas y alumnos metizos.**<sup>303 \*</sup>

ESCUELA	Grupo completo		Alumnos indígenas		Alumnos no-indígena	
	Promedio	No. de alumnos	promedio	No. de alumnos	Promedio	No. de alumnos
<b>Emiliano Zapata</b>	41.37	14	41.61	12	39.28	2
<b>José Vasconcelos</b>	42.86	17	44.28	5	41.21	13
<b>Diferencia</b>	-1.51	----	-3.33	----	-2.07	----

\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE y corresponde a la forma 5 (comprensión lectora) del año 2000-2001 para la escuela Emiliano Zapata y la forma 2 (comprensión lectora) del año 2001-2002 para la escuela José Vasconcelos.

Fuente: creación propia

Los promedios de las dos escuelas se encuentran un poco arriba del cuarenta por ciento. De nuevo se utilizó la prueba de hipótesis para verificar si las diferencias entre los promedios pueden correlacionarse a una diferencia de comprensión de lectura entre los alumnos.<sup>304</sup>

Los resultados encontrados coinciden con los del examen de cuarto grado: no existe una

303 En el anexo 14 se desglosan las calificaciones por nombre y origen étnico. No pudiéndose hacer correlaciones entre origen étnico, calificaciones y nivel socio-económico por no tener la suficiente información sobre este último rubro.

304 Ver anexo 15b para ver los cálculos correspondientes.

diferencia significativa entre las dos escuelas, ni entre los grupos de alumnos indígenas y los grupos de no-indígenas de ambas escuelas, ni entre los indígenas y no-indígenas dentro de la misma escuela

Como se dijo en el capítulo anterior y se reiteró al principio de este, el Programa de Educación Intercultural pone poco énfasis en combatir las asimetrías académicas y por lo tanto el proyecto escolar de la escuela EZ sigue en el mismo camino. Cualquier diferencia que se hubiera encontrado entre las dos escuelas no hubiera podido ser analizado como consecuencia directa de la planeación didáctica. No obstante, podemos avanzar por lo menos cuatro hipótesis a ser comprobadas que podrían explicar esta situación.

1- El examen por estar mal diseñado, no es útil para revelar la capacidad lectora de los alumnos y por lo tanto las respuestas obtenidas no pueden ser consideradas concluyentes.

2- Según datos recopilados por el INI, los alumnos indígenas tienden a obtener un rendimiento académico en promedio inferior en la ciudad de México a los alumnos mestizos. Por lo tanto, el hecho que el grupo de 5º grado de la escuela EZ, donde la proporción de alumnos indígenas es tres veces más alta que en la escuela JV, obtuvo resultados similares a los de esa última escuela, podría confirmar la hipótesis que un mejor rendimiento social lleva a un mejor rendimiento en el ámbito académico. Es decir que el grupo en su conjunto de la escuela EZ hubiera en condiciones similares a los descritos por el INI obtenido resultados inferiores a los de la escuela JV. Esto corroboraría los estudios hechos en los Estados Unidos que han mostrado que cuando los alumnos se sienten más a gusto en la escuela, su rendimiento escolar tiende a aumentar.<sup>305</sup>

3- La otra posibilidad es que los alumnos indígenas, después de cumplir cinco años en el sistema educativo, o más si participaron en la educación preescolar, han aprendido a adaptarse a sus formas de enseñanza y por lo tanto logran los mismos resultados que los

---

305 Ver apartado 3.4.2.5.1 *¿Por qué se considera como clave la comprensión lectora ?* para una discusión más amplia del tema.

alumnos mestizos. Esta hipótesis complementaría lo que se dijo en el apartado 6.9.2. Es decir que los alumnos aprenden a moverse y trabajar en dos mundos culturales distintos, el indígena y el no-indígena. Si este fuera el caso, no descarte la necesidad de la educación intercultural bilingüe dado que también los niños mestizos tienen que adaptarse al mundo indígena. Es decir que no se puede seguir imponiendo las formas de ser de la sociedad dominante, también ésta tiene que aprender de los no tan a menudo escuchados.

4- La última hipótesis tiene que ver con el nivel de desventaja socio-económico en el cual viven todos los alumnos que participaron en mi estudio. Aunque unos viven en situaciones relativamente más fáciles que otros, todos viven en condiciones de marginación. Los bajos resultados obtenidos tanto por los indígenas como por los mestizos podrían revelar que la educación no está adaptada ni a niños provenientes de culturas no occidentales, ni a alumnos en situaciones de pobreza, como tampoco a los que viven estas dos realidades. Por lo tanto, el hecho que los alumnos indígenas tienen el mismo rendimiento que los mestizos en los exámenes estandarizados aplicados, no refute la hipótesis de que los alumnos indígenas se beneficiarían de la educación intercultural bilingüe apropiadamente llevada a cabo. Muestra más bien que el sistema educativo está fallando en su propósito de dar igualdades de oportunidades a todos los alumnos sin importar sus orígenes socio-económicos ni culturales.

El trabajo que se hizo con los alumnos durante el proceso de investigación ha revelado varios datos interesantes. En lo que se refiere al desempeño social, los alumnos indígenas de la escuela experimental parecen sensibles al esfuerzo de su maestra y de su escuela de hacerles sentir a gusto dentro y fuera de las aulas y que respeten sus culturas. Los resultados encontrados son múltiples. En comparación con los alumnos de la escuela control, los alumnos de la escuela experimental tienen redes sociales mejor desarrolladas, son más abiertos a externar elementos culturales propios, y tienen mayores expectativas escolares y laborales. Del lado de la comprensión de lectura, se encontró que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre el rendimiento de los alumnos mestizos e indígenas de la misma escuela, así como tampoco entre ambas escuelas. Se ofrecieron tres

hipótesis para explicar estos resultados: el impacto del mayor rendimiento social, la adaptación de los niños a los estilos didácticos del sistema educativo, y la inadaptación del sistema educativo a las culturas indígenas; a los alumnos que viven en condiciones de desventaja socio-económica.



## CAPITULO VII RECAPITULACIÓN Y REFLEXIÓN

La idea de realizar esta tesis nació de la preocupación de conocer cómo es que los alumnos indígenas migrantes se están desempeñando dentro del sistema educativo nacional y en particular, en escuelas primarias públicas de la Ciudad de México. Se quiso conocer si un proyecto escolar basado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe desarrollado por la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, favorecería un ambiente dentro del cual su desempeño social y académico sería similar al de los mestizos.

También partió de la idea de que los indígenas, para mejorar sus condiciones de vida, tienen que aprender a moverse dentro del mundo del mestizo. Este último actor por sí mismo no trabajará en hacer que el indígena salga de su situación de marginación socio-económico. Por lo tanto, se argumentó que los indígenas tienen que acapararse de un cierto poder político y económico para ver sus posibilidades de salirse de sus circunstancias precarias. La forma que se sugirió obtener esa influencia es a través de las herramientas que proporciona el sistema educativo nacional. Es decir, aprender a manipular los mismos mecanismos que ha hecho posible su subordinación para empezar a revertir su efecto.

Es sobre los hechos históricos y actuales que nos basamos para afirmar que el gobierno es un órgano que, en el peor de los casos, favorece la asimilación y en el mejor de los casos, actúa de manera pasiva para apoyar el desarrollo de las culturas indígenas de México. En el capítulo dos, *Las políticas educativas y la población; un recorrido histórico*, observamos que desde sus principios, el sistema educativo nacional ha buscado como una de sus metas principales promover la unidad nacional a través de la homogeneización cultural del país; las culturas y las lenguas de los pueblos originarios eran vistas como obstáculos de los cuales se necesitan deshacer. El mestizaje, conservando mayoritariamente rasgos occidentales, estaba percibido por los políticos como la mejor opción. Las políticas educativas estaban entonces impregnadas con ese ideal.

Durante los primeros años del funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública, existían políticas que no contemplaban incluir ni las culturas ni las lenguas indígenas dentro de los planes y programas de estudio. Con los años, la SEP se dio cuenta que uno de los factores por el bajo rendimiento académico de los alumnos indígenas era el uso exclusivo del español durante las horas de clase. Por lo tanto, fomentó la formación de maestros indígenas bilingües para actuar como puente hacia la castellanización y de aculturación. Con el tiempo, son estos mismos maestros que, en los años '70, empezaron a reaccionar contra el discurso racista que el gobierno les trataba de hacer asimilar. Los maestros se organizaron y se movilizaron para reclamar el respeto al derecho de sus culturas e idiomas. Estos esfuerzos se vieron apoyados en los últimos veinticinco años por movimientos internacionales de reivindicaciones de los derechos humanos y culturales.

Aún con presiones nacionales e internacionales, el gobierno mexicano ha sido lento y reticente en reaccionar. Ha firmado acuerdos y convenios y ratificado leyes que da a los pueblos indígenas derechos no solamente económicos y sociales sino también culturales. Entre ellos está incluido el derecho que sus culturas e idiomas estén respetados dentro del sistema educativo. Sin embargo, las firmas de los diferentes presidentes parecieran débiles dado que los compromisos no se han cumplido.

Como consecuencia de la firma de tales convenios, el gobierno creó la CGEIB. Este órgano de la SEP tiene como propósito promover la educación intercultural bilingüe a todos los niveles del sistema educativo, tanto para la población indígena como para la mestiza. Este tipo de educación, dice la misma Coordinación, propone construir una sociedad más justa y equitativa trabajando a eliminar las asimetrías escolares y valorativas. Para trabajar estas metas, el CGEIB desarrolló el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal, el cual fue el tema central de esta tesis.

En el capítulo tres *Fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, revelamos que el programa tiene varias fallas en su diseño pero también en su implementación. En su diseño existen desequilibrios en dos puntos claves:

- 1) El programa se enfoca casi únicamente a subsanar la asimetría valorativa en vez de dar un peso igualmente importante a lo escolar, es decir al desarrollo cognitivo.

En cierta medida, la asimetría valorativa es más “fácil” trabajarla con respecto a la escolar porque es más aparente. Las lenguas y la música se escuchan, la ropa se ve y las festividades y tradiciones se pueden celebrar o contar oralmente. El esfuerzo que se necesita para conocer estos aspectos es mínimo. Es también relativamente sencillo explicar la necesidad de eliminarla porque se sabe que en la conciencia nacional existe un desprecio por las culturas indígenas.

Derrumbar las desigualdades escolares es un asunto más complejo. Entre otras cosas, implica conocer las formas de aprendizaje de las diferentes etnias, desarrollar materiales educativos conforme a ello y hacer recapacitar a los maestros para que puedan trabajarlos. Se vio que los documentos de la CGEIB mencionan la importancia de adaptar el sistema educativo en este sentido. No obstante, no existe un respaldo sistemático de documentos tanto para conocer los puntos de vista de la CGEIB ni para formar los directivos y maestros.

Estos dos puntos nos llevaron a la conclusión que la CGEIB está trabajando principalmente asuntos superficiales.

- 2) Aunque algunos documentos del programa y de la CGEIB estipulan que la población está definida como “todos los mexicanos”, esta claro que los estudiantes indígenas son el foco de atención.

La discriminación vivida por los indígenas mexicanos, originada desde la sociedad mestiza, debe ser erradicada desde sus raíces. Si los indígenas han llegado a negar su propia cultura, es por el ambiente hostil del país en el cual se han desarrollado. Por lo tanto, aunque el indígena en ciertos casos tiene que aprender a revalorizar su cultura, existe la necesidad igualmente importante que el mestizo también

reconozca y respeta los pueblos indígenas como parte integral de la sociedad mexicana. Poner más énfasis en los alumnos indígenas que mestizos es por lo tanto una nueva forma de discriminación: es poner el peso de la realidad actual, es decir, de las desigualdades e injusticias sociales, sobre las mismas víctimas en vez de los victimarios.

Estaría de acuerdo en decir que el trabajo que se debe hacer para eliminar las asimetrías escolares, deben estar enfocados en los niños indígenas. Sin embargo, como ya se vio, el Programa está orientado hacia la disminución de la asimetría valorativa y no de la antes mencionada. Consecuentemente, la CGEIB está dando una imagen inexacta y ambigua de lo que es la educación intercultural, tanto con lo que se refiere a este punto, como al punto anterior.

En el capítulo *La educación intercultural en el Distrito Federal* se habló de las entrevistas llevadas a cabo con los Apoyos Técnicos Pedagógicos, los directivos y los maestros. La manera en que estos actores definieron el concepto de la educación intercultural confirmó lo que ya se venía diciendo: el concepto que está construyendo y transmitiendo la CGEIB falta de complejidad. Aunque los directivos y maestros, así como los ATPs, asocian la educación intercultural principalmente con los alumnos indígenas y con la valoración cultural, en el caso de maestros y directivos esto es más marcado. Es decir, aunque los dos grupos de actores tienen una idea no muy completa de la educación intercultural, los ATPs tienen algunos elementos más de conocimiento, por ejemplo, sobre las asimetrías escolares. No obstante, pareciera ser que estos elementos están poco interiorizados porque se pierden en la formación que éstos dan a los maestros y directivos.

Se encontró igualmente que la formación incompleta sobre la educación intercultural ha tenido como consecuencia en la escuela estudiada, que el desarrollo e implementación de un proyecto escolar se enfoque casi únicamente en el reconocimiento de los orígenes étnicos indígenas. Tanto que en esta escuela, los alumnos mestizos, cuando se les pregunta qué son, responden “no soy nada”. En este caso se podría decir, que por querer valorizar a

las culturas indígenas, los mestizos se enfrentan a un cuestionamiento de su propio origen socio-cultural. Evidentemente debe ser analizado más profundamente en otro tipo de investigación.

Aún con el poco desarrollo e implementación del proyecto, en el análisis del desempeño social de los alumnos detallado en el capítulo anterior, *El desempeño de los alumnos indígenas dentro del programa de educación intercultural bilingüe*, reveló que sí tiene un efecto positivo sobre la construcción de redes sociales, de la externalización de rasgos culturales indígenas, y sus expectativas laborales y escolares.

El lado del desempeño académico, detallado en el mismo capítulo, fue menos revelador. El hecho de que el proyecto escolar de la escuela experimental no se enfocó en mejorar este aspecto de forma directa, es decir, no especificó prácticas didácticas pensadas para aumentar el rendimiento escolar de los alumnos indígenas, no se pudo correlacionar el efecto del PEIB con los resultados del examen de comprensión lectora. Sin embargo, existe la posibilidad que el mejor desempeño social llevó a mayores resultados en comprensión lectora en la escuela experimental.

Los resultados obtenidos muestran que un programa de educación intercultural puede tener beneficios sobre la población indígena. Se piensa que este tipo de programa es prometedor dado que en el caso de este estudio, la escuela experimental lo desarrolló muy poco, sin embargo se vieron resultados interesantes del lado del desempeño social.

No obstante, para que este tipo de programa dé mejores frutos, se cree necesario que se consideren los siguientes puntos por parte de la CGEIB:

- 1- Desarrollar una definición de la educación intercultural que refleje su complejidad. Es decir tener claro para los que trabajan en la CGEIB cuáles son los componentes fundamentales de la educación intercultural, pero también conocer cómo

implementarlos. No se puede seguir diciendo por ejemplo, que la educación se tiene que adaptar a los alumnos sin explicar cómo se va a ejecutar.

- 2- Desarrollar materiales que ejemplifican lo anterior y otros que permitan a los ATPs, directivos y maestros concretizar esos planteamientos. Por ejemplo, se podrían desarrollar materiales didácticos par cada asignatura, lo cual ayudaría a orientarlos de una mejor manera en sus labores cotidianas. Esto traería como consecuencia la tecnificación escolar.
- 3- Poner los materiales a la disponibilidad de los formadores, los actores escolares y el público en general. Las escuelas participantes en el Programa, cuentan muchas veces con un ejemplar de los materiales desarrollados por la Coordinación. Éste, es distribuido durante las reuniones organizadas por la CGEIG, hasta el momento, dos o tres veces al año. En la escuela experimental, los materiales fueron puestos a la disposición de los maestros, sin embargo en ningún momento se vio que fueran consultados. Sería quizá, más apropiado que los maestros, los que aplican el Programa directamente, tengan una copia propia para revisar o en sus salones o en sus hogares cuando tengan la oportunidad.

Como investigadora, también encontré dificultades para obtener documentos de la CGEIB. Cada departamento dentro de esta organización tiene documentos que elaboraron, sin embargo, no todos están disponibles en el centro de documentación. Uno tiene que esperar a que el encargado del departamento esté en su lugar para poder obtener el material y consultarlo.

- 4- Antes de expandir el Programa a otras escuelas, es necesario asegurarse que las escuelas que ya están participando en él, puedan realmente entenderlo. Es decir, asegurar la calidad y no la cantidad. Ya vimos que en la escuela experimental no existe tal entendimiento. La impresión que los directivos proporcionan, es que están satisfechos de su proyecto escolar, aunque mencionan que están pensando

implementar algunas actividades más. En general opinan que están llevando a cabo un proyecto de EI. Esta idea falsa proviene de una capacitación poco adecuada y tiene el riesgo de que las escuelas no busquen mejorar sus proyectos escolares y por lo tanto, no llegarán a crear una escuela intercultural.

Si no se corrigen estas fallas que se encuentran en el diseño del Programa de Educación Intercultural y Bilingüe, estaremos obligados a pensar que la historia se está repitiendo. Es decir, el gobierno sigue en el camino de la asimilación cultural a través de la escuela, pero esta vez con una cara más invitadora y seductora. Estamos de acuerdo que es importante que los alumnos se sientan a gusto dentro del sistema educativo y que no sufran de discriminación. Sin embargo, es de igual importancia, proporcionarles las herramientas académicas para superar su situación de marginación. Nuestra investigación no reveló que esto se está realizando de forma sistemática dentro de las escuelas.

Se reconoce que la presente investigación presenta limitaciones importantes:

La primera, discutida en la sección metodológica, tiene que ver con la proximidad social que existe entre la investigadora y la población estudiada. Debido a que las diferencias en condiciones sociales, culturales y económicas entre los alumnos indígenas estudiados y las mías son grandes, reconozco que mi interpretación de los hechos no necesariamente representa la de las personas estudiadas. Sin embargo, con el apoyo de varias personas que tienen un mejor conocimiento de la situación de estos alumnos, traté de disminuir lo más posible el sesgo que fue presente a causa de esas circunstancias.

La segunda, es la definición de lo que es un indígena. Por falta de conceptos sobre los cuales basarme para identificar las raíces étnicas de los alumnos, en las escuelas estudiadas, decidí emplear la definición que la CGEIB sugiere a las escuelas: un alumno que tenga por lo menos un padre o abuelo indígena, puede ser considerado indígena. Esto se debió a que no tomara en consideración las especificidades culturales de los diferentes pueblos indígenas ni considerara su historia particular.



La tercera, está relacionada con el examen de comprensión lectora. Aunque el examen fue desarrollado por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, presenta fallas en su construcción. Consecuentemente, los resultados obtenidos en él, no pueden ser considerados concluyentes. También, hubiera sido mejor aplicar al grupo de quinto grado, un examen del mismo nivel, en vez de emplear exámenes elaborados para grados inferiores a este.

Para terminar, me gustaría brindar algunas sugerencias para futuras investigaciones. Por la falta de previas investigaciones hechas en el Distrito Federal enfocadas en conocer el impacto del PEIB, se decidió indagar sobre varios temas: Cómo la CGEIB está dando a conocer lo que es la EIB, el entendimiento que los ATPs, directivos y maestros tienen de lo mismo y el impacto que está teniendo sobre el desempeño social, y, un aspecto del desempeño académico de los alumnos indígenas: la comprensión lectora. Cada uno de estos temas puede servir como punto de partida para una investigación propia. Sin embargo, como primera aproximación, se sintió la necesidad de agregar varios aspectos para tener una visión global de la situación dentro de una escuela participante.

Se proponen los siguientes temas para futuros estudios:

- Estudiar el impacto que tiene el Programa sobre alumnos de un mismo grupo étnico.
- Investigar acerca del impacto que tiene el Programa sobre los alumnos mestizos.
- Investigar acerca del impacto que tiene el Programa en alumnos de diferentes edades.
- Estudiar la dinámica de las relaciones interétnicas dentro de una escuela que participe en el Programa.
- Investigar sobre cómo los alumnos reaccionan en base a los estilos de enseñanza y de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros y artículos

- Abric, Jean-Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Aguilar Nery, Jesús (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México: una narrativa desde la frontera" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, México, pp. 39-59.
- Ashworth, Mary (1992). *The First Step on the Longer Path: Becoming an ESL Teacher*, Markham, Ontario, Pippin.
- Beck, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona, Paidós.
- Bello Domínguez, Juan (2001). "Políticas educativas de la educación indígena", [www.redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm](http://www.redderedes.upn.mx/2areunion/juanbello.htm)
- Bertely Busquets, María (1998). "Educación indígena del siglo XX en México" en Pablo Latapí (ed.), *Un siglo de educación en México II*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 74-110
- (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- (2005). "Panorama histórico de la educación para los indígenas en México", [http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_5.htm](http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm)
- Binder, Melissa (1998). "Family Background, Gender and Schooling in Mexico" en *The Journal of Development Studies*, vol. 35, núm. 2, pp. 54-71.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1994). *México Profundo: Una civilización negada*, México, Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron (1972). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey, Prentice Hall.

----- (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Upper Saddle River, Prentice Hall Regents.

Camilleri, C. (1998). "Cultures et stratégies, ou mille manières de s'adapter" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 57-62.

----- (1998). "Les stratégies identitaires des immigrés", en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 253-257.

Comas d'Argemir, Dolors (2002). "La globalización, ¿unidad del sistema?: exclusión social, diversidad y diferencia cultural en la aldea global", en Noam Chomsky et al. (coords.) *Los límites de la globalización*, Barcelona, Ariel Practicum, pp.85-112.

Comboni, Sonia y José Manuel Juárez Nuñez (1999). *Introducción a las técnicas de investigación*, México, 2º ed., Trillas.

Craig, Helen (1998). "Teacher Supply, Training and Professional Development: Teacher Development: Making an Impact",  
[www1.worldbank.org/education/est/resources/topic%20papers/TeacherDevelopment.doc](http://www1.worldbank.org/education/est/resources/topic%20papers/TeacherDevelopment.doc)

Croll, Paul (1995). "Early linguistic attainment, family background and performance in 16+ examinations" en *Educational Studies*, vol. 21, núm. 1, pp. 13-29.

Díaz-Couder, Ernesto (2000). "Diversidad sociocultural y educación en México" en José Manuel Juárez Nuñez y Sonia Comboni (coords.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*, México, UAM-Xochimilco, pp.105-147.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana.

Dortier, J.-F. (1998). "L'individu dispersé et ses identité multiples", en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 51-56.

Dubar, C. (1998). "Socialisation et construction identitaire", en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 135-141.

Duch, Lluís (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*, España, Paidós Educador, pp. 38-85.

Ebmeier, Howard (2003). "How Supervision Influences Teacher Efficacy and Commitment an Investigation of a Path Model" en *Journal of Curriculum & Supervision*, invierno 2003, vol. 18, núm. 2, pp. 110-141.

- Espin, Christine A. (1993). "Performance in reading from content area text as an indicator of achievement" en *Remedial & Special Education*, vol. 14, núm. 6, pp. 47-60
- Estell, David B, Thomas W. Farmer, Robert B. Cairns & Beverly D. Cairns (2002). "Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms" en *International Journal of Behavioral Development*, vol. 26, núm. 6, pp.518-528.
- Fournier, M. (1998). "La mémoire familiale: entretien avec Anne Muxel" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 177-178.
- Gamio, M. (1987). "Las patrias y las nacionalidades de la América Latina" en *Cuadernos Político*, 52 , pp. 43-50.
- Gay, Geneva (2003). "The importance of Multicultural Education" en *Educational Leadership*, Dec. 2003/Jan. 2004, pp. 30-35.
- Gigante, Elba (1991). "Educación y pueblos indígenas en México. Aportes a la construcción de una educación alternativa" en A. Warman & A. Argueta (coord.), *Nuevos Enfoques: para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, Porrúa, pp. 235-76.
- Giménez, Gilberto (2002). "Globalización y Cultura", en *Estudios Sociológicos*, México, vol. XX, núm. 58, pp. 23-46.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- González Schmal, R. (1998). "El federalismo educativo", en Centro de Estudios Educativos, *Comentarios a la Ley General de Educación*, México, Centro de Estudios Educativos., pp. 81-117.
- Gorski, Paul (2000). "Defining Multicultural Education", [www.edchange.org/multicultural/initial.html](http://www.edchange.org/multicultural/initial.html)
- Hanushek, Eric A & Javier A. Luque (2001). "Efficiency and Equity in Schools around the World", [www.worldbank.org/education/economicssed/research/econseries/hanushek.pdf](http://www.worldbank.org/education/economicssed/research/econseries/hanushek.pdf)
- Hopenhayn, Martín (1998). "El debate post-moderno y la dimensión cultural del desarrollo" en Fernando Calderón (compilador), *Imágenes desconocidas: La modernidad en la encrucijada posmoderna*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 61-68.

----- (2002). "Educación y cultura en Iberoamérica: situación cruces y perspectivas" en Nestor García Canclini (coord.) *Iberoamérica 2002: Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, México, Santillana – OEI, pp. 297-339.

Jeanne Rennie, "ESL and Bilingual Program Models, Eric Clearinghouse on Languages and Linguistics", <http://www.cal.org/resources/digest/rennie01.html>

Journet, N., (1998). "Les dégâts du changement: entretien avec Vincent de Gaujelac" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 73-77.

Juárez Nuñez, José Manuel y Sonia Comboni (2000). "¿Educación indígena en una sociedad global?" en José Manuel Juárez Nuñez y Sonia Comboni (coord.), *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*, México, UAM-Xochimilco, pp. 105-183.

King, Linda (1994). *Roots of Identity: Language and Literacy in México*, Stanford, Stanford University Press.

Latapí, Pablo (1998). "Un siglo de educación nacional: una sistematización" en Pablo Latapí (ed.), *Un siglo de educación en México, I*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 21-42.

Lecompte, J. (1998). "Marquer sa différence: entretien avec Pierre Tap" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 65-68.

Levin, Henry M. (1990). "La crisis de identidad de la planeación educativa" en *Cuadernos de Planeación Universitaria* 3a época, año 3, pp. 125-42

Lipiansky, Edmond (1998), "L'identité personnelle" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 21-27.

----- (1998). "Comment se forme l'identité des groupes" en Jean-Claude Ruano-Borbalan (coord.), *L'identité: L'individu, le groupe, la société*, Auxerre Cedex, Presses Universitaires de France, pp. 143-150.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México, INAH.

Massot Lafon, M. I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

- Menyuk, Paula (1995). "Language development and education" en *Journal of Education*, vol. 177, núm. 1, pp. 39-63.
- Morales Garza, S. (1998). "La educación indígena, especial e inicial: de modelos complementarios a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia" en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México, II*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 141-172.
- Negroe, Gonzalo, (1980). *Papel de la planeación en el proceso de conducción*, México, UNAM División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ingeniería.
- Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós.
- Prawda, Juan (1984). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México, Grijalbo.
- Ramírez, Rafael (1981). *La escuela rural mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- Romaine, Suzanne, (1995). *Bilingualism*, Oxford, Blackwell, 2o edición.
- Ruano-Borbalan, Jean-Claude (2004). "La construction de l'identité", <http://www.yrub.com/psycho/psid01.htm>
- Sánchez Piña, Leobardo (2000). "Perfil ocupacional de la población indígena migrante de la Ciudad de México" en *Cuadernos Agrarios*, enero-junio 2000, núm. 19-20, pp. 141-149.
- Schmelkes, Sylvia (s/f). "Escuelas de Calidad" en *Calidad educativa y atención a la diversidad*. Centro de Documentación de la CGEIB-SEP. México.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996). "La educación para un mundo multicultural" en UNESCO (ed.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santilla.
- (2000). "Indigenismo y nación multicultural" en *Indigenismos: Reflexiones críticas*, México, INI, pp. 97-121.
- Scott, John (2000). *Social Network Analysis: A Handbook*, London, Sage Publications Ltd., 2da edición.
- Taylor, Charles (1994). "La politique de reconnaissance" en *Multiculturalisme: Différence et démocratie*, France, Flammarion, pp. 41-99.
- Tiryakian, Edward A. (2003). "Assessing Multiculturalism Theoretically: E Pluribus Unum, Sic et Non" en *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 5 no. 1, pp.20-39.



Torres, Jurgo (1996). *El curriculum oculto*, Madrid, Morata.

Vasconcelos, José (1981). *Antología de textos sobre educación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Vázquez de Knauth, J. (1975). *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México.

Villoro, Luis (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, El Colegio de México, El Colegio Nacional y Fondo de Cultura Económica, 3ra edición.

----- (1998). "Del Estado homogéneo al Estado Plural" en Luis Villoro, *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós, pp. 13-62.

Wasserman, Stanely & Faust Catherine (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*, Cambridge, Cambridge University Press.

Woods, Peter (1995). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*, Madrid/Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós.

#### **Documentos oficiales**

CGEIB-SEP (2003). *Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria* (curso taller), México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y Secretaría de Educación Pública.

CGEIB-SEP (2004). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Federal*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y Secretaría de Educación Pública.

CGEIB-SEP (2004). *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México: documento base* (Documento de trabajo), México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y Secretaría de Educación Pública.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1993). "Ley General de Educación", <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/doc/137.doc>

Escuela Emiliano Zapata (2004). *Convivir con la diversidad*, Proyecto escolar 2004-2005.

OCDE (2002). *Reading for Change: Performance and engagement across countries, results from PISA 2000*, Paris, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.



SEDESOL (2001). *Situación de pueblos indígenas originarios y poblaciones indígenas radicadas en el Distrito Federal – elementos para un diagnóstico*, México, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

UNESCO (2002). “UNESCO and Education, The Media Team Education Sector”, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001289/128951e.pdf>

------(2003). “The mother-tongue dilemma” en *Education Today Newsletter*, julio-sept, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

------(2003). “Languages in danger” en *Education Today Newsletter*, julio-sept, [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

### **Ponencias**

Schmelkes, Sylvia (2001). *Educación Intercultural: Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. Conferencia presentada en el 46° Congreso Mundial del *International Council of Education for Teaching*, celebrado en Santiago de Chile, del 23 al 27 de julio.

Schmelkes, Sylvia (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales*. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, México.

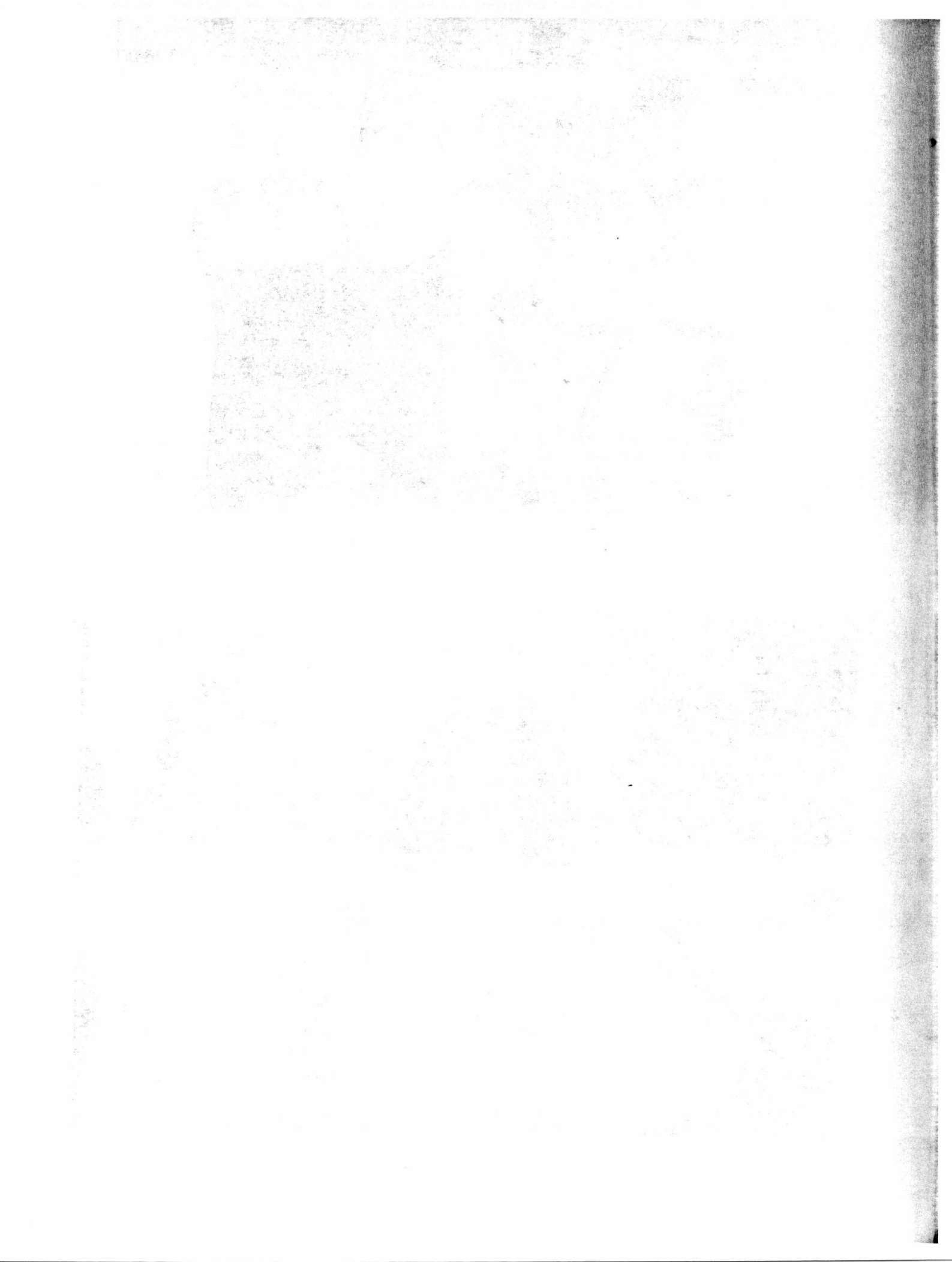
Schmelkes, Sylvia (s/f). *Las lenguas indígenas y la educación nacional*. Conferencia presentada en el Foro Taller sobre Derechos Lingüísticos de los Pueblos indígenas de México organizado por el INI, la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados, la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Delegación Milpa Alta, y Escritores en Lengua Indígena, A. C.

Wright Carr, David Charles (1998). “Los otomíes, la educación y los derechos lingüísticos” Versión en extenso de la ponencia presentada en la *Segundo Coloquio de Otopames*, organizado por el Museo Nacional de Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia; el Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México; la Facultad de Antropología, Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Querétaro en México, D.F. el 30 de enero, [http://www.prodigyweb.net.mx/dcwright/oto\\_edu.htm](http://www.prodigyweb.net.mx/dcwright/oto_edu.htm)

### **Programa de cómputo**

Borgatti, S.P., M.G. Everette, & L.C. Freeman (2002). “Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis. Harvard”, [http://www.analytictech.com/ucinet\\_5\\_description.htm](http://www.analytictech.com/ucinet_5_description.htm)









## ANEXOS

## ANEXO 1

### Siglas

<b>AENIM</b>	Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes
<b>ATP</b>	Apoyo Técnico Pedagógico
<b>DGOSE</b>	Dirección General de Operación de Servicios Educativos
<b>DAAI</b>	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas
<b>DGEI</b>	Dirección General de Educación Indígena
<b>CGEIyB</b>	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
<b>CONAFE</b>	Consejo Nacional de Fomento Educativo
<b>EI</b>	Educación Intercultural
<b>EIB</b>	Educación Intercultural Bilingüe
<b>PEIB</b>	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
<b>PEIBDF</b>	Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Distrito Federal
<b>SNEE</b>	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
<b>SEDESOL</b>	Secretaría de Desarrollo Social
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SNEE</b>	Sistema Nacional de Evaluación Educativa
<b>UIS</b>	UNESCO Institute for Statistics (Instituto de Estadística de la UNESCO)
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)



## ANEXO 2

### Información recolectada como punto de partida para la investigación

#### A. Información sobre las escuelas:

Misión y visión de las escuelas (proyecto escolar)  
Proyecto de educación intercultural bilingüe (para la escuela experimental)

#### B. Información sobre los alumnos:

Historial personal: fecha y lugar de nacimiento, pertenencia étnica, ocupación de los padres de familia, quién se hace cargo de los alumnos, tipo de inmueble donde viven, alimentación, si cuentan con los servicios básicos y con seguro médico, entre otros..

Historial escolar (trayectoria escolar): escuelas en que han cursado algún grado y sus calificaciones.

En la escuela Emiliano Zapata los alumnos de quinto habían elaborado un expediente personal el año anterior como parte del proyecto escolar. Ese expediente contenía información sobre sus culturas y sus familias. Además, la escuela tiene documentos que complementan esa información.

La escuela José Vasconcelos tiene un expediente para cada uno de sus alumnos con historial académico y situación familiar. Poca información estaba disponible sobre las culturas de los niños dado que la escuela no recopila sistemáticamente información de ese tipo.

Aunque los expedientes y los documentos proporcionaron información valiosa, quedaron varios huecos que se tuvieron que llenarse con la ayuda de los maestros y alumnos a través de entrevistas informales o actividades planeadas.

#### C. Información sobre los maestros y directivos:

Historial profesional: Estudios (dónde y cuándo), experiencia de trabajo (años de trabajo, en qué puestos), y capacitaciones en el programa de EIB o en otros tipos de programas.

La información que no pudo ser proporcionada por la escuela, fue recolectada a través un cuestionario dirigido a los maestros y directivos, y con la ayuda de entrevistas informales con los mismos.

### ANEXO 3

#### Instrumentos metodológicos utilizados y población participante.

	Escuela Emiliano Zapata	Escuela José Vasconcelos
<b>ENTREVISTAS</b>		
<i>Alumnos - formalmente</i>	~ 40	14
<i>Alumnos informalmente</i>	~ 70	~ 30
<i>Maestros y directivos - formalmente</i>	9 / 10	9 / 9
<i>Maestros y directivos - formalmente</i>	10 / 10	9 / 9
<i>Padres de familia</i>	4	3
<b>CUESTIONARIOS</b>		
<i>Características personales</i>	18	19
<i>Opiniones sobre las culturas indígena</i>	14	16
<i>Trabajos y oficios</i>	15	18
<i>Maestros y directivos</i>	8	8
<i>Padres de familia</i>	n/a	41
<b>TESTS</b>		
<i>Mejores amigos</i>	18	19
<i>Expectativas</i>	18	18
<b>EXAMEN ESTANDARIZADO</b>		
<i>3° grado</i>	14	17
<i>4° grado</i>	16	16
<b>ENTREVISTAS FUERA DE LA ESCUELA</b>		
<i>ATPs</i>	4 que pertenecen a la zona centro	

De las cinco entrevistas grabadas: tres se realizaron en la escuela Emiliano Zapata, una en la escuela José Vasconcelos y una más con los Apoyos Técnicos Pedagógicos. En la escuela Emiliano Zapata las entrevistas se hicieron en grupo con los alumnos de tercero, quinto y sexto grados. En la escuela José Vasconcelos se hizo con el grupo de quinto.

Se utilizó una grabadora digital para realizar las cinco entrevistas, las cuales, no pueden ser entregadas en formato de audio debido a una complicación técnica con el equipo de cómputo. A pesar de esto, en el anexo 13 está la transcripción de la única entrevista que fue transcrita en su totalidad antes de dicho percance técnico: la entrevista con los alumnos de tercer grado de la escuela Emiliano Zapata. El anexo 8 presenta fragmentos de la entrevista con los ATPs.

## ANEXO 4

### Guías de entrevista

#### A. Preguntas para alumnos indígenas y no indígenas

##### **General**

- ¿De dónde eres?
- ¿Dónde vives?
- ¿Con quién vives?
- ¿Cuántos años tienes viviendo en el D. F.?
- ¿Cuántos años tienes viniendo a esta escuela?
- ¿A cuántas escuelas has asistido?
- ¿Tienes algún trabajo fuera de la escuela?
- ¿Qué piensas de la escuela?
- ¿Qué quieres hacer cuando termines la escuela?
- ¿Hasta qué grado escolar quieres estudiar?

##### **Lengua**

- ¿Qué idiomas hablas/entiendes?

##### ***Si hablan una lengua indígena***

- ¿Quién te enseñó a hablar esa lengua?
- ¿Qué lengua hablas en con los miembros de tu familia?
- ¿En qué lengua sientes que te expresas mejor?
- ¿Cómo reaccionan los maestros cuando hablas un idioma diferente al español?

##### ***Si no hablan una lengua indígena***

- ¿Te gustaría aprender la lengua de tu etnia?

##### **Cultura**

- ¿Te gusta aprender las tradiciones familiares?
- ¿Participas en las celebraciones de tu familia?

##### **Escuela**

- ¿Te han preguntado sobre tu idioma en la escuela?
- ¿En qué idioma hablas con tus compañeros en la escuela?
- ¿Qué asignatura te gusta más/menos?
- ¿Qué asignatura se te hace la más/menos difícil?

## **B. Preguntas para maestros y directivos**

### **Mesa redonda**

- ¿En qué difiere una escuela donde la mayoría de la población escolar es indígena a una escuela donde hay pocos indígenas?
- ¿Modifica su forma de enseñar dependiendo de las raíces culturales de sus alumnos?
- ¿Influye la cultura de los alumnos en su forma de aprender?
- ¿En qué circunstancias les habla a los alumnos indígenas sobre sus culturas – lenguas?
- ¿Qué tipo de información les da los alumnos indígenas sobre sus culturas – lenguas?
- ¿En qué idioma piensan que los alumnos indígenas deberían de hablar en su casa?
- ¿Cuáles son los cambios que han notado en los alumnos desde la implementación del programa?

### **Preguntas para los directivos de las escuelas**

#### **Sobre el PEIB (escuela experimental)**

- ¿Qué opinan del PEIB?
- ¿Son claras sus metas?
- ¿Es claro cómo se puede implementar?
- ¿Cuál fue la reacción de los maestros al PEIB?
- ¿Cuál fue la reacción de los padres de familia?
- ¿Ha notado un impacto sobre los alumnos/maestros/padres de familia desde su implementación?
- ¿Cómo se lleva a cabo la educación bilingüe con grupos heterogéneos?
- ¿Cómo describiría a una persona indígena?

#### **Sobre los maestros**

- ¿Cuáles son las preocupaciones mayores de sus maestros frente al aprendizaje de los alumnos?
- ¿Le han transmitido alguna preocupación sobre o acerca de la enseñanza por cuestiones lingüísticas o culturales de los alumnos?
- ¿Cómo están implementando el PEIB dentro de sus clases? ¿Es su responsabilidad o existe algún tipo de seguimiento? (*escuela experimental*)
- ¿Han tomado algún curso o taller para aprender a trabajar con niños indígenas?
- ¿Habla alguna lengua indígena?

### **Preguntas para los maestros**

#### **Sobre el PEIB (escuela experimental)**

- ¿Qué opinan del PEIB?
- ¿Son claras sus metas?
- ¿Cuál es su definición personal de la educación intercultural?

¿Es claro cómo se puede implementar?  
¿Cómo definiría la palabra indígena?

¿Se ha visto algún impacto del PEIB? (en los alumnos, padres de familia, otros maestros, directivos, ambiente escolar)  
¿Habla o entiende alguna lengua indígena?

### ***Sobre su manera de enseñar***

¿Qué acciones concretas toma para incluir el PEIB dentro de su aula?  
¿Enseña la gramática de manera implícita o explícita?  
¿Cómo organiza a los alumnos cuando son de diferentes grupos étnicos?

### ***Sobre los alumnos***

¿De manera general, ¿cuál es la actitud de los alumnos frente a la escuela? ¿Existe una diferencia según sean indígenas o no-indígenas?  
¿Nota que la pertenencia étnica de los alumnos juega un papel en las relaciones entre los alumnos? Si sí, ¿en qué sentido?  
¿Hasta qué grado escolar cree usted que los alumnos van a llegar? ¿Por qué razones?  
¿Nota que los alumnos tienen una barrera idiomática o cultural frente al aprendizaje?  
¿En qué asignatura tienen los alumnos indígenas – no indígenas mejor – menor rendimiento?  
¿Existe una diferencia entre el rendimiento de los alumnos indígenas – no indígenas?  
Cuando los alumnos indígenas hablan, ¿mezclan el español con su idioma? ¿De qué manera?  
¿Existe una diferencia entre la manera en que los alumnos indígenas y los no indígenas se dirigen hacia las diferentes personas dentro de la escuela?  
¿Cómo reacciona cuando escucha a un alumno hablar una lengua diferente al español?  
¿En qué lengua piensa que es favorable que los alumnos hablen fuera de la escuela y en sus casas?

### ***Sobre los padres de familia / y o tutores legales***

¿Hasta qué punto sienten que los padres de familia están involucrados con la vida escolar de sus hijos?  
¿Cuántas veces al año ven a los padres de familia?  
Si necesitan comunicarse con los padres de familia, ¿de qué manera lo hacen? (por ej. por escrito, por teléfono, a través de los hijos)

### C. Preguntas para los padres de familia de los alumnos indígenas

#### **General**

- ¿Cuántos años tiene viviendo en el D. F.?
- ¿Cuántas generaciones tiene su familia viviendo en el D. F.?
- ¿Con quién vive?
- ¿Cuánto tiempo piensa quedarse en el D. F.?
- ¿Dónde vivían antes de mudarse aquí?
- ¿A qué se dedica?
- ¿Se considera indígena? ¿Porqué sí o porqué no? O ¿Qué quiere decir para usted ser indígena?

#### **Lengua**

- ¿En qué idioma habla con los miembros de su familia? ¿Por qué?
- ¿Quién le enseñó a hablar esos idiomas?

#### *Si sus hijos hablan una lengua indígena*

- ¿A qué edad y en qué circunstancias aprendieron su(s) hijo(s) los idiomas que hablan?
- ¿Sienten que su(s) hijo(s) está interesado en aprender su idioma?

#### **Cultura**

- ¿Siente que su(s) hijo(s) está(n) interesados en aprender sobre los usos y las costumbres de su cultura de origen?
- ¿Tienen su lengua y el español la misma importancia para usted?
- ¿Hay personas actúan de forma diferente si usted dice que es son indígena?

#### **Expectativas**

- ¿Qué le gustaría que fueran sus hijos cuando sean grandes?

#### **Escuela**

- ¿Qué opina de la escuela donde estudia su(s) hijo(a)(s)?
- ¿Cuál piensa que es el rol de la escuela? ¿Por qué manda sus hijos a la escuela?
- ¿Cuándo quiere hablar con los maestros o directivos de la escuela ¿le es posible?
- ¿Por qué sí, o por qué no?
- ¿Qué impresión tiene de los maestros/directivos?
- ¿Cuántas veces al año visita la escuela? ¿Para qué?
- ¿Siente que existe discriminación dentro/fuera de la escuela?
- ¿Forma parte del comité de padres de familia?
- ¿Le han hablado sobre el PEIB? (para la escuela experimental)
- ¿Qué opina de éste programa? (para la escuela experimental)
- ¿Cree que la escuela debería tener un programa especial que tome en consideración su cultura e idioma? (para la escuela control)
- ¿Los maestros o directivos le han sugerido de hablar con sus hijos en español o en su lengua o en los dos?

**D. Preguntas para los Apoyos Técnicos Pedagógicos**

- ¿Qué opina de la implementación de PEIB?
- ¿Por qué piensa que el Programa es necesario?
- ¿Cuál es su definición personal de la educación intercultural?
- ¿Cómo describiría a una persona indígena?
- ¿Cuáles han sido las reacciones de los maestros y directivos hacia sus cursos de formación, y al Programa en general?
- ¿Cuál han sido los mayores obstáculos?
- ¿Cuáles son las características de las escuelas donde es más fácil/difícil implementar el programa?



**ANEXO 5**  
**Cuestionarios**

**A. Cuestionarios para alumnos**

**Características personales**

Trabajos y oficios de los alumnos y de los miembros de su familia

Esc. Prim. "Emiliano Zapata"  
Trabajos y oficios de las personas que conozco.

<i>Persona</i>	<i>Nombre del trabajo u oficio</i>	<i>Que hace</i>
Papá		
Mamá		
Tío		
hermano		

Opiniones sobre las culturas indígenas

**Dirigido a los alumnos indígenas de 5o que no hablan una lengua indígena.**

1. En mi familia \_\_\_\_\_ (quién de la familia) \_\_\_\_\_  
habla(n) \_\_\_\_\_ (el idioma) \_\_\_\_\_.
2. Entiendo el idioma: Sí No
3. Te gustaría aprender a hablar la lengua de tus padres/abuelos?  
Sí No ¿porqué? \_\_\_\_\_
4. ¿Te consideras indígena? Sí No  
Porqué \_\_\_\_\_
5. ¿En las vacaciones visitas algún pueblo? Sí No  
¿Cuál? \_\_\_\_\_
6. Mis primeros parientes que llegaron al D.F. fueron  
\_\_\_\_\_

**Dirigido a los alumnos indígenas de 5o grado hablantes de una lengua indígena.**

1. En mi familia \_\_\_\_\_  
habla(n) \_\_\_\_\_.
2. ¿Te consideras indígena? Sí No  
Porqué \_\_\_\_\_
3. ¿En qué idioma te gusta más hablar? Español o Lengua indígena  
Porqué \_\_\_\_\_
4. ¿En las vacaciones, visitas algún pueblo? Sí No  
¿Cuál? \_\_\_\_\_
5. Mis primeros parientes que llegaron al D.F. fueron  
\_\_\_\_\_

**Dirigido a los alumnos mestizos**

1. ¿Te gustaría aprender una lengua indígena? Sí No

Porqué \_\_\_\_\_

2. ¿Te gustaría aprender otra lengua? Sí ¿Cuál? \_\_\_\_\_ No

Porqué \_\_\_\_\_

4. ¿En las vacaciones vistas algún pueblo? Sí No

¿Cuál? \_\_\_\_\_

3. Mis primeros parientes que llegaron al D.F. fueron:

\_\_\_\_\_

**B. Cuestionario para maestros**

***Muchas gracias por tomar el tiempo para proporcionarme las respuestas a las siguientes preguntas.***

***Si le falta espacio para contestar a alguna pregunta, por favor use el revés de la hoja.***

1. Nombre \_\_\_\_\_

2. Grado que enseña \_\_\_\_\_

3. ¿Desde qué año trabaja en la escuela (nombre de la escuela)? \_\_\_\_\_

4. ¿Dónde trabaja en la mañana? \_\_\_\_\_

5. Grado que enseña \_\_\_\_\_

6. ¿Desde qué año enseña en esa escuela? \_\_\_\_\_

7. ¿Ha trabajado en otras escuelas? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

8. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

9. ¿En qué años? \_\_\_\_\_

10. ¿Qué categoría y qué nivel tiene dentro de la carrera magisterial?

Categoría \_\_\_\_\_

Nivel \_\_\_\_\_

11. ¿Qué cursos ha hecho dentro de la carrera magisterial en los últimos cinco años?

Cursos:

Año:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

12. ¿Ha tomado cursos de actualización / capacitación en los últimos 5 años?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles?

Curso

Año

Curso	Año
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

13. ¿Cómo definiría la palabra “indígena”?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. ¿Ha tomado algún curso para trabajar con niños indígenas?

Sí \_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. ¿Se considera indígena? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿De qué etnia? \_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Si respondió sí a esa pregunta, favor de pasar a la pregunta 17*

16. ¿Se considera mestizo? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. ¿Tiene familiares que son indígenas?

Sí \_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Quiénes? \_\_\_\_\_

18. ¿Habla o entiende algún idioma indígena?

Sí \_\_\_ No \_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

19. Escriba los nombres de los tres alumnos que usted piensa lograrán el mejor nivel educativo

Nombre del alumno:

Nivel que piensa que alcanzará a terminar:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. Escriba los nombres de los tres alumnos que usted piensa no culminarán sus estudios

Nombre del alumno:

Nivel que piensa que alcanzará a terminar:

_____	_____
_____	_____
_____	_____

¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. ¿Quiénes cree usted que tienen mejores posibilidades de tener éxito en la escuela?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



22. ¿Cuáles son las razones más importantes, de acuerdo a su criterio, para que los niños fracasen en la escuela?

---

---

---

23. ¿Qué es la educación intercultural?

---

---

---

---

**MUCHAS GRACIAS ☺**

C. Cuestionario para los padres de familia

ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA DE LA ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS

Nombre del alumno \_\_\_\_\_

Grupo \_\_\_\_\_

Conteste a las siguientes preguntas tachando SÍ o NO con toda sinceridad

1- ¿Tiene el alumno padres o abuelos indígenas? SÍ NO

*Si la respuesta es SÍ, sigue con el cuestionario*

2- ¿A qué grupo indígena pertenecen?

\_\_\_\_\_

3- ¿Cuál es el nombre del municipio donde nacieron?

\_\_\_\_\_

4- ¿Qué lengua habla?

\_\_\_\_\_

5- Su hijo/a:

Habla una lengua indígena SÍ NO

Escribe una lengua indígena SÍ NO

Lee una lengua indígena SÍ NO

6- ¿Cuántos familiares del alumno hablan una lengua indígena? \_\_\_\_\_

¿Quiénes? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nombre y firma del padre o tutor

**ANEXO 6**  
**Tests**

**A. Expectativas escolares**

Nombre \_\_\_\_\_

Quiero estudiar hasta: \_\_\_\_\_

*(Se les pidió que se dibujaran en el contexto  
del trabajo que nombraron)*

Quiero trabajar de \_\_\_\_\_ cuando termine de  
estudiar.

**B. Amistades – redes sociales**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**MIS MEJORES AMIGOS DEL SALÓN SON:**

*(Se les pidió a los alumnos que se dibujaran  
con sus mejores amigos)*

**PORQUE:**



# ANEXO 7

## Pruebas estandarizadas

### A. Prueba de 4º grado



**Sistema Nacional de Evaluación Educativa**  
Evaluación del aprovechamiento escolar  
Ciclo Escolar 2001 - 2002  
Primaria Cuarto Grado / Forma 2



Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de la 1 a la 7.

#### Reciclando las llantas

1. Las llantas de los vehículos generan muchos problemas cuando ya no sirven; de hecho al año se tiran más de 265 millones, lo cual no es bueno para el medio ambiente. Algunas de las llantas se reciclan.
2. Como el reciclado puede ser la solución ideal; los científicos del Servicio de Investigación Agrícola han encontrado la manera de hacerlo. Este proceso consiste en dividirlos en dos componentes: la goma y la fibra de poliéster/nylon de las llantas; la fibra se llama "pelusa" y la goma se llama "miga".
3. Las compañías usualmente cortan las llantas en pedazos los cuales se muelen en un molino

inmenso para triturar la materia hasta que queden pedazos más pequeños, entonces se procesan con un tratamiento glacial para obtener la fibra y la goma. Con este método las compañías se ahorran más de la mitad de la goma, pero el resto todavía se manda a la tierra rehabilitada. La goma que se recupera está valuada aproximadamente a \$500 por tonelada

4. El ingeniero agrícola W. Stanley Anthony, gerente de la Unidad de Investigación de Desmontar el Algodón en Stoneville, Mississippi, ha desarrollado un proceso nuevo basado en la tecnología de desmontar. Su método permite que las

compañías recuperen lo que queda de la "miga" y la fibra, que normalmente estuvieran en camino a la tierra rehabilitada. Por lo tanto si una compañía transporta 12 toneladas de llantas a la "tierra rehabilitada" cada día, se puede ahorrar \$5,700 diarios al reciclarlas usando la técnica de Anthony.

5. Hay muchas cosas que se pueden hacer con las llantas viejas: llantas nuevas, forro para cama de camión, zapatos de lona, respaldo de alfombra, partes de auto, asfalto, mangueras de agua y colchonetas. Todos estos artículos se pueden hacer con goma reciclada.

1. De acuerdo con el texto, ¿qué hicieron los científicos del Servicio de Investigación Agrícola?  
A Obtuvieron fibra de poliéster/nylon.  
B Hicieron productos con la goma reciclada.  
C Encontraron la manera de reciclar las llantas.  
D Cortaron las llantas en pedazos.
2. ¿Para qué trituran las llantas las compañías?  
A Para transformar la fibra en goma.  
B Para poderlas enterrar en la tierra.  
C Para recuperar la goma y la fibra.  
D Para poderlas meter al molino.

3. ¿Para qué sirve la técnica de W. Stanley Anthony?  
A Para producir más goma.  
B Para rehabilitar la tierra.  
C Para descontaminar la tierra.  
D Para aprovechar más material.
4. ¿De qué trata el quinto párrafo del texto anterior?  
A De los diferentes materiales que se pueden reciclar.  
B De los diferentes artículos que se puedan fabricar con fibra reciclada.  
C De la variedad de artículos que se pueden fabricar a partir de las llantas.  
D De los artículos que se pueden obtener directamente con el método de W. Stanley Anthony.

Prohibida su reproducción con fines de lucro

5. En el cuarto párrafo del texto, ¿por qué palabra se puede cambiar "rehabilitada" sin que pierda sentido el párrafo?
- A restaurada. C mejorada.  
B debilitada. D destruida.
6. ¿Por qué palabra se puede cambiar "tratamiento" sin que se pierda el sentido del tercer párrafo?
- A Procedimiento. C Instrumento.  
B Enfriamiento. D Aditamento.
7. ¿De qué trata toda la lectura?
- A De los problemas que ocasionan las llantas viejas para el medio ambiente.  
B De los productos que se pueden obtener a partir de las llantas viejas.  
C De un procedimiento para aprovechar al máximo las llantas viejas.  
D De la cantidad de dinero que se pierde al utilizar llantas viejas.

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de la 8 a la 14.

#### DEFENSAS EFICACES

1. ¿Alguna vez has escuchado decir que el pez grande se come al chico? Pues no siempre es verdad, porque los animales marinos han desarrollado curiosos sistemas con los que se defienden eficazmente de sus enemigos.
2. Algunos peces cambian de forma. Es el caso del pez globo que, cuando se siente en peligro, se hincha hasta hacerse dos veces más grande de lo que era. De ahí viene su nombre.
3. Otros peces se camuflan para pasar inadvertidos. Por ejemplo, el aspecto del pez roca le permite confundirse entre las rocas del fondo del mar.
4. Hay peces que producen descargas eléctricas cuando los atacan. Por ejemplo, la raya torpedo posee esta capacidad y la pone en práctica mediante un músculo especial de su cabeza. ¡Puede soltar una descarga de más de 200 voltios!
5. Un sistema muy efectivo es el del calamar y de otros animales parecidos que, cuando son perseguidos, lanzan al agua un líquido oscuro, la tinta, con la que envuelven al enemigo y lo despistan. El calamar aprovecha la confusión de su enemigo para huir veloz. ¡A ver quién lo pesca!
6. Como ves, en estos casos podemos aplicar el dicho: "más vale maña que fuerza".
8. En el primer párrafo, ¿qué se quiere decir con "el pez grande se come al chico"?
- A El pez más fuerte se aprovecha del débil.  
B El pez fuerte se alimenta mejor que el débil.  
C El pez de mayor tamaño come más que el pequeño.  
D Entre más grande es un pez come más peces chicos.
9. Lee el tercer párrafo del texto, ¿por qué palabra se puede cambiar aspecto sin que pierda sentido el párrafo?
- A peso C nadar  
B apariencia D alimento
10. ¿Para qué cambia de forma el pez globo?
- A Para confundirse. C Para hincharse.  
B Para protegerse. D Para crecer.
11. ¿Qué se quiere decir en el quinto párrafo?
- A Algunos animales marinos lanzan tinta para escapar.  
B Cuando los animales marinos lanzan tinta se hacen más oscuros.  
C La tinta de algunos animales marinos les sirve para alejarse más rápido.  
D Los animales marinos que escapan lanzan tinta para confundirse en el agua.
12. ¿Para qué le sirve al pez roca su aspecto?
- A Para verse más chico.  
B Para que no le vean.  
C Para vivir entre las rocas.  
D Para llegar al fondo del mar.
13. ¿Qué opción indica la idea principal del cuarto párrafo?
- A Una descarga eléctrica de 200 voltios de un pez es mortal.  
B Existen peces que sueltan descargas eléctricas para protegerse.  
C La descarga eléctrica más grande producida por un pez es de 200 voltios.  
D Los músculos de la cabeza de los peces sirven para producir descargas eléctricas.
14. ¿Qué se puede suponer a partir de la lectura anterior?
- A Que todos los seres vivos tienen mecanismos de defensa.  
B Que los animales más pequeños tienen la necesidad de huir.  
C Que los peces marinos se defienden mejor que los terrestres.  
D Que únicamente los animales más grandes tienen mecanismos para defenderse.

**B. Pruebas de 3º grado**  
**Prueba de la escuela experimental:**



**Sistema Nacional de Evaluación Educativa**  
Evaluación del aprovechamiento escolar  
Ciclo Escolar 2001 - 2002  
Primaria Tercer Grado / Forma 2



Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de la 1 a la 8.

**LA VENUS ATRAPAMOSCAS**

1. ¿Has oído hablar de la Venus atrapamoscas? Es una planta carnívora que come pequeños gusanos e insectos. Pero, te preguntarán: ¿Cómo puede cazar una planta? Lo primero que hace la Venus atrapamoscas es atraer al animal con el color rojo intenso que tienen por dentro sus hojas.
  2. Después, cuando el insecto se posa en una hoja, ésta se cierra y lo atrapa. ¡Imposible escaparse de esta cárcel!
  3. Luego, la planta se asegura de que capturó una apetitosa presa y no un grano de arena o una hoja de árbol. No pienses que es fácil engañarla.
  4. Finalmente, la planta disuelve a su presa con unas sustancias que brotan de sus hojas y... ¡qué delicioso manjar!, ¡buen provecho!
  5. Por supuesto, la Venus atrapamoscas no come personas. Estas cosas sólo pasan en las películas.
- 
1. En el quinto párrafo de la lectura, ¿con cuál de las siguientes opciones podrías sustituir la palabra disuelve sin que cambie el sentido de la oración?  
A Deshace.                    C Revuelve.  
B Conserva.                D Desmenuza.
  2. ¿Qué se quiere decir en el cuarto párrafo de la lectura con "capturó una apetitosa presa"?  
A Que la planta tenía mucha hambre.  
B Que la planta atrapó un animal delicioso.  
C Que la planta encerró un animal muy grande.  
D Que la planta comió un animal hambriento.
  3. ¿Qué pasa con los insectos que se posan en la Venus atrapamoscas?  
A Se comen las hojas de la planta.  
B Son atraídos por su color rojo intenso.  
C Se comen las sustancias que brotan de las hojas.  
D Son encerrados y disueltos por sustancias que produce.
  4. ¿Cuál es la idea central del quinto párrafo de la lectura?  
A La planta se come a personas deliciosamente.  
B La planta se come a su presa deliciosamente.  
C La planta atrapa a su presa en la cárcel.  
D La planta mastica a su presa en la cárcel.
  5. ¿En cuál de las siguientes opciones encuentras la idea central del cuarto párrafo de la lectura?  
A La planta no puede comer granos de arena.  
B La planta puede ser engañada por un gusano.  
C La planta sabe distinguir cuando se trata de una presa.  
D La planta no distingue entre insectos, granos de arena y gusanos.
  6. ¿Por qué se dice que la Venus atrapamoscas es carnívora?  
A Porque come hierba.  
B Porque come insectos.  
C Porque come personas.  
D Porque come granos de arena.

7. ¿Cuál de los siguientes enunciados presenta la misma información del tercer párrafo de la lectura?
- A La Venus atrapamoscas aprovecha cuando un insecto se para en sus hojas y lo encierra.
  - B La Venus atrapamoscas atrapa a los insectos cuando vuelan cerca de ella.
  - C La Venus atrapamoscas se cierra para que el insecto no se instale en sus hojas.
  - D La Venus atrapamoscas vuela para atrapar a su presa.

8. ¿De qué trata toda la lectura?
- A De la Venus atrapamoscas que es un gusano que atrapa y encarcela a los insectos para después comérselos.
  - B De la Venus atrapamoscas que es una cárcel, donde los gusanos comen insectos y hojas de plantas.
  - C De la Venus atrapamoscas que es una planta carnívora porque atrapa granos de arena, gusanos e insectos.
  - D De la Venus atrapamoscas que es una planta carnívora y atrapa en sus hojas a los insectos para comérselos.

Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de la 9 a la 14.

### EL SAPO SOÑADOR

1. Entre las apartadas montañas, vivía un sapo, flaco y desanimado de la vida porque en ese lugar no había qué comer; los demás animales lo miraban con desprecio. Es un flojo, comentaban, hay que expulsarlo; es un mal ejemplo. La rana, su esposa, lloraba día y noche, pues su esposo, el sapo, se abandonó a su suerte. El pato, que la hacía de líder, lo invitó a que fuera a visitar un caudaloso río que se decía era misterioso y tenía grandes poderes; ahí le dijo, te nombrarán el rey; tu esposa, la rana, será la reina más respetada de la corte, donde tendrás a tu servicio ajolotes, peces y truchas, los cuales cumplirán todos tus mandatos.
  2. El sapo se vio vestido con los más elegantes trajes; la corona, hecha con las piedras preciosas nunca vistas, adornaba su cabeza y despedía impresionantes luces de un gran colorido.
  3. Veía peces, ajolotes, patos y truchas desfilar con los más ricos manjares, a su lado, la rana, lucía el traje de una reina jamás visto. Todo esto pasó por su mente. La codicia y el deseo de ser rey lo convencieron y sin pensarlo dos veces, salió de las montañas en busca del río encantado. La rana, su fiel compañera, no comprendía tal decisión, sin replicar, lo siguió.
9. ¿Por cuál de las siguientes opciones puedes sustituir la palabra codicia que se encuentra en el tercer párrafo sin que pierda sentido la oración?
- |             |                |
|-------------|----------------|
| A Envidia.  | C Generosidad. |
| B Ambición. | D Amabilidad.  |
10. ¿Por qué dejó de ser un mal ejemplo el sapo?
- A Porque los animales le pidieron que se fuera de ese lugar ya que no había que comer.
  - B Porque el pato aceptó que se quedara ya que su esposa lloraba día y noche.
  - C Porque el pato despertó su deseo de ser rey y lo animó a buscar un río encantado.
  - D Porque los animales lo echaron por estar flaco y desanimado.
11. De acuerdo con el texto, ¿Por qué los animales querían expulsar al sapo?
- A Porque era flaco.
  - B Porque era flojo.
  - C Porque quería ser rey.
  - D Porque estaba desanimado.
12. En el tercer párrafo, la expresión "Veía peces, ajolotes, patos y truchas desfilar con los más ricos manjares", quiere decir que estos animales
- A servían al sapo ricos alimentos.
  - B pasaban formados con ricos alimentos.
  - C comían con el sapo ricos alimentos.
  - D son ricos alimentos para el sapo.
13. Según el texto, ¿cómo se encontraba la rana?
- |            |             |
|------------|-------------|
| A Enojada. | C Afligida. |
| B Alegre.  | D Miedosa.  |
14. ¿De qué trata la lectura "El sapo soñador"?
- A De un sapo que era maltratado por los otros animales ya que no lo querían por ser servicial y vivaz para cualquier situación, lo consideraban mal ejemplo, por lo que decidieron correrlo.
  - B De un pato que conocía un lugar en el cual los sapos podían convertirse en reyes.
  - C De un sapo que no quería trabajar y que despertando su codicia el líder de los animales logró expulsarlo por considerarlo un mal ejemplo.
  - D De un pato que era el líder de los animales que vivían cerca del estanque donde habitaba el sapo.



Prueba de la escuela control:



**Sistema Nacional de Evaluación Educativa**  
Evaluación del aprovechamiento escolar  
Ciclo Escolar 2000 - 2001  
Primaria Tercer Grado / Forma 5



Lee el siguiente texto y contesta las preguntas de la 1 a la 7.

**VIAJE INSÓLITO: LA TRAVESÍA DE DOS BALLENAS**

Hace unos meses, unos científicos norteamericanos encontraron dos ballenas deshidratadas a la orilla de una playa, por lo cual decidieron llevarlas al acuario "Mystic" en el estado de Connecticut, EEUU. Desde entonces las cuidaron, hidrataron, alimentaron y curaron.

Hace varias semanas, una vez que consideraron que se encontraban en perfectas condiciones, les colocaron unas etiquetas especiales que envían señales electrónicas que luego son captadas por satélite y las soltaron en el océano, para que vuelvan a su hogar.

Por ahora, según la señal que envían ambas ballenas siguen juntas y se dirigen hacia el Este.

Lo que cuentan en el acuario es que cada vez que, por alguna razón, debieron separarlas durante el tiempo de su tratamiento, una ballena llamaba a la otra incansablemente. Parece que les va mejor como pareja que estando solitas.

1. En el primer párrafo, ¿qué quiere decir hidrataron?
  - A Que llevaron a las ballenas a un laboratorio.
  - B Que las lanzaron nuevamente al mar.
  - C Que les pusieron suficiente agua.
  - D Que les hicieron análisis.
2. En el segundo párrafo, qué se quiere decir con "consideraron que se encontraban en perfectas condiciones".
  - A Que las ballenas estaban completamente sanas.
  - B Que las ballenas necesitaban alimentación e hidratación.
  - C Que las ballenas necesitaban que se les colocaran etiquetas que envían señales electrónicas.
  - D Que las ballenas estaban preparadas para separarse.

3. En el segundo párrafo, ¿con cuál de las siguientes opciones sustituirías la palabra captadas sin que cambie el sentido de la oración?
  - A reflejadas.
  - B recibidas.
  - C proyectadas.
  - D mandadas.
4. ¿En qué momento los científicos decidieron regresar las ballenas al océano?
  - A Cuando les colocaron etiquetas que envían señales electrónicas.
  - B Cuando consideraron que se encontraban en perfectas condiciones.
  - C Cuando consideraron que les va mejor como pareja que solitas.
  - D Cuando lograron que se separaran durante su tratamiento.
5. ¿Cómo saben los científicos que las ballenas siempre están juntas?
  - A Por los estudios que les realizaron en el acuario.
  - B Porque las encontraron juntas a la orilla de la playa.
  - C Porque las soltaron en el océano, para que vuelvan a su hogar.
  - D Por la señal que envían ambas ballenas.
6. ¿Qué crees que sucedería si separaran a las ballenas?
  - A Las encontrarían nuevamente a la orilla de la playa.
  - B Los científicos perderían las señales electrónicas.
  - C Buscarían la forma de reunirse nuevamente.
  - D Morirían porque son pareja.
7. ¿Cuál es la idea central del último párrafo?
  - A Los científicos debían separar a las ballenas durante el tratamiento.
  - B Las ballenas siempre buscaron estar unidas.
  - C Las ballenas tienen mejor suerte cuando andan en pareja.
  - D Las ballenas estaban unidas por las etiquetas que envían señales electrónicas.

Lee la siguiente fábula y contesta las preguntas de la 8 a la 14.

### EL LOBO Y EL PERRO

Un lobo flaco y hambriento encontró, por casualidad, a un perro gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo:

—¿Qué haces para estar tan bien?

—Estarías igual que yo —respondió el perro— si quisieras prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto:

—¿Qué servicios son esos? —preguntó el lobo.

—Guardar su puerta y defender de noche su casa contra los ladrones.

—Bien estoy dispuesto. Ahora sufro el frío y el hambre. Será mucho mejor estar bajo techo y tener abundante comida.

—Pues ven conmigo —dijo el perro.

Mientras caminaban, el lobo vio el cuello pelado del perro por causa de la cadena.

—Dime amigo—le dijo: ¿por qué tienes así el cuello?

—Como les parece demasiado inquieto—repuso el perro—me atan de día para que duerma cuando hay luz y vigile cuando llega la noche.

—Pero si deseas salir, ¿te lo permiten?

—No, eso no —dijo el perro.

—Pues entonces —contestó el lobo— goza tú de tus bienes, porque yo no quisiera estar tan satisfecho a condición de no ser libre.

Fedro  
SEP. Español, 3º grado, lecturas, México, 1994, p.20

8. ¿De qué trata la lectura "El lobo y el perro"?
- A De un perro y un lobo que venciendo sus diferencias lograron hacerse buenos amigos.
  - B De un lobo hambriento que pidió ayuda y alojamiento a un perro gordo y bien comido.
  - C De un perro que se compadece de un lobo flaco y hambriento y le ayuda a alimentarse.
  - D De un lobo hambriento que encontró a un perro bien comido pero en cautiverio, así que prefirió seguir pasando hambre a vivir como el perro.
9. ¿Qué le ofrece el perro al lobo?
- A Tener su misma suerte a cambio de servir como él a su amo.
  - B Tener la misma suerte que él si le ayuda a defender de noche la casa de su amo.
  - C Ayudarle a buscar un amo al cual pueda servir.
  - D Enseñarle cómo se sirve a un amo para que lo alimente bien.
10. Qué se quiere decir con "yo no quisiera estar tan satisfecho a condición de no ser libre"
- A Que el lobo no quiere tener el cuello pelado como el perro.
  - B Que el lobo no quiere vivir tan bien como el perro, pero encerrado.
  - C Que el lobo envidia al perro por no tener su misma suerte.
  - D Que el lobo quisiera ser como el perro aunque la condición sea la libertad.
11. ¿Qué se quiere decir con "goza tú de tus bienes"?
- A Disfruta tu libertad.
  - B Comparte lo que tienes.
  - C Disfruta lo que tienes.
  - D Comparte tus satisfacciones.
12. ¿Cuál de las siguientes palabras puede sustituir a abundante sin que cambie el significado de la oración?
- A sabrosa.
  - B caliente.
  - C mucha.
  - D segura.
13. ¿Cuál es el motivo por el cual ataban al perro?
- A Porque tienen que alimentarlo para que esté gordo y bien comido.
  - B Porque les parece demasiado inquieto.
  - C Porque debería gozar de sus bienes.
  - D Porque se quería salir.
14. ¿Cuál es la enseñanza que nos da la fábula?
- A Si prestas tus servicios a alguien puedes obtener todas las ventajas.
  - B Es mejor la libertad aunque no tengas que comer, que tenerlo todo y estar encerrado.
  - C En la vida hay satisfacciones que son necesarias aunque se pierda la libertad.
  - D No siempre son convenientes, los consejos que dan los amigos.

## ANEXO 8

### Definición de la Educación Intercultural por parte de cuatro Apoyos Técnicos Pedagógicos

*Las partes de las oraciones que están en negritas son aquellas sobre las cuales se basó la definición de educación intercultural de cada Apoyo Técnico Pedagógico.*

Durante una entrevista colectiva, los ATPs expresaron lo siguiente:

1) Mira, el programa pretende, desde lo que he trabajado y de lo que entiendo, es **que se atienda a esa diversidad con equidad**, sin que haya esa etiquetación de esas diferencias de atención en cuanto a segregación, porque sí hay una diferencia en cuanto a los estilos y los ritmos. **De alguna manera que las comunidades mayoritarias no pasen sobre las minoritarias pues**. O sea, que esa enseñanza que les dé calidad a todos, sin importar raza, credo, este... características físicas específicas.

2) Yo entiendo que **tiene que ver con relaciones de respeto**. Para empezar tiene que ver con saber **identificar cuales son mis necesidades diferenciadas y atenderlas**. O sea no nada más identificarlas pero atenderlas. Y atenderlas en que hay modos diferentes de hacer las cosas. Pero aún cuando sean diferentes, cada modo diferente de hacer las cosas es valioso y nos permite aprender un aspecto distinto de la realidad. Entonces, al sentirse los niños atendidos, al sentirse los niños respetados, y todos considerados eso les permite también a ellos desarrollar también actitudes de respeto y de convivencia entre diferentes modos de ser, creer o de hablar. En cambio cuando se valora determinados estilos, a veces en las escuelas valorizamos mucho la rapidez por ejemplo que den una respuesta rápida y que den una respuesta certeza y un niño que se detiene mucho a pensar a veces hacer sentirnos incómodos, como que "rápido dime". En cambio es un niño que necesita reflexionar para poder... tomarse su tiempo. Nosotros por ejemplo valoramos mucho la competencia en vez de la colaboración y entonces con esas formas les enseñamos a vivir en formas de rivalidad. **Cuando tomamos conciencia de ello y empezamos a animar diferentes formas de trabajo estamos abonando este terreno de respeto ..** y por diferencias y diferentes formas de hacer y así es como lo voy entendiendo también, y también hacia dónde vamos animando a los compañeros. Pero si tiene que ver con una **revisión de sus propios estilos**, de o qué uno ha ido valorando por mucho tiempo. **Eso significa que no es un proceso muy rápido**. Uno generalmente se establece con lo que ya ha practicado durante mucho tiempo y entonces esos cambios van siendo muy paulatinos ¿no?.

3) Para mi la (educación) intercultural es cuando el maestro atiende a niños que vienen de otros lados, de los estados por ejemplo, y vienen hacia la ciudad de México. Y en este caso traen condiciones muy diferentes al nuestro, puede ser un lenguaje diferente al nuestro. No estamos específicamente hablando de los niños que nacen aquí en los estados, pero también nos llegan de otros países, nos llegan y cuesta un poquito de trabajo

entenderles, ubicarlos dentro de la misma cultura. Estos niños, por el nivel que tienen de escolaridad son un poquito difíciles. Son difíciles porque este tipo de niños asisten muy poquito a las escuelas. Si vienen del campo, los mandan a cuidar los animales, los mandan a la siembra, los mandan a la cosecha y asisten en un 50% del tiempo en la escuela, nada más. Cincuenta por ciento del tiempo se la pasan trabajando. **Cuando llegan aquí a la ciudad encontramos nosotros que llegan desfasados.** El nivel de conocimientos que ellos tienen es muy bajo comparado con un niño de ciudad, no se diga con la escuela particular, donde los niveles completamente se rebasan. Entonces para nosotros, **ese tipo de niños debe de ser atendidos en una forma muy ... con una atención muy especial por parte de los maestros, pero detectándolo definitivamente cuando llegan para poderlos apoyar.** Porque muchas veces los tratamos al igual que todos. Si se sabe que tienen ellos sus propias dificultades de aprendizaje ellos, pero no por deficiencia mental o mucho menos, pero porque vienen desfasados de conocimientos por el trabajo.

**4) Considerar la diversidad en el aula para que esas diferencias no sean marcadas para segregar sino por una oportunidad de aprendizaje, una oportunidad de enriquecer nuestra cultura y la de ellos.**

## ANEXO 9

### Respuestas de los maestros y directivos de las dos escuelas estudiadas a la pregunta: ¿Qué es la educación intercultural?

#### A. Escuela experimental

1- "El trabajo de educación y el atender niños de origen migrante"  
Director

2 - "Es aquella que toma en cuenta todos los elementos que conforman el alumno (social, cultural, étnico, económico, etc.) y lo ayuda a aceptarse, apreciarse como individuo y convivir con sus semejantes".  
Secretario

3- "Es lo que se aprende de otras culturas y así poder tener una educación diferente."  
Maestra de 1er grado

4 - "Correlación de ideas por las dos partes (indígena y mestiza) que enriquecería nuestro vocabulario."  
Maestra de 2º grado

5- "Trabajar con niños no importando cultura, nivel económico, religión, origen."  
Maestra de 3º grado

6 - "El intercambio de cultura para obtener un conocimiento más complejo".  
Maestra de 5º grado

7 - "Aquella que atiende los aspectos de más de una cultura al mismo tiempo, sobre todo en forma al lenguaje."  
Maestro de 6º grado

"8- El intercambio de diferentes experiencias que pueden proporcionar los maestros y alumnos."  
Maestra de educación física

**B. Escuela control**

9 - "Es lo que se aporta a todos los niños o adultos por igual atendiendo a la diversidad."  
Director

10 - "Integración de grupos indígenas migrantes a la educación respetando su legado histórico, raza, lenguaje, costumbres."

Secretario  
(Secretario en el turno matutino de una escuela que participe en el PEIB)

11- "Un intercambio de cultura."

Maestra de 1° grado

12- "Es el aprendizaje que se da entre diferentes culturas"

Maestra de 2° grado

13- "Es la que se imparte a todos los miembros de la comunidad sin importar su estatus o raíces."

Maestra de 3° grado  
(Directora en el turno matutino de una escuela que participe en el PEIB)

14 - "La combinación o estudio de diferentes culturas."

Maestra de 4° grado

15 - "Es el intercambio de aspectos o elementos educativos entre diferentes culturas debido a la diversidad de culturas existentes en nuestro país."

Maestro de 5° grado

16- "En donde dos culturas interactúan o compartiendo lo suyo".

Maestra de 6° grado.

## ANEXO 10

### Formato del expediente de los alumnos para el proyecto escolar de educación intercultural en la escuela experimental

ESC. PRIM. "EMILIANO ZAPATA"  
12-0314-051-07-x-026  
"CONVIVIR CON LA DIVERSIDAD"

#### Así soy yo

Este es un expediente elaborado por

Que nació el día  del mes  del año de

Este expediente tiene redacciones que se iniciaron el día  día mes año

Aquí encontrarás información sobre los estados de

Donde vive los grupos étnicos de los

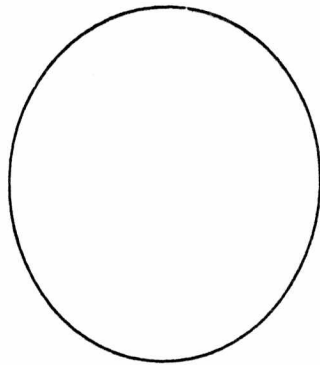
que viven en los pueblos de

Municipios de

Este trabajo se terminó de hacer el

día mes año

Así soy yo...



ESC. PRIM. "EMILIANO ZAPATA"  
12-0314

### FIESTA DEL PUEBLO

¿Cuándo se celebra la fiesta del pueblo de donde son originarios tú y tus padres?

¿Cómo se llama el Santo patrono?

¿Qué bailes o danzas se presentan en el pueblo?

¿Cómo son los trajes o vestimentas de las personas que asisten a la fiesta?

¿Qué comidas se hacen para la fiesta?

¿Qué te gusta más de las fiestas de los pueblos?

### MI ABUELITA NOMBRE DEL PUEBLO \_\_\_\_\_

- 1.-¿CÓMO SE LLAMA?
  - 2.-¿CUÁNTOS AÑOS TIENE?
  - 3.-¿QUÉ IDIOMA HABLA?
  - 4.-¿SE ACUERDA EN QUÉ DÍA Y AÑO NACIÓ?
  - 5.-¿DÓNDE VIVE?
  - 6.-¿CON QUIÉN VIVE?
  - 7.-¿LE GUSTA EL PUEBLO DONDE VIVE?
  - 8.-¿QUÉ LE GUSTA MÁS?
  - 9.-¿EN QUE TRABAJA?
  - 10.-¿A QUÉ HORA SE LEVANTA?
  - 11.-¿A QUÉ HORA SE ACUESTA A DORMIR?
  - 12.-¿DE QUÉ LE GUSTA PLATICAR?
  - 13.-¿LE GUSTA QUE LA VISITEN SUS NIETOS?
  - 14.-¿CUÁNTOS NIETOS TIENE?
  - 15.-¿LE GUSTA PLATICAR EN SU IDIOMA?
  - 16.-¿CÓMO ES LA FIESTA DE SU PUEBLO?
  - 17.-¿CÓMO ERAN LAS FIESTAS CUANDO ERA NIÑA?
  - 18.-¿A QUÉ JUGABA CUANDO ERA NIÑA?
- PÍDELE QUE TE CUENTE UNA HISTORIA DE CUANDO ERA JOVEN.



**Esc. Prim. "Emiliano Zapata" 12-0314**  
**Trabajos y oficios de las personas que conozco.**

<i>Persona</i>	<i>Nombre del trabajo u oficio</i>	<i>Qué hace</i>
Papá		
Mamá		
Tío		
Hermano		

**Esc. Prim. "Emiliano Zapata"**  
**Juegos que juegan o jugaban :**



<i>Perso- na</i>	<i>Juego</i>	<i>Cómo se juega</i>

Nombre \_\_\_\_\_  
 Grado \_\_\_\_\_

**ESC. PRIM. "EMILIANO ZAPATA"**  
**12-0314**

**CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

¿Cuándo te enfermas quién te atiende?

\_\_\_\_\_

¿Hay una persona en tu comunidad o colonia que cura?

\_\_\_\_\_

¿Quién es? \_\_\_\_\_

¿Cómo se llama? \_\_\_\_\_

¿Cuándo se enferma alguno de tu familia siempre lo llevan al doctor?.

\_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

Escribe el nombre de hierbas o plantas que conozcas que sirven para curar

\_\_\_\_\_

En hojas blancas los alumnos también escribieron y dibujaron sobre festejos, comida y trajes tradicionales. También anotaron una corta descripción personal y rimas.

**ANEXO 11**  
**Traducción Español-Inglés del vocabulario usado en el**  
**análisis de redes sociales**

Adyacente - Adjacent  
Análisis de redes sociales – Social Network Analysis  
Centralidad - Centrality  
Grado de cercanía - Closeness  
Grado de centralidad - Centrality Degree  
Grado de intermediación – Betweenness  
Lazo - Tie  
Matriz de datos – Data matrix  
Prestigio - Prestige  
Prominencia – Prominence  
Prominente – Prominent  
Sociomatríz – Sociomatrix  
Teoría de gráficas – Graph theory  
Vecindad – Neighbourhood

## ANEXO 12

### Cálculos utilizados para el rendimiento social usando el programa de redes sociales UCINET

#### A. Grado de centralidad - Escuela Emiliano Zapata (escuela experimental)

##### FREEMAN'S DEGREE CENTRALITY MEASURES

```
-----
Diagonal valid?      NO
Model:              ASYMMETRIC
Input dataset:      F:\SNA\EZ\EZ TODOS
```

	1	2	3	4
	OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1 Cecilia	12.000	0.000	70.588	0.000
8 Mari	12.000	2.000	70.588	11.765
14 Tania	9.000	7.000	52.941	41.176
11 Marlen	8.000	6.000	47.059	35.294
6 Judith	8.000	9.000	47.059	52.941
16 Daniela	7.000	11.000	41.176	64.706
17 Karen	7.000	10.000	41.176	58.824
18 Maira	6.000	5.000	35.294	29.412
7 JC	5.000	3.000	29.412	17.647
5 Yuritzi	5.000	6.000	29.412	35.294
3 Erick	4.000	8.000	23.529	47.059
15 Artiza	4.000	2.000	23.529	11.765
4 Guada	3.000	13.000	17.647	76.471
9 Rosario	3.000	2.000	17.647	11.765
13 Nicolas	3.000	4.000	17.647	23.529
12 Miguel	3.000	6.000	17.647	35.294
2 Claudia	2.000	1.000	11.765	5.882
10 Lupita	1.000	7.000	5.882	41.176

##### DESCRIPTIVE STATISTICS

	1	2	3	4
	OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1 Mean	5.667	5.667	33.333	33.333
2 Std Dev	3.127	3.543	18.394	20.843
3 Sum	102.000	102.000	600.000	600.000
4 Variance	9.778	12.556	338.331	434.448
5 SSQ	754.000	804.000	26089.965	27820.068
6 MCSSQ	176.000	226.000	6089.965	7820.069
7 Euc Norm	27.459	28.355	161.524	166.793
8 Minimum	1.000	0.000	5.882	0.000
9 Maximum	12.000	13.000	70.588	76.471

Network Centralization (Outdegree) = 39.446%

Network Centralization (Indegree) = 45.675%

B. Grado de centralidad - Escuela José Vasconcelos (escuela control)

FREEMAN'S DEGREE CENTRALITY MEASURES

Diagonal valid?

Model:

Input dataset:

NO  
ASYMMETRIC  
F:\SNA\JV\JV TODOS

	1	2	3	4
	OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
4 Andrea	14.000	3.000	77.778	16.667
18 Rogelio	10.000	5.000	55.556	27.778
1 Alexia	7.000	6.000	38.889	33.333
9 Eric M.	5.000	7.000	27.778	38.889
13 Luis	5.000	1.000	27.778	5.556
8 Eric L.	5.000	3.000	27.778	16.667
17 Rocio	5.000	7.000	27.778	38.889
11 Jenifer	4.000	8.000	22.222	44.444
14 María	4.000	4.000	22.222	22.222
15 Miguel	4.000	3.000	22.222	16.667
12 Karen	3.000	2.000	16.667	11.111
10 Fernando	3.000	4.000	16.667	22.222
16 Diana	3.000	4.000	16.667	22.222
2 Amparo	3.000	8.000	16.667	44.444
6 Cristian	3.000	6.000	16.667	33.333
19 Yanet	3.000	7.000	16.667	38.889
3 Ana Lilia	2.000	4.000	11.111	22.222
5 Augustin	2.000	4.000	11.111	22.222
7 David	1.000	0.000	5.556	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS

	1	2	3	4
	OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1 Mean	4.526	4.526	25.146	25.146
2 Std Dev	2.962	2.233	16.458	12.405
3 Sum	86.000	86.000	477.778	477.778
4 Variance	8.776	4.986	270.853	153.894
5 SSQ	556.000	484.000	17160.494	14938.271
6 MCSSQ	166.737	94.737	5146.199	2923.977
7 Euc Norm	23.580	22.000	130.998	122.222
8 Minimum	1.000	0.000	5.556	0.000
9 Maximum	14.000	8.000	77.778	44.444

Network Centralization (Outdegree) = 55.556%

Network Centralization (Indegree) = 20.370%

C. Grado de cercanía – Escuela Emiliano Zapata

CLOSENESS CENTRALITY

Input dataset: F:\SNA\EZ\EZ TODOS modified  
 Method: Geodesic paths only (Freeman Closeness)  
 Output dataset: F:\SNA\EZ\Closeness

Note: Data not symmetric, therefore separate in-closeness & out-closeness computed.

Closeness Centrality Measures

	1	2	3	4
	inFarness	outFarness	inCloseness	outCloseness
3 Guada	20.000	57.000	80.000	28.070
15 Daniela	25.000	27.000	64.000	59.259
2 Erick	27.000	44.000	59.259	36.364
5 Judith	27.000	26.000	59.259	61.538
16 Karen	30.000	27.000	53.333	59.259
11 Miguel	30.000	57.000	53.333	28.070
6 JC	32.000	33.000	50.000	48.485
13 Tania	32.000	23.000	50.000	69.565
12 Nicolas	33.000	57.000	48.485	28.070
9 Lupita	33.000	42.000	48.485	38.095
10 Marlen	34.000	26.000	47.059	61.538
4 Yuritzi	35.000	33.000	45.714	48.485
17 Maira	37.000	28.000	43.243	57.143
14 Artiza	45.000	34.000	35.556	47.059
7 Mari	46.000	20.000	34.783	80.000
8 Rosario	59.000	36.000	27.119	44.444
1 Claudia	60.000	35.000	26.667	45.714

Statistics

	1	2	3	4
	inFarness	outFarness	inCloseness	outCloseness
1 Mean	35.588	35.588	48.606	49.480
2 Std Dev	10.710	11.617	12.930	14.552
3 Sum	605.000	605.000	826.295	841.160
4 Variance	114.713	134.948	167.183	211.756
5 SSQ	23481.000	23825.000	43004.637	45220.473
6 MCSSQ	1950.118	2294.118	2842.109	3599.860
7 Euc Norm	153.235	154.353	207.376	212.651
8 Minimum	20.000	20.000	26.667	28.070
9 Maximum	60.000	57.000	80.000	80.000

Network in-Centralization = 68.94%  
 Network out-Centralization = 67.02%

D. Grado de cercanía - Escuela José Vasconcelos

CLOSENESS CENTRALITY

Input dataset: F:\SNA\JV\JV TODOS modificado  
 Method: Geodesic paths only (Freeman Closeness)  
 Output dataset: F:\SNA\JV\Closeness

Note: Data not symmetric, therefore separate in-closeness & out-closeness computed.

Closeness Centrality Measures

		1	2	3	4
		inFarness	outFarness	inCloseness	outCloseness
10	Jenifer	28.000	40.000	60.714	42.500
2	Amparo	28.000	52.000	60.714	32.692
16	Rocio	29.000	48.000	58.621	35.417
18	Yanel	29.000	45.000	58.621	37.778
1	Alexia	30.000	37.000	56.667	45.946
15	Diana	32.000	33.000	53.125	51.515
4	Andrea	36.000	20.000	47.222	85.000
8	Eric M.	37.000	33.000	45.946	51.515
6	Cristian	38.000	37.000	44.737	45.946
13	María	38.000	32.000	44.737	53.125
3	Ana Lilia	39.000	53.000	43.590	32.075
17	Rogelio	39.000	25.000	43.590	68.000
14	Miguel	41.000	36.000	41.463	47.222
5	Augustin	41.000	48.000	41.463	35.417
11	Karen	42.000	41.000	40.476	41.463
9	Fernando	44.000	39.000	38.636	43.590
7	Eric L.	50.000	31.000	34.000	54.839
12	Luis	60.000	31.000	28.333	54.839

Statistics

		1	2	3	4
		inFarness	outFarness	inCloseness	outCloseness
1	Mean	37.833	37.833	46.814	47.715
2	Std Dev	8.050	8.713	9.136	12.742
3	Sum	681.000	681.000	842.656	858.879
4	Variance	64.806	75.917	83.473	162.368
5	SSQ	26931.000	27131.000	40950.766	43904.449
6	MCSSQ	1166.500	1366.500	1502.509	2922.618
7	Euc Norm	164.107	164.715	202.363	209.534
8	Minimum	28.000	20.000	28.333	32.075
9	Maximum	60.000	53.000	60.714	85.000

Network in-Centralization = 30.36%  
 Network out-Centralization = 81.42%

E. Grado de intermediación – Escuela Emiliano Zapata

Input dataset:

F:\SNA\EZ\EZ TODOS

Important note: this routine binarizes but does NOT symmetrize.

Un-normalized centralization: 722.250

		1	2
		Betweenness	nBetweenness
		-----	-----
14	Tania	59.014	21.696
7	JC	50.633	18.615
6	Judith	46.567	17.120
3	Erick	44.883	16.501
8	Mari	35.617	13.094
16	Daniela	34.269	12.599
17	Karen	26.394	9.704
4	Guada	19.106	7.024
18	Maira	15.208	5.591
11	Marlen	5.581	2.052
15	Artiza	1.325	0.487
12	Miguel	0.778	0.286
5	Yuritzi	0.375	0.138
10	Lupita	0.125	0.046
9	Rosario	0.125	0.046
2	Claudia	0.000	0.000
13	Nicolas	0.000	0.000
1	Cecilia	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS FOR EACH MEASURE

		1	2
		Betweenness	nBetweenness
		-----	-----
1	Mean	18.889	6.944
2	Std Dev	20.517	7.543
3	Sum	340.000	125.000
4	Variance	420.929	56.895
5	SSQ	13998.940	1892.158
6	MCSSQ	7576.719	1024.102
7	Euc Norm	118.317	43.499
8	Minimum	0.000	0.000
9	Maximum	59.014	21.696

Network Centralization Index = 15.62%

F. Grado de intermediación – Escuela José Vasconcelos

Input dataset: F:\SNA\JV\JV TODOS  
 Important note: this routine binarizes but does NOT symmetrize.  
 Un-normalized centralization: 1310.793

		1	2
		Betweenness	nBetweenness
		-----	-----
4	Andrea	90.779	29.666
18	Rogelio	60.390	19.735
16	Diana	48.167	15.741
10	Fernando	35.400	11.569
1	Alexia	27.764	9.073
9	Eric M.	27.738	9.065
19	Yanet	26.126	8.538
14	María	21.152	6.913
17	Rocio	14.762	4.824
13	Luis	14.133	4.619
11	Jenifer	13.881	4.536
8	Eric L.	11.793	3.854
2	Amparo	7.569	2.474
15	Miguel	6.633	2.168
6	Cristian	6.295	2.057
3	Ana Lilia	1.167	0.381
12	Karen	0.250	0.082
7	David	0.000	0.000
5	Augustin	0.000	0.000

DESCRIPTIVE STATISTICS FOR EACH MEASURE

		1	2
		Betweenness	nBetweenness
		-----	-----
1	Mean	21.789	7.121
2	Std Dev	22.944	7.498
3	Sum	414.000	135.294
4	Variance	526.428	56.221
5	SSQ	19022.969	2031.587
6	MCSSQ	10002.126	1068.192
7	Euc Norm	137.924	45.073
8	Minimum	0.000	0.000
9	Maximum	90.779	29.666

Network Centralization Index = 23.80%



## ANEXO 13

### Entrevista con alumnos de tercer grado en la escuela Emiliano Zapata

La grabación de la siguiente entrevista empezó después de que ya se habían hecho unas preguntas. Se tuvo que volver a comenzar a causa de problemas técnicos, por eso no hay introducciones ni explicaciones en las primeras líneas.

Las preguntas y los comentarios en negritas son míos. De igual modo, las preguntas y los comentarios hechos por la maestra de grupo están señalados.

Se les pedía a los alumnos que dijeran su nombre antes de hablar, sin embargo no siempre siguieron la indicación.

- 1 *¿Ustedes ven alguna diferencia cuando uno de sus amigos es indígena y un amigo no es*  
2 *indígena? ¿Ustedes ven algo diferente aparte del idioma?*  
3 Sí. Que uno es más moreno que otro, que aparte muchos, este, viven en diferentes partes y  
4 que casi son más diferentes a ti y casi no les entiende lo que dicen.  
5 Que hablan diferente.  
6 *¿Cuando hablan español o cuando hablan su idioma?*  
7 Cuando hablan su idioma.  
8 Luego, a veces cuando hablan su idioma, no se les entiende mucho.  
9 A los chiquillos.  
10 Como a Adalia, Frida y Edgar.  
11 *Entonces, la pregunta era si les gusta jugar con niños que son indígenas o no indígenas.*  
12 *A ver... cuéntame...*  
13 Sí me gusta jugar... bueno, antes le decía que jugaba con una niña de primero pero como a  
14 veces ella quería jugar algo y yo quería jugar otros juegos y luego... ya no éramos amigas  
15 pero después ya nos volvíamos a ser amigas. Pero después ella ... este... como yo le decía  
16 algunas cosas, luego ella iba con sus amigas, luego también luego me quería pegar. Y por  
17 eso ya no me junto con los niños indígenas.  
18 *Ok. ¿Hay alguien más que quiere decir algo?*  
19 A mi me gusta jugar, este... por que a mi me gusta mucho jugar con mis amigos, con  
20 Lupita, con Lili, Bety y Adanes.  
21 *Ustedes ven alguna diferencia cuando juegan con un niño que habla otro idioma o que*  
22 *es indígena? Ven alguna diferencia?*  
23 Varios niños:  
24 Nooo .  
25 *Tú sí, a ver cuéntame...*  
26 Porque nosotros... tienen diferentes juegos que nosotros.  
27 *¿Son muy diferentes sus juegos?*  
28 Arturo: sí, sí  
29 *¿Y tú, qué prefieres cuáles juegos?*  
30 Arturo: Con los que me (inaudible) y ya ... con el balero esa.  
31 *¿Balero es un juego del pueblo o de la ciudad?*

- 32 *Arturo:* Del pueblo de donde estamos con., allá en mi pueblo... con coco.
- 33 *¿Alguien más quiere decir algo?*
- 34 Matapene (inaudible) me enseñan muchos juegos allá.
- 35 *¿Allá dónde, en tu pueblo?*
- 36 En mi pueblo que vengo a jugar acá, acá en la ciudad entonces ya (inaudible) casi todos lo
- 37 están jugando.
- 38 *¿Alguien más?*
- 39 *Lupita:* (inaudible) sus propios juegos, quisiera que me los enseñaran y también a hablar
- 40 como ellos.
- 41 *Muy bien. OK ya les voy a preguntar algo más sí, ¿listos? A veces, sus compañeros que*
- 42 *hablan una lengua indígena, este., les da pena hablar su idioma o a los papas de estos*
- 43 *niños les da pena. ¿Por qué creen ustedes que les da pena hablar su idioma?*
- 44 Porque las ciudades, este, como, ... luego se ríen de su idioma, entonces por eso les da
- 45 mucha pena hablar su idioma.
- 46 *Ok, ¿alguien más?*
- 47 Porque... les da pena porque luego se rían por ellos.
- 48 *¿Alguien más tiene otra respuesta?*
- 49 Luego que tal si dicen a los papas....
- 50 *¿Por qué creen que los papás dicen de no hablar en idioma?*
- 51 Porque igual cuando (inaudible) qué tal si los papás luego dicen a sus hijos que no lo
- 52 digan. Se burlen de ellos, y no quieren que se burlen de sus hijos.
- 53 *¿Hay niños aquí que sus papás hablan un idioma? Levantan la mano... OK, y ustedes no*
- 54 *hablan... ¿por qué sus papás no les enseñaron a hablar? Cuéntenme porque no les*
- 55 *enseñaron.*
- 56 Yo no hablo mi idioma porque mis papás me abandonaron.
- 57 *¿Tú eres triqui, verdad?*
- 58 Sí.
- 59 *¿Y con quién vives?*
- 60 Con mi tía.
- 61 *¿Y tu tía te habla?*
- 62 Sí.
- 63 *Entonces ¿ta tía te habla en triqui?*
- 64 A veces.
- 65 *¿Y por qué no siempre?*
- 66 No sé.
- 67 (otro alumno) Yo, si hablaría triqui no me daría pena porque... estaría yo orgullosa porque
- 68 hablaría aparte otro idioma.
- 69 *¿Tus papás hablan triqui?*
- 70 Nada más mi mamá y mi tío.
- 71 *Maestra: Pero no hablan triqui mi amor...*
- 72 Mazahua., hablan en otomí.
- 73 *¿Y porque no te enseñaron otomí?*
- 74 Quien sabe, no sé porque... ya de grande (inaudible) yo me fui enseñando yo idioma del
- 75 español.
- 76 *¿Quién quería decir algo?*

77 **Arturo:** Si hubiera nacido allá en el pueblo, hubiera también ido a una escuela pero allá.  
78 Hay una escuela para, para aprender idioma.  
79 **¿Allá en tu pueblo?**  
80 Uh hu, y allí ... y mejor se vinieron a vivir mi mamá aquí en el centro (inaudible) y por eso  
81 casi no hablamos el idioma.  
82 **¿Alguien más quiere decir porque? ... Ok, a ver... siguiente pregunta. ¿Por qué sientan**  
83 **que es importante hablar el idioma de sus papás? Unos de ustedes me dicen que les**  
84 **gustaría aprender el Mazahua, el triqui el otomí. ¿Por qué les gustaría aprender ese**  
85 **idioma?**  
86 Porque a veces me gustaría hablar con mi tía en idioma de mi mamá. Me gustaría hablar y  
87 entender.  
88 **Remedios:** A mi, porque cuando sea grande, las personas me dicen algo y no le entiendo,  
89 no... no les voy a responder nada a la pregunta. Por eso yo quiero aprender. Aunque sea  
90 poquito.  
91 A mi me gustaría porque como abuelita vive allá y luego yo casi no le entiendo que dice.  
92 **¿Tu abuelita no habla español?**  
93 No.  
94 **Maestra: ¿Que habla tu abuelita hija?**  
95 Triqui.  
96 **Maestra: No, triqui no. Hay de ser Mazahua, otomí o náhuatl.**  
97 **¿Tu abuelita dónde vive?**  
98 Toluca.  
99 **¿En Toluca? Mazahua a lo mejor.**  
100 A mi me gustaría aprender como, como el idioma de mi abuelita.  
101 **¿Por qué?**  
102 A veces casi no le entiendo mucho.  
103 **¿Tu abuelita casi no habla español?**  
104 No.  
105 **¿Qué habla tu abuelita?**  
106 ...(no sabe responder)  
107 **Maestra: Le preguntas mi amor, es una tarea.**  
108 **¿Alguien más quiere hablar?**  
109 Yo quisiera aprender a hablar porque mis tíos, mis abuelitos hablan y yo quisiera saber qué  
110 dicen.  
111 **Les gustaría poder hablar con sus familiares (parientes) verdad?**  
112 **Varios niños juntos:** sííí  
113 **Muy bien. Y cuando hablan díganme su nombre, porque no me voy a acordar quien dijo**  
114 **que. Sí, cuando empiezan a hablar con la máquina.**  
115 **Cuando unos compañeros hablan un idioma que ustedes no entienden, una lengua que**  
116 **no entienden ¿cómo se oye? Les gusta escucharlo, se oye feo, se oye bonito, ¿cómo lo**  
117 **escuchan ustedes?**  
118 **Anayeli:** bonito  
119 **Beatriz:** A mi me gusta como hablan porque también se escucha muy bonito porque luego  
120 también aprende a decir palabras con lo que te dicen ellos.  
121 **Dulce:** A mi también me gustaría hablar porque ... se escucha muy bonito.

- 122 *Marifer:* A mi me gusta mucho como habla mi abuelita porque...se oye muy bonito igual.  
 123 A mi me gusta aprender porque cuando hablan así, este.. yo quiero escuchar, aprender y  
 124 escuchar lo que dicen mi (inaudible)  
 125 ***Muy bien, ¿alguien más quiere decir algo?***  
 126 *Lupita:* A mi me gustaría porque ellos hablan muy bonito y hablan como si estuvieran  
 127 hablando en inglés.  
 128 ***¿Alguien más quiere decir algo?***  
 129 (...)  
 130 ***¿A ver Javier, cuéntame algo? ¿De qué pueblo son tus papás?***  
 131 *Javier:* De... ya se me olvidó de que pueblo (le da pena hablar)  
 132 ... De Chimalhuacán  
 133 ***¿Y hablan Mazahua tus papás?***  
 134 *Javier:* No, nada más mi abuelito y mi abuelita  
 135 ***¿Y porque no enseñaron a tus papás?***  
 136 (inaudible)  
 137 ***¿Y a ti te gustaría aprender Mazahua?***  
 138 *Javier:* sí  
 139 ***¿Y cuando hablas con tus abuelitos, en qué idioma hablan?***  
 140 *Javier:* En español  
 141 ***¿Y entienden?***  
 142 *Javier:* Sí  
 143 ***¿Quién aquí tiene padres que son mestizos, que no hablan ningún idioma indígena?***  
 144 ***Alguien que no tiene nadie, nadie en su familia...***  
 145 (Una alumna levanta la mano)  
 146 ***¿A ti te gustaría aprender algún idioma de tus compañeros?***  
 147 *Ana:* Mazahua  
 148 ***¿Por qué Mazahua?***  
 149 *Ana:* Porque quiero aprender porque mis padres no hablan ningún idioma (inaudible)  
 150 ***¿Por qué Mazahua y no triqui por ejemplo?***  
 151 *Ana:* Quien sabe, no sé  
 152 ***¿Tienes amigos que hablan Mazahua?***  
 153 *Ana:* No, sólo puro español.  
 154 ***¿Has escuchado hablando Mazahua?***  
 155 *Ana:* No.  
 156 (...)  
 157 ***¿Quiénes van a sus pueblos?***  
 158 ***Maestra: Todos.***  
 159 (Varios niños dicen que sí).  
 160 ***A ver, cuéntenme cómo es en sus pueblos.***  
 161 Me llamo Arturo.  
 162 ***¿Cómo es en tu pueblo Arturo?***  
 163 Bonito y (inaudible). En Navidad cuando vamos se pone la feria y hay muchas cosas pero  
 164 cuando no es temporada de feria, cuando no hay feria, no hay nada. Está sólo.  
 165 ***¿Dónde está tu pueblo?***  
 166 *Arturo* no sé

167 *¿En qué estado, te acuerdas del estado?... tampoco.*  
168 *Alguien más. Alguien que no ha hablado mucho*  
169 Yo, mi pueblo está bonito porque cuando es el día de muertos hay feria... le ponen flores a  
170 los muertos.  
171 *¿Y dónde está tu pueblo?*  
172 En Pueblo Nuevo.  
173 *(Cuando dice eso, otro niño dice que su pueblo también es Pueblo Nuevo. Los dos no*  
174 *sabían que eran del mismo pueblo. No puede ser dice la maestra...)*  
175 Como dijo (inaudible) el día de muertos es... van a adornar. Primero, los adultos van a  
176 adornar. Luego también (inaudible) a los niños. Al siguiente día acompañan a los niños a  
177 que ellos adornen.  
178 *Alberto:* Cuando, cuando es cumpleaños (inaudible) como aquí nosotros (inaudible) toda la  
179 noche. Nos desvelamos nosotros y hacemos fogata. A nosotros nos gusta (inaudible)  
180 igual, cuando hay feria, hay muchos juegos, y cuando es así (inaudible).  
181 *¿Cuál es tu pueblo?*  
182 *Alberto:* Toluca  
183 *Bueno, les voy a hacer una última pregunta. ¿Sus papás les hablan a veces que es*  
184 *importante ir a la escuela?*  
185 *Muchos niños responden: Síii .*  
186 *¿Y por qué les dice que es importante ir?*  
187 A mi me dice mi mamá que es importante ir a la escuela que porque muchos de los papás  
188 de los niños de aquí, bueno casi todos, no, antes no tuvieron la oportunidad de ir a la  
189 escuela y dice mi mamá que nos dan la oportunidad de ir a la escuela tenemos que  
190 aprovecharla para que seamos alguien en la vida, para que tengamos una carrera.  
191 *Arturo:* Luego me dicen que tengo que ir a la escuela para que salga adelante y que me  
192 inscriba en la universidad.  
193 Dice mi mamá que es importante ir a la escuela porque allá te enseñan a escribir, a muchas  
194 cosas.  
195 (Grabación se cortó)

## ANEXO 14

### Resultados de los exámenes estandarizados y origen étnico

#### A. Escuela Emiliano Zapata

Tercer grado:

#	ALUMNO	RESULTADO	ORIGEN ÉTNICO
1	Aritza	57.14	mestizo
2	Cecilia	64.86	mazahua
3	Claudia	28.57	triqui
4	Erick	14.29	mazahua
5	Guadalupe	57.14	triqui
6	Itzel Yuritzí	64.29	mazateco
7	Juan Carlos	21.43	mazahua
8	Maira J	21.43	mestizo
9	María del Rosario	50	mazateco
10	María Guadalupe	35.71	ñahñu
11	Marlen Hernández	71.43	mazateco
12	Miguel Filiberto	28.57	triqui
13	Nicolás Sánchez	28.57	ñahñu
14	Tania Elizabeth	35.71	mazahua

Cuarto grado:

#	ALUMNO	RESULTADO	ORIGEN ÉTNICO
1	Aritza	57.14	mestizo
2	Cecilia	50	mazahua
3	Claudia	28.57	triqui
4	Daniela	37.71	mestizo
5	Erick	21.43	mazahua
6	Yuritzí	35.71	mazateco
7	Juan Carlos	42.86	mazahua
8	Judith	42.86	mazahua
9	Karen	28.57	mestizo
10	Maira	21.43	mestizo
11	María de los Ángeles	57.14	mazateco
12	María del Rosario	28.57	ñahñu
13	María Guadalupe	35.71	mazateco
14	Miguel Filiberto	42.86	triqui
15	Nicolás	57.14	ñahñu
16	Tania	35.71	mazahua

**B. Escuela José Vasconcelos**

Tercer grado:

#	ALUMNO	RESULTADO	ORIGEN ÉTNICO
1	Alexia	42.86	mestizo
2	Amparo	21.42	mestizo
3	Amparo	35.71	mestizo
4	Andrea	14.29	triqui
5	Cristian Michel	28.57	mestizo
6	David	14.29	mazahua
7	Erik Lucio	50	mestizo
8	Fernando	64.29	mestizo
9	Karen	28.57	mestizo
10	Luis Giovani	35.71	mestizo
11	María Isabel	7.14	mazahua
12	Miguel Angel	21.42	mestizo
13	Navil Diana	28.57	náhuatl / ñahñu
14	Rocio Lizbeth	28.57	mestizo
15	Rogelio	50	triqui
16	Yenifer Yanet	14.29	mestizo

Cuarto grado:

#	ALUMNO	RESULTADO	ORIGEN ETNICO
1	Alexia	50	mestizo
2	Amparo	21.43	mestizo
3	Ana Lilia	28.57	mestizo
4	Andrea	57.14	tzeltal
5	Agustín	42.86	mestizo
6	Cristian	35.71	mestizo
7	David	42.86	mazahua
8	Erik Lucio	64.29	mestizo
9	Erik Rodolfo	64.29	mestizo
10	Fernando	42.86	mestizo
11	Jenifer	50	mestizo
12	Karen	35.71	mestizo
13	Luis Giovani	28.57	mestizo
14	María Isabel	28.57	mazahua
15	Navil Diana	35.71	náhuatl / ñahñu
16	Rocio Lizbeth	42.86	mestizo
17	Rogelio	57.14	tzeltal



## ANEXO 15

### Cálculos de diferencia significativa

En este anexo se presentarán los cálculos que se hicieron para saber si existía una diferencia significativa entre los resultados de los exámenes estandarizados de cuarto y tercer grado realizados por los alumnos de quinto grado de las escuelas Emiliano Zapata (EZ) y José Vasconcelos (JV).

Los grupos comparados para el examen de cuarto grado fueron:

- alumnos indígenas JV y alumnos mestizos JV

Mientras que para el examen de tercer grado, los grupos comparados fueron los siguientes:

- grupo completo EZ y grupo completo JV
- alumnos indígenas EZ y alumnos mestizos EZ
- alumnos indígenas JV y alumnos mestizos JV
- alumnos indígenas EZ y alumnos indígenas JV



### A. Resultados de cuarto grado

#### ALUMNOS INDÍGENAS JV Y ALUMNOS MESTIZOS JV

Resultados en porcentajes correspondientes a los alumnos indígenas de quinto grado en la escuela José Vasconcelos.\*

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum (x - \bar{x})^2$
1	Andrea	14.29	-8.57	73.44
2	David	14.29	-8.57	73.44
3	María Isabel	7.14	-15.72	247.12
4	Navil Diana	28.57	5.71	32.6
5	Rogelio	50	27.1	736.58
<b>TOTAL</b>	$n = 5$ alumnos	114.29	-0.05	1163.18
<b>PROMEDIO</b>		22.86		

\*La prueba aplicada fue elaborada para cuarto grado de primaria por el SNEE (2001-2002) y corresponde a la forma 2 (comprensión lectora).

Resultados en porcentajes correspondientes a los alumnos mestizos de quinto grado en la escuela José Vasconcelos.\*

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum (x - \bar{x})^2$
1	Alexia Margarita	42.86	9.1	82.81
2	Amparo	21.42	-12.34	152.28
3	Ana Lilia	35.71	1.95	3.8
4	Cristian Michel	28.57	-5.19	26.936
5	Erik	50	16.24	263.73
6	Fernando	64.29	30.53	932.1
7	Karen	28.57	-5.19	26.936
8	Luis Giovanni	35.71	1.95	3.8
9	Miguel	21.42	-12.34	152.28
10	Rocío Lizbeth	28.57	-5.19	26.936
11	Yenifer Yanet	14.29	-19.47	370.1
<b>TOTAL</b>	$n = 11$ alumnos	371.41	0.05	2041.71
<b>PROMEDIO</b>		33.76		

\*La prueba aplicada fue elaborada para cuarto grado de primaria por el SNEE (2001-2002) y corresponde a la forma 2 (comprensión lectora).

Datos para calcular si existe una diferencia significativa entre los dos grupos:

Escuela	N	$\bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
JV indígena	5	22.86	1163.18
JV mestizo	11	33.76	2041.71

$$1. s_p^2 = \frac{\sum_{JV_i}(x - \bar{x})^2 + \sum_{JV_m}(x - \bar{x})^2}{(n_{JV_i} - 1) + (n_{JV_m} - 1)} = \frac{1163.18 + 2041.71}{(5 - 1) + (11 - 1)} = 228.92$$

$$2. s_{JV_i - JV_m} = \sqrt{\frac{s_p^2}{n_{JV_i}} + \frac{s_p^2}{n_{JV_m}}} = \sqrt{\frac{228.92}{5} + \frac{228.92}{11}} = 8.16$$

$$3. t = \frac{\bar{x}_{JV_i} - \bar{x}_{JV_m}}{s_{JV_i - JV_m}} = \frac{22.86 - 33.76}{8.16} = -1.33$$

$$4. dl = n + n - 2 = 5 + 11 - 2 = 14$$

$$t_{0.05} \text{ con dl de } 14 = 2.14$$

### 5. Interpretación

Dado que el  $t$  de las dos muestras se encuentra dentro de la zona de aceptación de hipótesis nula, llegamos a la conclusión de que no existe una diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos de alumnos.

**B. Resultados de tercer grado**

GRUPO COMPLETO EZ Y GRUPO COMPLETO JV

**Resultados en porcentajes correspondientes a los alumnos de quinto grado en la escuela Emiliano Zapata.\***

#	ALUMNO	$x$	$x - x$	$\sum(x - x)^2$
1	Aritza	57.14	15.77	248.7
2	Cecilia	64.86	23.49	551.78
3	Claudia	28.57	-12.8	163.84
4	Erick	14.29	-27.08	733.33
5	Guadalupe	57.14	15.77	248.7
6	Itzel Yuritz	64.29	23.49	551.78
7	Juan Carlos	21.43	-19.94	397.6
8	Maira	21.43	-19.94	397.6
9	María	50	8.63	74.48
10	María Guadalupe	35.71	-5.66	32.04
11	Marlen Hernández	71.43	30.06	903.6
12	Miguel Filiberto	28.57	-12.8	163.84
13	Nicolás Sánchez	28.57	-12.8	163.84
14	Tania Elizabeth	35.71	-5.66	32.04
<b>TOTAL</b>	$n=14$ alumnos	579.14	0.53	4663.17
<b>PROMEDIO</b>		41.37		

*\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE (2001-2002) y corresponde a la forma 2 (comprensión lectora).*

**Resultados en porcentajes correspondientes a los alumnos de quinto grado en la escuela José Vasconcelos\***

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum (x - \bar{x})^2$
1	Alexia	50	7.14	50.98
2	Amparo	21.43	-21.43	459.24
3	Ana Lilia	28.57	-14.29	204.2
4	Andrea	57.14	14.28	203.92
5	Agustín	42.86	0	0
6	Cristian Michel	35.71	-7.15	51.12
7	David	42.86	0	0
8	Erik Lucio	64.29	21.43	459.24
9	Erik Rodoifo	64.29	21.43	459.24
10	Fernando	42.86	0	0
11	Jenifer	50	7.14	50.98
12	Karen	35.71	-7.15	51.12
13	Luis Giovanni	28.57	-14.29	204.2
14	María Isabel	28.57	-14.29	204.2
15	Navil Diana	35.71	-7.15	51.12
16	Rocío Lizbeth	42.86	0	0
17	Rogelio	57.14	14.28	203.92
<b>TOTAL</b>	<i>n=17 alumnos</i>	728.57	-0.05	2653.48
<b>PROMEDIO</b>		42.86		

*\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE (2000-2001) y corresponde a la forma 5 (comprensión lectora).*

Datos de las dos escuelas para calcular si existe una diferencia significativa entre los dos grupos:

Escuela	N	$\bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
EZ	14	41.37	4663.17
JV	17	42.86	2653.48

$$1. s_p^2 = \frac{\sum_{EZ} (x - \bar{x})^2 + \sum_{JV} (x - \bar{x})^2}{(n_{EZ} - 1) + (n_{JV} - 1)} = \frac{4663.17 + 2653.48}{(14 - 1) + (17 - 1)} = 252.30$$

$$2. s_{EZ-JV} = \sqrt{\frac{s_p^2}{n_{EZ}} + \frac{s_p^2}{n_{JV}}} = \sqrt{\frac{252.30}{14} + \frac{252.30}{17}} = 5.73$$

$$3. t = \frac{x_{EZ} - x_{JV}}{s_{EZ-JV}} = \frac{41.37 - 42.86}{5.73} = -0.26$$

$$4. dl = n + n - 2 = 14 + 17 - 2 = 29$$

$$t_{95} \text{ con dl de } 29 = 2.04$$

### 5. Interpretación

Dado que el  $t$  de las dos muestras se encuentra dentro de la zona de aceptación de hipótesis nula, llegamos a la conclusión de que no existe una diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos de alumnos.

## ALUMNOS INDÍGENAS EZ Y ALUMNOS MESTIZOS EZ

**Resultados en porcentajes correspondientes a los alumnos indígenas de quinto grado en la escuela Emiliano Zapata\***

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
1	Cecilia	64.86	23.15	535.92
2	Claudia	28.57	-13.14	172.66
3	Erick	14.29	-27.42	751.86
4	Guadalupe	57.14	15.43	238.09
5	Yuritzí	64.29	23.15	535.92
6	Juan Carlos	21.43	-20.28	411.28
7	María de los Ángeles	50	8.29	68.72
8	María Guadalupe	35.71	-6	36
9	Marlen	71.43	29.72	883.28
10	Miguel	28.57	-13.14	172.66
11	Nicolás	28.57	-13.14	172.66
12	Tania Elizabeth	35.71	-6	36
<b>TOTAL</b>	$n=12$ alumnos	500.57	0.62	4015.05
<b>PROMEDIO</b>		41.71		

\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE (2000-2001) y corresponde a la forma 5 (comprensión lectora).

**Resultados en porcentajes correspondientes a los alumnos mestizos de quinto grado en la escuela Emiliano Zapata\***

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
1	Artiza	57.14	10.71	114.7
2	Maira	35.71	-10.72	114.92
<b>TOTAL</b>	$N=2$ alumnos	92.85	-0.01	229.62
<b>PROMEDIO</b>		46.43		

\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE (2001-2002) y corresponde a la forma 2 (comprensión lectora).

Datos de las dos escuelas necesarios para calcular si existe una diferencia significativa entre dos grupos:

Escuela	N	$\bar{x}$	$\sum (x - \bar{x})^2$
<b>EZ indígena</b>	12	41.71	4015.05
<b>EZ mestizo</b>	2	46.43	229.62

$$1. s_p^2 = \frac{\sum_{EZi} (x - \bar{x})^2 + \sum_{EZm} (x - \bar{x})^2}{(n_{EZi} - 1) + (n_{EZm} - 1)} = \frac{4015.05 + 229.62}{(12 - 1) + (2 - 1)} = 353.72$$

$$2. s_{EZ-JV} = \sqrt{\frac{s_p^2}{n_{EZ}} + \frac{s_p^2}{n_{JV}}} = \sqrt{\frac{353.72}{12} + \frac{353.72}{2}} = 14.36$$

$$3. t = \frac{x_{EZ} - x_{JV}}{s_{EZ-JV}} = \frac{41.71 - 46.43}{14.36} = -0.33$$

$$4. dl = n + n - 2 = 12 + 2 - 2 = 12$$

$$t_{95} \text{ con dl de } 12 = 2.18$$

### 5. Interpretación

Dado que el  $t$  de las dos muestras se encuentra dentro de la zona de aceptación de hipótesis nula, llegamos a la conclusión de que no existe una diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos de alumnos.

ALUMNOS INDÍGENAS JV Y ALUMNOS MESTIZO JV

Resultados en porcentajes de los alumnos indígenas del quinto grado de la escuela José Vasconcelos.\*

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
1	Andrea	57.14	12.86	165.38
2	David	42.86	-1.42	2.02
3	Maria	28.57	-15.71	246.8
4	Navil Diana	35.71	-8.57	73.44
5	Rogelio	57.14	12.86	165.38
<b>TOTAL</b>	$n=5$ alumnos	221.42	0.02	653.02
<b>PROMEDIO</b>		44.28		

\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE (2000-2001) y corresponde a la forma 5 (comprensión lectora).

Resultados en porcentajes de los alumnos mestizos del quinto grado de la escuela José Vasconcelos.\*

#	ALUMNO	$x$	$x - \bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
1	Alexia Margarita	50	7.74	59.91
2	Amparo	21.43	-20.83	433.89
3	Ana Lilia	28.57	-13.69	187.42
4	Agustin	42.86	0.6	0.36
5	Cristian Michel	35.71	-6.55	42.9
6	Erik L.	64.29	22.03	485.32
7	Erik	64.29	22.03	485.32
8	Fernando	42.86	0.6	0.36
9	Jenifer	50	7.74	59.91
10	Karen	35.71	-6.55	42.9
11	Luis	28.57	-13.69	187.42
12	Rocío Lizbeth	42.86	0.6	0.36
<b>TOTAL</b>	$n=12$ alumnos	507.15	0.03	1986.07
<b>PROMEDIO</b>		42.2625		

\*La prueba aplicada fue elaborada para tercer grado de primaria por el SNEE (2000-2001) y corresponde a la forma 5 (comprensión lectora).



Datos de las dos escuelas para calcular si existe una diferencia significativa entre los dos grupos:

Escuela	N	$\bar{x}$	$\sum(x - \bar{x})^2$
JV indígena	5	44.28	653.02
JV mestizo	12	42.26	1986.07

$$1. s_p^2 = \frac{\sum_{JV_i} (x - \bar{x})^2 + \sum_{JV_m} (x - \bar{x})^2}{(n_{JV_i} - 1) + (n_{JV_m} - 1)} = \frac{653.02 + 1986.07}{(5 - 1) + (12 - 1)} = 175.93$$

$$2. s_{JV_i - JV_m} = \sqrt{\frac{s_p^2}{n_{JV_i}} + \frac{s_p^2}{n_{JV_m}}} = \sqrt{\frac{175.93}{5} + \frac{175.93}{12}} = 7.06$$

$$3. t = \frac{x_{JV_i} - x_{JV_m}}{s_{JV_i - JV_m}} = \frac{44.28 - 42.26}{7.06} = 0.29$$

$$4. dl = n + n - 2 = 5 + 12 - 2 = 15$$

$$t_{95} \text{ con dl de } 15 = 2.13$$

#### 5. Interpretación

Dado que el  $t$  de las dos muestras se encuentra dentro de la zona de aceptación de hipótesis nula, llegamos a la conclusión de que no existe una diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos de alumnos.

## ALUMNOS INDÍGENAS EZ Y ALUMNOS INDÍGENAS JV

Datos de las dos escuelas para calcular si existe una diferencia significativa entre los dos grupos (las calificaciones de estos grupos se encuentran en las páginas anteriores):

Escuela	N	$\bar{x}$	$\sum (x - \bar{x})^2$
<b>EZ indígena</b>	12	41.71	4015.05
<b>JV indígena</b>	5	44.28	653.02

$$1. s_p^2 = \frac{\sum_{EZi} (x - \bar{x})^2 + \sum_{JVi} (x - \bar{x})^2}{(n_{EZi} - 1) + (n_{JVi} - 1)} = \frac{4015.05 + 653.02}{(12 - 1) + (5 - 1)} = 333.43$$

$$2. s_{EZi-JVi} = \sqrt{\frac{s_p^2}{n_{EZi}} + \frac{s_p^2}{n_{JVi}}} = \sqrt{\frac{333.43}{12} + \frac{333.43}{5}} = 9.72$$

$$3. t = \frac{\bar{x}_{EZi} - \bar{x}_{JVi}}{s_{EZi-JVi}} = \frac{41.71 - 44.28}{9.72} = -0.26$$

$$4. dl = n + n - 2 = 12 + 5 - 2 = 15$$

$$t_{95} \text{ con dl de } 15 = 2.13$$

### 5. Interpretación

Dado que el  $t$  de las dos muestras se encuentra dentro de la zona de aceptación de hipótesis nula, llegamos a la conclusión de que no existe una diferencia significativa entre los resultados de los dos grupos de alumnos.



---

TESIS, ENCUADERNACIONES,  
LIBROS Y FOLLETOS

CALIDAD Y CUMPLIMIENTO  
NOS DISTINGUIEN

**URGENTES EN 24 HRS.**

Alejandro Tellez Ortega

Atención Personal

Rep. de Cuba No. 99 Int. 25-A 2º Piso  
Centro Histórico, México, D.F.

**Tels. 5512-8797**

**Cel.: 044 55 1294-3311**

*Llame Nosotras Damos*

---