



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

**SIGNIFICADOS QUE OTORGAN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE DOS
ESCUELAS INDIGENAS DEL ESTADO DE CHIAPAS, A LOS RESULTADOS
DESTACABLES EN LA EVALUACIÓN NACIONAL DEL LOGRO
ACADÉMICO EN CENTROS ESCOLARES 2007.**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

PRESENTA:

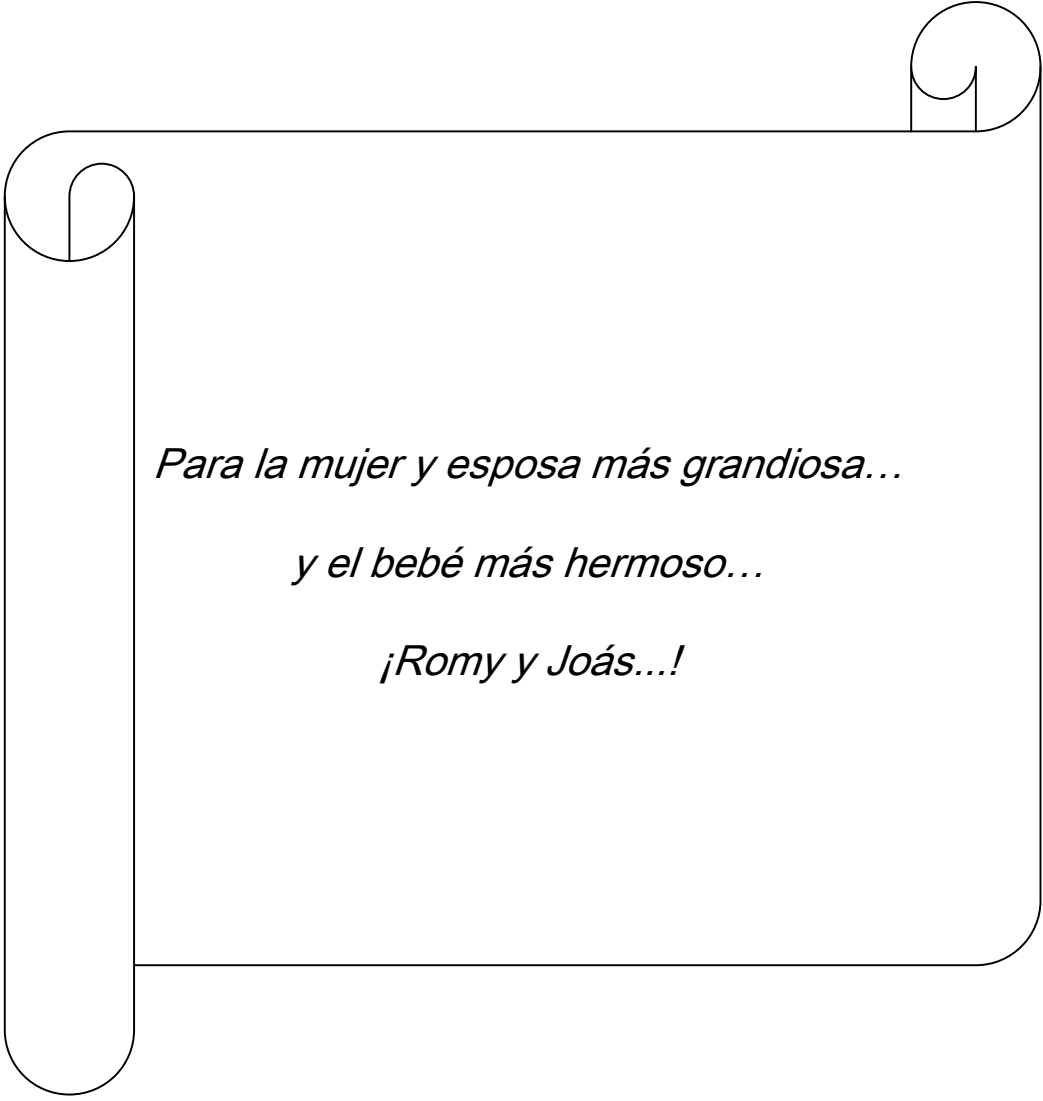
SADY LEYVI PÉREZ LÓPEZ

PROFESORES GUÍA:

**MANUEL SILVA ÁGUILA
SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE**

SANTIAGO DE CHILE. ENERO 2009.

DEDICATORIA



*Para la mujer y esposa más grandiosa...
y el bebé más hermoso...
¡Romy y Joás...!*

AGRADECIMIENTOS

Gracias a **Dios** primeramente por la vida y la oportunidad de experimentar experiencias significativas.

Profesores Guía:

Manuel Silva: Por la revisión y conducción de este trabajo de investigación.

Sylvia Schmelkes: Por su orientación y consejos en el camino de la construcción del proyecto.

Fundación Ford: A este maravilloso equipo. Por la oportunidad de proseguir mis estudios y el apoyo a la realización de este trabajo: Dassin, David, Marina, Trini, Anita, Pamela, Blanca y Xóchitl.

A las autoridades educativas de educación indígena, profesores, padres de familia, alumnos y todos que intervinieron en la realización de este trabajo...

Profesores, ayudantes y Administrativos de la Universidad de Chile: Maestra Mónica LLaña, por todo su apoyo, profe Germán Rozas, Pablo López, profesora María Angélica y demás profesores. La culminación de este informe es compartido, es producto del trabajo en las aulas.

Familia: Por todo el apoyo recibido, y el espíritu transmitido de superación y calor familiar que pude sentir durante la travesía.

Amigos entrañables chilenos: Sin duda, esta es la parte y lista más larga, en verdad no tengo las palabras adecuadas para agradecerles su apoyo, compañía, se portaron de maravilla, como verdaderos amigos y de los pocos hombres que se encuentran en esta tierra...Peligro de extinción...

Me gustaría agradecerles magistralmente, pero no tengo las palabras adecuadas, es más, me quedaría muy corto.

Familia Poblete Bustamente (Sonia y Gastón) mi familia Chilena, Pedro Infante, Sra. Leontina Espinosa, Claudia Cortés, Marieta Cosignani, Juan Marcos Barra y todos mis compañeros de la Universidad, siendo que la lista es muy grande...

!Muchas Gracias!

INDICE

	Pág.
Resumen	
Introducción	
CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1. El problema y su importancia.....	12
1.1.1. Contexto del problema.....	12
1.1.2. El problema.....	14
1.1.3. Su importancia.....	19
1.2. Objetivos principales.....	23
1.2.1. Objetivo general.....	23
1.2.2. objetivos específicos.....	23
CAPITULO II: ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.....	24
2.1. Antecedentes empíricos.....	24
2.1.1. Marco legal que fundamenta educación diferente y de calidad para las y los niños indígenas.....	24
2.1.2. El estado de arte de las evaluaciones, en el contexto de la eficacia escolar de educación primaria indígena en México.....	28
2.2. Antecedentes teóricos.....	30
2.2.1. Sociología fenomenológica: Peter L. Berger y Thomas Luckmann.....	31
2.2.2. La reproducción, campo, habitus y capital cultural en la teoría de Pierre Bourdieu.....	33
2.2.3. La teoría de los códigos Sociolingüísticos de Basil Bernstein.....	36
CAPITULO III: METODOLOGÍA.....	39
3.1. Diseño de la investigación.....	39

3.1.1. Paradigma de la investigación.....	39
3.1.2. Tipo de estudio: Estudio de Caso.....	40
3.1.3. La muestra.....	40
3.1.4. Técnicas de investigación.....	42
3.1.4.1. Entrevista grupal.....	42
3.1.4.2. Entrevista en profundidad.....	43
3.1.4.3. Observación.....	45
3.2. Mecanismos de credibilidad.....	46
3.2.1. Criterio de saturación del campo semántico.....	46
3.2.2. Triangulación.....	46
3.2.2.1. Triangulación vía sujetos.....	46
3.2.2.2. Triangulación vía teórica.....	46
3.2.2.3. Triangulación vía metodológica.....	46
3.3. Plan de análisis.....	47
3.3.1. Análisis de contenido.....	47
3.3.2. Análisis estructural del discurso.....	47
3.3.3. Análisis e interpretación vía teórica.....	48
CAPITULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	49
4.1. Introducción.....	49
4.2. PRIMERA CATEGORÍA: Configuración geográfica y sociocultural de los centros escolares.....	51
4.2.1. El estado de Chiapas.....	51
4.2.2. Los mayas.....	52
4.2.2.1. Mayas: Pueblo Tsotsil.....	54
4.2.2.2. Mayas: Pueblo Mame/Mam.....	57
4.2.3. Las escuelas indígenas.....	61

4.3. SEGUNDA CATEGORÍA: La prueba ENLACE: desde el discurso de los actores educativos.....	67
4.3.1. Reconstrucción de la prueba ENLACE en términos de: inicio, desarrollo y finalización.....	74
4.3.1.1. Opinión de los Padres de familia.....	74
4.3.1.2. Opinión de los Alumnos.....	76
4.3.1.3. Opinión de los profesores.....	79
4.3.1.4. Opinión de los directores.....	81
4.3.2. Significado de la prueba ENLACE, según los directores.....	84
4.3.3. Significado de la prueba ENLACE, según los profesores.....	88
4.4. TERCERA CATEGORÍA: El trabajo del profesor indígena, desde la alteridad...	90
4.4.1. El trabajo de educar a niños indígenas.....	90
4.4.2. ¿Por qué profesor indígena?: Motivos y razones.....	94
4.4.3. Expectativas hacia los alumnos.....	98
4.4.4. Los avatares del ejercicio profesional indígena.....	102
4.4.4.1. Apoyo al centro laboral.....	103
4.4.4.2. Apoyo pedagógico de las autoridades educativas: Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y supervisión escolar.....	104
4.4.4.3. Geografía laboral: tarea pendiente.....	107
4.4.5. Participación de los padres en la educación de sus hijos.....	109
4.4.6. Resignificando la pedagogía en escuelas indígenas: discursos desde las aulas de clases.....	114
4.4.6.1. Doble arbitrariedad: escuelas indígenas, escenario de luchas...	123
4.5. CUARTA CATEGORÍA: Participación de los padres de familia en el proceso educativo.....	128
4.5.1. La escuela, sinónimo de alfabetización y empoderamiento para los indígenas.....	129
4.5.2. El capital cultural.....	133

4.5.3. El trabajo pedagógico.....	136
4.5.4. Compromiso de las autoridades educativas.....	140
4.6. QUINTA CATEGORÍA: Significado, formas y productos de la escolarización: desde el discurso de las y los niños indígenas.....	144
4.6.1. Significado que otorgan a la escuela.....	144
4.6.2. Intervención y participación de profesores y padres de familia en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	147
4.6.3. La prueba ENLACE como mecanismo de evaluación de los aprendizajes de las y los niños indígenas: ¿aprendizaje o des- aprendizaje?.....	149
4.7. SEXTA CATEGORÍA: significados que otorgan las escuelas primarias de educación indígena a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007.....	155
4.7.1. Actores educativos y procesos pedagógicos que permiten que escuelas indígenas logren resultados destacables.....	157
4.8. Análisis estructural.....	159
4.8.1. Calificación paralela.....	159
4.8.1.1. Calificación paralela de los significados que otorgan las escuelas indígenas a los resultados destacables en las evaluaciones ENLACE 2007.....	160
4.8.2. Análisis cruce semántico.....	161
4.8.2.1. Lo endógeno y exógeno de las escuelas destacables en la prueba ENLACE.....	161
4.8.2.2. Educación indígena: doble arbitrariedad en la prueba ENLACE.....	164
CAPITULO V: A MANERA DE CONCLUSIÓN.....	167
BIBLIOGRAFÍA.....	173
ANEXOS	

RESUMEN

El siglo XXI está lleno de paradojas y encuentros antagónicos propios de una sociedad en transformación, cuyas características son la incertidumbre y el riesgo como agentes permeantes: se dice lo que no se hace, se hace lo que no se dice, equidad e inequidad; riqueza exacerbada y pobreza exacerbada, por citar algunos. El ahí el dilema de la complejidad. Complejidad que necesariamente necesita ser abordado desde distintas miradas tanto inter como multidisciplinario. La educación en ese sentido juega un rol significativo como mediador y regulador social.

El país mexicano refleja una de las paradojas y antagonismos más palpables a la percepción humana, me refiero a su Sistema Educativo. Que en las últimas evaluaciones que la Secretaria de Educación Pública ha implementado, se han hecho visibles entre los subsistemas educativos: particulares, públicas e indígenas, por mencionar algunas. Los resultados han patentado y dado lugar al tema de inequidad educativa. Me refiero a educación indígena que será el campo de objeto de estudio, que ha logrado resultados por debajo de la media nacional, quedando en logros insuficientes de aprendizajes, en comparación con las demás escuelas y subsistemas.

Sin embargo, también existen escuelas indígenas que han logrado resultados destacables en las evaluaciones, es decir, resultados por encima de la media nacional, asunto que llamó la atención en el contexto de los resultados negativos del subsistema indígena. Esto permitió plantearse la pregunta central que guiaría la investigación de corte cualitativo: ¿qué significados otorgan las comunidades educativas de dos escuelas indígenas del estado de Chiapas, a los resultados destacables en la evaluación nacional del logro académico en centros escolares 2007?

Para comprender objetivamente una parte de esta realidad escolar, se trabajaron con entrevistas grupales y en profundidad; así como observaciones; con el fin de conocer la opinión de la comunidad educativa: alumnos, padres de familia, profesores y directores de dichas escuelas.

En suma, estos son los ejes transversales del estudio y que, seguidamente, ayudaron a comprender mejor la inquietud de la investigación. Proporcionando de esta manera, una mirada y mejor comprensión a esta realidad escolar.

INTRODUCCIÓN

La vida cotidiana rara vez es reflexionada, al contrario; se da por sentado lo que existe, lo que se ve, lo que sucede; todo aparentemente es familiar: se nace, se crece y se muere en esta que es su cultura. Este es el ciclo que envuelve la existencia del ser humano. El último en darse cuenta que sin el agua dejaría de existir, es el pez mismo.

Sin embargo, cuando en un espacio geográfico coexisten culturas heterogéneas y se producen intercambios, el ser humano percibe la vida y las cosas de manera diferente; se sumerge paulatinamente en reflexiones profundas sobre el hombre y su entorno, llegando a reconocer la existencia de otras culturas y sus particularidades, con diferentes formas de pensar, caminar, hablar, escribir, alimentarse, organizarse y demás menesteres de la vida cotidiana. ¿Por qué cuesta reconocer la existencia de otras culturas? Porque la educación recibida, nos habilitó para conocer y profundizar en nuestra realidad, no en otras realidades; aunque aspiráramos entrar en la otra realidad, pero difícilmente se consigue, aunque nos la expliquen; no la comprenderíamos en sus significados originales, quizá parte de la realidad si, pero no su totalidad; porque fuimos formados para otro tipo de realidad.

Para lograrlo, es necesario cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la "de uno" es la única posible, es ver desde donde el "otro" lo ve, es echar mano de la alteridad misma.

Este trabajo precisamente, ostenta otra realidad en la realidad, es la realidad de los pueblos originarios y su educación. En el mismo país de México, coexisten diferentes culturas que van desde lo imaginario colectivo hasta lo imaginario

simbólico, desde lo subjetivo hasta lo objetivo, desde lo intersubjetivo hasta lo intrasubjetivo; son culturas místicas milenarias que han sobrevivido por más de cinco siglos a las presiones externas de una sociedad avasallante y desbocada, por eso Bonfil llamó a su obra célebre, México profundo.

En este contexto, ese México profundo compuesto por más de seis millones de personas de cinco años y más que hablan lenguas indígenas, de las cuales, 2 millones 959 mil 64 son hombres y 3 millones 52 mil 138 son mujeres, según lo explicó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía en el Censo de Población y Vivienda 2005.¹

Muchos de esos niños asisten a escuelas primarias indígenas, que cada año son tomados en cuenta como parte activa de la prueba nacional ENLACE que la Secretaría de Educación Pública, tiene a bien aplicar desde el 2006, coordinado desde las oficinas centrales de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, con sede en la ciudad de México.

Hasta el momento, el comportamiento de los resultados de escuelas primarias indígenas es desalentador, siendo que su nivel de logro a nivel nacional se ubica en insuficiente, mientras que, algunas escuelas indígenas, en el caso del Estado de Chiapas, se ubicaron dentro de las diez mejores escuelas con resultados destacables en 2007, las características de estos planteles llamó la atención para su estudio, son escuelas en contexto de pobreza, bidocentes y tridocentes, con marginalidad alta y muy alta. Por lo cual, se procedió a diseñar estrategias de investigación cualitativa para lograr tener mejor comprensión de estas realidades, dada la importancia de los resultados negativos de su subsistema.

Este proyecto, está compuesto por cinco capítulos, la bibliografía y anexos. El capítulo uno, contiene el planteamiento del problema, su importancia y sus objetivos; el capítulo dos, alberga los antecedentes empíricos y teóricos que sustentan y guían la investigación; el tres, contiene el aspecto metodológico donde

¹ El UNIVERSAL (2007). Ocupa México octavo lugar mundial en número de pueblos indígenas [Periódico online]. Miércoles 08 de agosto. Ciudad de México. Consultado: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/441846.html>. 16/01/2009 16:14:33.

explica de manera detallada y puntual el diseño de la investigación, el tipo de estudio, la muestra, las técnicas de investigación, los mecanismos de credibilidad y fiabilidad, así como el plan de análisis. El antepenúltimo capítulo, lo compone el análisis e interpretación de los datos, es decir, el informe final de la investigación en seis categorías y, se finaliza con análisis estructural en sus dos dimensiones: calificación paralela y análisis cruce semántico, estos, como complementariedad del estudio. El último capítulo presenta la conclusión final del trabajo, compuesto por la síntesis de los principales hallazgos, aportes y algunas sugerencias como producto del informe.

Concluye la estructura de la tesis, con la bibliografía y los anexos. La primera detalla las fuentes consultadas y citadas en y durante el trabajo, la segunda; factura las entrevistas extraídas de los actores de la comunidad educativa.

En resumen, el estudio no pretende tener comprensión global y total de la realidad educativa de los centros indígenas, al contrario, preexiste la noción parcial de la realidad; tampoco el fin último interpretativo y de comprensión, sino apenas el inicio de una búsqueda incesante de otras miradas al respecto y, la apertura de un abanico de variedades de interrogantes, que, sin duda; serán de plataforma e inicio de investigaciones futuras en esta línea multi e interdisciplinaria educativa.

CAPITULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.

1.1.1. CONTEXTO DEL PROBLEMA.

La educación es, ante todo, una práctica social, un conjunto de acciones humanas, un medio de socialización, formación y desarrollo de un país. De naturaleza y realidad compleja, incierta y multidimensional, que rebasa cualquier visión unitaria disciplinaria, e irremediablemente, obliga a una mirada multi e interdisciplinaria de la realidad, Morín (1999).

Nos ubicamos en la sociedad posmoderna, que según Lipovetsky (2004), es: una fase histórica de excesos y fuga ilimitada hacia adelante...sin fuerzas opositoras que generen propuestas reales de alternativas para el mañana. Producto de ello, es que estemos instalados en una sociedad rica en tensiones y paradojas.

En este contexto de tensiones y paradojas, corresponde a la educación mediar entre la sociedad y los cambios tecnológicos, culturales, sociales, políticos y económicos que paulatinamente fragmentan las instituciones sociales, y hacen que la tarea educativa se empañe aún más.

El Sistema Educativo Mexicano, como todo sistema, no queda exento de sobrellevar también las consecuencias que generan estos cambios. En una nación, con una población de 103, 263.000 de habitantes hasta el 2005, (INEGI, 2007). Integrado por 31 estados libres y soberanos y, un Distrito Federal o capital, sede de los poderes de la Federación. Su Sistema Educativo, está compuesto por

seis niveles: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media), superior (licenciatura y postgrado). Además, ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena o bilingüe-bicultural. El sistema ofrece el servicio educativo en dos grandes modalidades: escolarizada y abierta.

La Secretaría de Educación Pública (S.E.P.), a través de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (U.P.E.P.E.) y, desde su Dirección General de Evaluación de Políticas (D.G.E.P.) quien, es el encargado de realizar evaluaciones al Sistema Educativo; específicamente nivel primaria y secundaria. Desde el 2006 viene implementado una serie de macro evaluaciones de escala nacional, estas evaluaciones se valen de una herramienta fundamental para saber el estado de los aprendizajes, denominado: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

La evaluación ENLACE fue dirigida a los alumnos y alumnas de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de primaria, y tercero de educación secundaria.

Para tener mejor comprensión de los mecanismos que utiliza para su interpretación de la evaluación, la D.G.E.P. ha categorizado el rendimiento de los resultados de acuerdo a los siguientes conceptos:

- 1.- INSUFICIENTE: El alumno, no posee los conocimientos y habilidades necesarios para seguir aprendiendo satisfactoriamente los contenidos, de español y matemáticas.
- 2.- ELEMENTAL: El alumno, solo posee una pequeña parte de los conocimientos y habilidades necesarios para seguir aprendiendo satisfactoriamente los contenidos, de español y matemáticas.
- 3.- BUENO: El alumno, domina la mayoría de los conocimientos y habilidades evaluadas en las asignaturas correspondientes.

4.- EXCELENTE: El alumno, tiene la totalidad de los conocimientos y habilidades evaluadas en la asignatura del grado correspondiente.

En la evaluación de 2007, la prueba fue aplicada a 9, 950, 673 alumnos de educación primaria y educación secundaria a nivel nacional, que al ser desagregado permiten una cifra de 8, 343, 455 alumnos de educación primaria y a 1, 607, 218 alumnos de educación secundaria de las 118, 331 mil escuelas entre ambos niveles.

De las 110 preguntas que consta esta prueba, de opción múltiple evaluando los conocimientos y las habilidades que poseen los alumnos en las asignaturas de español y matemáticas, los puntajes globales alcanzados por las instituciones de educación primaria estuvieron como máximo 725.40 y 299.94 como mínimo, lo que por lógica la media alcanzada sería 512.67.

Por lo tanto, en este estudio se entiende por escuelas destacables, aquellos cuyos alumnos obtuvieron un rendimiento en matemáticas y español, por encima del que era posible esperar, según el nivel educacional de los padres y del contexto geográfico.²

En este caso, las dos escuelas indígenas para el estudio, se hayan dentro de las diez mejores escuelas del Estado de Chiapas, que lograron resultados por encima de la media nacional.

1.1.2. EL PROBLEMA.

El Subsistema de Educación Indígena³, el cual acoge a 24 estados de la república mexicana, formó parte de las evaluaciones que realizó la D.G.E.P. Sin embargo, Estados como: Puebla, Quintana Roo, Oaxaca, Yucatán, Guerrero, Tabasco y Campeche, es decir, la mayoría de los estados del sur de México, donde existe

² Este término, es aplicado, por el LLECE: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estudio Cualitativo de Escuelas con Resultados Destacables en Siete Países Latinoamericanos. UNESCO, Santiago de Chile. Septiembre 2002. P. 4

³ Es parte del Sistema Educativo Mexicano.

una acentuada matrícula indígena, es donde se presentan resultados poco alentadores con respecto a las evaluaciones. Incluyendo el Estado de Chiapas, espacio geográfico para esta investigación.

En informe para Chiapas, revela que:

...para educación primaria general, se observa que los mayores porcentajes se ubican en el nivel de insuficiencia, seguida por elemental y aunque ambos porcentajes varían en relación a la etapa anterior; el nivel de indígena presenta un mayor porcentaje de insuficiencia en la adquisición de los conocimientos y las habilidades propuestas para esta asignatura.⁴

Las consecuencias para el subsistema de educación indígena, es que: “los alumnos no poseen los conocimientos y habilidades necesarios para seguir aprendiendo satisfactoriamente los contenidos de español y matemáticas.”⁵

Otros informes de evaluaciones, como los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), que también, son pruebas de aprendizaje de gran escala que miden el logro escolar de los estudiantes de educación básica en distintas asignaturas y grados, es coordinado y elaborado, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En los comentarios emitidos, con respecto a los resultados de dicha aplicación, se recomienda:

Mejorar la calidad de nuestras escuelas Indígenas y obviamente también en nuestras escuelas rurales, eso respecto del tema de la desigualdad. Respecto del tema de los Indígenas, y en especial de la lengua, ya comentamos sobre la situación de los niños que asisten a las escuelas Indígenas y a su sistemática ubicación, no sólo en la cola del rendimiento sino sistemáticamente muy por debajo de las demás escuelas y en ocasiones casi dos desviaciones estándares por debajo de las escuelas privadas, es natural que nos preguntemos a qué se debe esta situación... la población Indígena es la que se encuentra en peor situación respecto de su aprendizaje.⁶

Por lo que, resulta inminente y necesario focalizar la atención en la baja calidad de los aprendizajes de niños indígenas. No sólo en aprendizajes, sino también en la cobertura y preparación de profesores que atienden los centros educativos

⁴ SE. Secretaría de Educación-Chiapas. Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa. Informe de Resultados, ENLACE 2007, Primarias Generales Federales. Chiapas, México. P. 9.

⁵ *Ibíd.* P. 12.

⁶ SCHMELKES del Valle Sylvia. Mesa Pública de Análisis: El Aprendizaje en tercero de primaria en México. Versión estenográfica: Organizada por el INEE. México, 2007. Pp.17, 18 y 21.

indígenas: "...escuelas donde no es posible tener un docente para impartir cada grado escolar, rasgo característico principalmente en escuelas Indígenas".⁷ "En tanto que, las primarias indígenas y generales de organización multigrado, predominan las situaciones bidocentes y tridocentes."⁸ No acontece así con los otros subsistemas educativos⁹, los resultados son favorables y con tendencia optimista, ubicándolos desde la categoría *elemental a excelente*, por supuesto, que en *excelente* se encuentran las escuelas particulares y le siguen las públicas urbanas. Este resultado deja al descubierto muchas interpretaciones, como la demostración empírica de la inequidad educativa y la desigualdad de oportunidades en un país supuestamente "democrático", a juzgar por los resultados obtenidos en las evaluaciones, diríamos que la democracia como discurso es abundante y exuberante, pero en la praxis, carece de ese principio fundamental útil para el desarrollo de una sociedad incluyente.

Como ejemplo: "Los niños y adolescentes de Chiapas, Yucatán y Quintana Roo tienen, desde su nacimiento y hasta los 17 años, tres veces menos oportunidades de sobrevivir, crecer y educarse que los nacidos en estados del norte del país." afirmó el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Notimex. La Jornada, 2008).

Se deduciría entonces, que todavía falta mucho para ser un país democrático, sobre todo, democratizar la educación, siendo que es un derecho fundamental tener acceso a educación de calidad y pertinente. En esa línea, es necesario acortar las distancias y brechas de igualdad de oportunidades, de equidad y calidad en los aprendizajes, porque los niños indígenas también son mexicanos y tienen los mismos derechos que los no indígenas.

Esto evidencia falta de políticas eficientes para la educación indígena, porque el subsistema no es nuevo, desde su institucionalización en 1978, como Dirección

⁷ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007. INEE. México, Distrito Federal. P.102

⁸ MARTÍNEZ R. Felipe (2006). Las primarias comunitarias y su desempeño Consideraciones a partir del estudio comparativo 2000-2005 del INEE. CUADERNO No. 23. MAYO. MÉXICO, D. F.

⁹ Subsistema de educación básica: escuelas privadas, cursos comunitarios Consejo Nacional Para el Fomento Educativo (CONAFE), escuelas rurales públicas, las escuelas urbanas públicas.

General de Educación Indígena (DGEI) comenzó con un enfoque bilingüista bicultural, con la intención de igualar el valor de las lenguas nativas y el castellano.¹⁰

Para nuestros días, son ya 30 años y el avance en políticas educativas indígenas ha sido muy lento, sobre todo en su aplicación, la evidencia son los resultados de las evaluaciones. Quizá el avance esté medido en términos cuantitativos, como la creación de escuelas indígenas en 24 estados de la república y la contratación anual de profesores, pero falta trabajar más en la parte pedagógica, en los procesos efectivos y adecuados, que como resultado propicien calidad en los aprendizajes.

Otro elemento central que complejiza más nuestro objeto de estudio es, la disonancia cultural entre lo que la escuela enseña (mirada occidental) y el andamiaje cultural de los niños indígenas, como son: costumbres, tradiciones creencias y hablar una lengua diferente al español, sobre todo éste último.

La lengua que los grupos indígenas hablan versus la lengua en las cuales las pruebas de evaluación están diseñadas (español), que por experiencia, la mayoría de los niños indígenas apenas entienden el español y eso, con mucha dificultad, ¿cómo entonces comprenderán tanto las preguntas como las instrucciones de las pruebas nacionales que se les aplica?

También, la ubicación geográfica laboral de los profesores indígenas, cobra relevancia, ya que muchos son asignados en zonas donde hablan una lengua diferente a la lengua materna del profesor, por lo que existe un problema de alteridad. Entonces ¿cómo es posible entablar una comunicación eficaz entre profesor-alumno, sino comparten el mismo lenguaje?

Actualmente, la constitución política mexicana, en artículo 2º, legitima la existencia y coexistencia de culturas vivas en su territorio, por ende, reconoce la riqueza y la diversidad cultural (multiculturalidad). En ese sentido, en 1995, se implementa la

¹⁰ BERTELY, Busquets María (2002). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. Diccionario de Historia de la Educación. Publicaciones digitales UNAM. En: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm 30/04/2008 23:48:34

nueva política educativa intercultural, tanto para educación indígena como para educación no indígena.

Sin embargo, la multiculturalidad trataba de un concepto meramente descriptivo Schmelkes (2005), por eso se acudió al concepto de interculturalidad. Porque no se trata de un concepto descriptivo, sino de una aspiración. Se refiere precisamente a la relación entre las culturas y califica esta relación.

La interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros.

Desde ese enfoque nace y se trabaja con la educación indígena en primaria, en el caso de México, no obstante, se reconoce que queda mucho por seguir trabajando en esta línea; sobre todo, con maestros, alumnos y demás actores educativos. La tarea de planeación, ejecución y seguimiento, es regularizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. (Diario Oficial de la Federación, 2001).

Muchos de los estudios realizados a cerca de la calidad de los aprendizajes en México, se han abordado desde la eficacia escolar, entre ellos, el de Muñoz Izquierdo *et al.* (1979), Zorrilla (2003), Ruiz (1999), Dirección General de Evaluación (DGEP) de la SEP (2000), Lastra (2001), Ezpeleta y Weiss (2000), Fernández (2004a), CENEVAL (2004), Schmelkes *et al.* (1997). Cabe resaltar que la mayoría de los estudios mencionados, se enfocan a escuelas primarias públicas y el resto, a escuelas de orden urbano, otras a secundarias (12-15 años) citados en Carvallo (2005).

Mientras que educación indígena, adolece de investigaciones educativas en esta área de estudio. No sólo en México, sino en Latinoamérica, de acuerdo a las líneas de investigación, que se han y siguen trabajando desde los años 60 hasta nuestros días, Murillo (2003).

Los estudios antes citados, se acotan a una lectura más de cálculo y medición, basado en resultados numéricos, abordados desde una concepción más global positivista, con énfasis en la búsqueda de las causas que las propician, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos.

Por esa razón, el estudio de las escuelas indígenas será abordado desde otra mirada, del otro yo, a la vez, reconoce la complejidad del estudio, porque son agentes que viven, sienten y sobre todo, que pertenecen a una cultura social, cultura llena de símbolos y significados relevantes para los mismos actores, herederos de una cosmovisión diferente a la occidental y una manera de aprender, también diferente.

1.1.3. SU IMPORTANCIA.

Trabajar con aspectos medulares, que propician la calidad de los aprendizajes de los niños indígenas, es determinante para la democracia educativa y los derechos fundamentales, más aún, respetando y colaborando con la preservación de sus costumbres y tradiciones, a la vez, dotándolos de herramientas y competencias útiles para la vida profesional y cotidiana, hacen que esta labor inquisitiva recobre impulsos para continuar y encontrar resultados reveladores.

En la actualidad, puede percibirse enajenación cultural a través del currículum prescrito. Su explicación, se sitúa, en los "códigos curriculares" dominantes, y la manera de cómo, a través de las diferentes etapas históricas, se han impuesto a la sociedad: el código curricular clásico, el realista, moral, racional y el invisible.¹¹

Desde su gestación hasta su institucionalización, es acompañado de antagonismos y tensiones, entre los que se imponen contra los que se resisten, y que muchas veces, termina imponiéndose la cultura dominante sobre la débil.

¹¹ LUNDGREN U.P. (1997). Teoría del Currículum y Escolarización. 2ª edición. Editorial Morata. Madrid. Pásimm.

En este caso, currículum oficial versus capital cultural y social de la y el niño indígena, se devela entonces estas luchas de poder, apoyada por un currículum centralista que ejerce violencia simbólica desmedida en los universos y sub universos de significados, tanto para la comunidad social y geográfica, como directamente en los niños.

Por eso, la intervención es más compleja de lo que se piensa, no es la búsqueda de leyes exactas, tampoco relacionar o buscar correlaciones de factores, o bien, asignarle una cantidad en números a la realidad, cuando en verdad “los números están supeditados a las palabras” (Ibañez, 1992, citado en Delgado y Gutiérrez, 1995. Pág. 70). La función entonces, es comprender en profundidad la realidad que se vive en las escuelas indígenas, por supuesto, las que forman parte de la muestra estructural.

De esa manera, transponer la realidad a una mirada más compleja, a otras latitudes sobre la percepción, la opinión de los maestros con respecto a la labor que realizan a diario, al sentir de los alumnos y de los padres de familia con respecto al acto o al quehacer educativo, es la tarea a efectuar.

Una mirada más holística a los procesos de aprendizaje, sin duda, dejará ver, las atribuciones que los actores educativos le asignan a los resultados que obtienen en las pruebas nacionales de ENLACE, específicamente, la realizada en 2007, las formas de trabajos y significados que participan para el logro de la misma.

Cabe resaltar estas características de las escuelas, porque los dos centros seleccionados para la investigación, están catalogados geográficamente como: muy alta y alta marginación.

En un centro educativo, las clases se imparten en lengua Tzotzil y la otra en español, aunque esta última, se dice pertenecer a la lengua Mam, sin embargo, según opiniones de los propios maestros, no trabajan con ella. Esto hace más interesante la investigación, debido a que existe una gran mayoría de maestros que hablan una lengua indígena, sin embargo, no trabajan a través de ella, lo que inevitablemente lleva a la marginación de la riqueza lingüística cultural.

O bien, sucede que, maestros que hablan una lengua, son delegados en una región diferente a su lengua, como se ha subrayado antes.

La educación indígena tanto histórica como en la actualidad, ha presentado problemas de rezago educativo, deserción escolar, reprobación y ahora, según los resultados del INEE (2007-a), evidencian baja calidad en aprovechamiento escolar.

Por ello, la investigación pretende aportar elementos que permitan conocer parte de la realidad del problema, problema complejo que la educación indígena atraviesa, hoy más que nunca, en un mundo globalizado, en donde la sociedad cada vez más, exige ciudadanos profesionistas altamente competitivos para laborar y tener una vida digna, pero cómo contar con ese personal para el futuro, si desde las mismas bases educativas (educación primaria), existe reprobación y un nivel bajo de aprovechamiento escolar, según los resultados del INEE, 2007.

Además, estas dos escuelas, se caracterizan por ser tridocente y la otra bidocente, curiosamente las escuelas completas¹² no logran buenos resultados, obtienen puntajes menores a las escuelas incompletas. A pesar de la carencia de infraestructura que presentan estas escuelas incompletas, una estructura física impertinente para el buen desarrollo de los aprendizajes, incluyendo la ubicación geográfica de alta y muy alta marginación. Con todo y a pesar de esto, estos centros educativos han conseguido resultados destacables en el subsistema de educación indígena. Resultados, apenas por encima de la media nacional.

Ni siquiera se ubican en la categoría de “excelente”, esa es la situación de educación indígena para el caso de Chiapas. Aunque pareciera una mirada muy negativa, pero esa es la realidad, no podemos ocultar lo que es.

¹² Por escuelas completas, se entenderá a aquellos centros escolares que brindan servicio a la comunidad de primero a sexto grado. Cada grado es atendido por un profesor, además; estas escuelas cuentan con un director técnico (sin grupo), que se encargará de todo lo administrativo y demás gestiones, propios de la dirección escolar y, como último, son escuelas que albergan una cantidad de alumnos.

Por otro lado, no se sabe, si el precio es la pérdida cada vez de la identidad como pueblo originario y, en contra parte, la asimilación de la nueva cultura occidental impuesta por la ideología oficial, o bien, estos estudiantes han encontrado una nueva forma de convivir con esta nueva cultura occidental, ajena a su realidad.

Saber por qué estas escuelas indígenas logran estos resultados, lo cual, se traduce en nivel de aprendizaje efectivo, es relevante, porque, si el subsistema indígena, es un subsistema ineficiente por el momento, de acuerdo a los resultados de las evaluaciones, entonces, al conocer la opinión de estos actores escolares, ayudará sin duda, al mismo subsistema indígena, y como consecuencia positiva, al trabajo que se realiza a diario en las aulas.

En este sentido, surge la pregunta que guiará el trabajo de investigación:

¿Qué significados otorga la comunidad educativa de dos escuelas indígenas del Estado de Chiapas, a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007?

1.2. OBJETIVOS PRINCIPALES.

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

Conocer los significados que otorga la comunidad educativa de dos escuelas indígenas del Estado de Chiapas, a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Conocer los significados que otorga las comunidades educativas indígenas, a la educación como medio de formación.
- 2) Conocer los significados que la comunidad educativa otorga a la prueba ENLACE en términos de validez y objetividad.
- 3) Identificar los significados que otorga directores y maestros, a los resultados sobresalientes de la prueba educativa de evaluación nacional.
- 4) Identificar los significados que otorgan padres de familia, a los resultados sobresalientes de sus hijos, en la prueba educativa de evaluación nacional.
- 5) Identificar los significados que otorga alumnos, que obtuvieron puntajes sobresalientes en la prueba educativa de evaluación nacional.

CAPITULO II.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.

2.1. ANTECEDENTES EMPIRICOS.

Este subcapítulo se aborda en dos momentos. El primero, intenta un acercamiento al sustento y apoyo legal que la educación indígena posee, no solo de manera nacional, sino en un plano internacional, también lleva la intención de justificar la existencia de legitimación para la calidad y pertinencia de la educación indígena, a si como, el rol importante que desempeñan estas normas en el trabajo de investigación, siendo que proporcionan respaldo jurídico de instituciones que apoyan a las comunidades indígenas.

La segunda parte, presenta el estado de arte de las evaluaciones educativas en México en el contexto de la eficacia, sobre todo, educación básica, primaria indígena. En ella, se intenta tener un acercamiento profundo con respecto a los resultados y las condiciones que guarda actualmente la educación indígena.

2.1.1. Marco legal que fundamenta educación diferente y de calidad para las y los niños indígenas.

La educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad. Cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros, dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad, los

elementos necesarios para construir su devenir histórico, en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto, que la sociedad en su conjunto es educadora. Sin embargo, para su efecto, es necesario leyes que garanticen y legitiman la puesta en práctica de políticas educativas, sobre todo, lo referido a educación indígena. En este contexto, inicio la exposición del siguiente apartado, que contiene algunas leyes tanto nacionales como internacionales, que afirman una educación indígena de calidad:

La misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo 2º indica:

La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.¹³

En su párrafo II, la misma Constitución aprueba: “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural...”¹⁴ Y, en su Artículo 3º, trata específicamente, a cerca de la educación, señalando: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. Y su párrafo II, inciso a. “Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.¹⁵

Otras de las instancias que favorece la educación de calidad para los indígenas es la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), en su Artículo 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se

¹³ CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (2007). Última Reforma DOF 13-11-2007. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. P. 1

¹⁴ Ibíd. P.3

¹⁵ Ibíd. P.4

fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos.

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003) establece en su Artículo 14.- Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena.

El Plan Sexenal Educativo también lo garantiza, en su objetivos 2, de educación básica, contempla:

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas...Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia.¹⁶

Y en su página 37, y subtema, Atención a la Diversidad Lingüística y Cultural, busca incidir, desde el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), en el fortalecimiento de la educación indígena, impartida en la lengua de la población indígena y en español, con los enfoques intercultural y multilingüe, para que se caracterice por su calidad y altos índices de aprovechamiento; así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas con todas sus características.

Las leyes e instancias anteriores, respectan al ámbito nacional, pero también existe legitimación internacional, que avalan el trabajo en pro de los indígenas y su

¹⁶ SECRETARÍA de Educación Pública (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México Distrito Federal. P.11

educación, en este caso, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, en su artículo 14, párrafo 3, prescribe:

Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.¹⁷

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Art. 26. Párrafo 1. Toda persona tiene derecho a la educación...”¹⁸ Y por último, está el Convenio¹⁶⁹ de la Organización Internacional del Trabajo, en la Parte VI. Educación y Medios de Comunicación. Artículo 26: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.¹⁹

En este sentido, cobra relevancia la democracia como forma de vida y no como discurso, sin embargo, la democracia se construye con diálogo, con acuerdos comunes en temas coyunturales, y la educación en esta línea, sirve como mediador democrático entre las instituciones y la sociedad, pero una educación equitativa y de calidad, que garantice el desarrollo de una identidad nacional, como una identidad cultural en el pleno respeto de sus lenguas, tradiciones y formas de vida en general, siendo que, las dinámicas de vida son diferentes, porque están basados en una acumulación histórica, de siglos y generaciones enteras que han dejado plasmado en generaciones jóvenes.

¹⁷ Organización de las Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Artículo 14, párrafo 3. ONU. 61/295. 10 de diciembre. P.6

¹⁸ Declaración Universal de los Derechos Humanos. (s/p)

¹⁹ Organización Internacional del Trabajo (2007). Convenio¹⁶⁹. Lima, Perú.

2.1.2. El estado de arte de las evaluaciones, en el contexto de la eficacia escolar de educación primaria indígena en México.

La idea de partir con el tema de las evaluaciones que se han generado en torno a la educación indígena, indica, que no por eso, sea la única instancia para conocer la situación de la educación indígena, sino más bien, es utilizado como referente y plataforma para tener acercamiento a esta dimensión de la educación, en este caso, la indígena.

Por lo tanto, la concepción de la calidad educativa no debe de limitarse a los resultados alcanzados en pruebas aplicadas a alumnos para evaluar sus aprendizajes, sino más bien, existen otros elementos que convergen, integran y construyen la calidad en los aprendizajes. Como son los contextos, los padres de familia, la infraestructura, capital cultural, el grado de desarrollo humano, procesos de insumo, entre otros.

En el caso de la reprobación por entidades, se señala que:

No se distribuye por igual...En el ciclo 99-2000 tenemos 6 entidades que concentran el 71% de los niños no promovidos en educación indígena. Si se fijan es Guerrero, que tiene el 20.50% de alumnos repetidores; en Chiapas el 15.59, casi el 16; Chihuahua el 15, un poco más; Oaxaca, casi el 15 también, Campeche 14.25 y Durango casi 14.²⁰

Pero cuando se habla de contextos y la condición en que se encuentran las escuelas indígenas, se señala que:

...podemos ver que en el caso de las escuelas privadas el 81.8% se encuentran en contexto muy favorable, mientras que en el caso de las escuelas indígenas no hay ninguna que podamos ubicar en ese contexto muy favorable y en realidad la gran mayoría están entre los contextos desfavorable y muy desfavorable.²¹

²⁰ RODRÍGUEZ S. Beatriz (2004). México, D. F. 29 de octubre. Versión estenográfica de la Segunda Mesa Pública de Análisis sobre Evaluación Educativa: La Situación de las Escuelas Indígenas en México, organizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, celebrada el día de hoy en el Hotel Casa Blanca de esta ciudad. P. 21

²¹ RUIZ C. Guadalupe (2004). México, D. F. 29 de octubre. Versión estenográfica de la Segunda Mesa Pública de Análisis sobre Evaluación Educativa: La Situación de las Escuelas Indígenas en México, organizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, celebrada el día de hoy en el Hotel Casa Blanca de esta ciudad. P. 14

Es interesante recalcar que las instituciones que están ubicadas en lugares urbanos, cuentan con mayor grado de puntaje, que se puede traducir como la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias que el currículo nacional prescribe, sin embargo, también es necesario reflexionar en torno al contexto histórico, a la percepción y cosmovisión que las culturas originarias poseen, y que sobre todo, están ubicadas en lugares de alta marginación, en zonas rurales.

Quizá en ese sentido, si confirmaría con la aseveración siguiente, “los estudiantes de las escuelas privadas quienes alcanzan los porcentajes más altos en el nivel de logro *Básico* o superior en todos los dominios evaluados²². En contraste, los estudiantes de las escuelas Indígenas obtienen los porcentajes más bajos”.²³ En esa condición se halla educación indígena.

Al analizar los datos por entidad federativa, resulta interesante observar que cuando en un estado, hay un alto porcentaje de estudiantes en el nivel de logro educativo, al menos *Básico* en una asignatura, esta tendencia se mantiene en los demás dominios evaluados, como sucede en el Distrito Federal, Nuevo León, Baja California, Baja California Sur, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala y Morelos; éstos se ubican por arriba de la media nacional, pero todavía entre 30% y 40% de los alumnos de 3° de primaria, deben trabajar más para alcanzar un desempeño académico, al menos elemental en todas las asignaturas, con excepción del dominio de Historia, en el cual, cerca de la mitad de los alumnos, aún, deberán esforzarse para lograr el 100%. A la inversa ocurre lo mismo, así se observa en Chiapas, Guerrero, Tabasco e Hidalgo, cuyos porcentajes son consistentemente los más bajos en todas las asignaturas.²⁴

Otro factor que podría explicar un poco, el estado en que se encuentra la educación indígena, y es precisamente que estas cuatro entidades están ubicadas

²² Se refiere a las siguientes asignaturas: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Cívica, Historia, Geografía y Expresión Escrita.

²³ INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Panorama Educativo de México 2007. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México. Distrito Federal. P. 196.

²⁴ *Ibíd.*

entre los once primeros lugares a nivel nacional por tener muy altos o altos grados de marginación. Sobre todo, resaltar en el caso del estado de Chiapas, ocupa el segundo lugar, con grado de marginación muy alto.²⁵

En síntesis, es una gran tarea que se tiene por delante, sobre todo, hacer cumplir legal y cabalmente las normas que indican igualdad de oportunidades, pero también, respaldar los cambios con la construcción de ideas y formas de educación, a través de la investigación como herramienta fundamental, tanto para los actores educativos como para las demás comunidades académicas y sociales.

2.2. ANTECEDENTES TEÓRICOS.

Las teorías que a continuación se exponen, intentan de una u otra manera de explicar las realidades del mundo cotidiano. Tal como lo señala Husserl, ese mundo cotidiano, el mundo de la vida diaria, el mundo del sentido común, creemos que este mundo existía antes de nosotros, que tiene su historia y que nos es dado de manera organizada...así también, no solo actuamos dentro del mundo sino sobre él [el]. Ese mundo del sentido común, es la escena de la acción social. (Schütz, 1962. P 16)

Entender esos significados comunes de los actores que intervienen en la educación, es relevante, ya que los hombres dan por sentado muchas cosas que aparentemente no están reflexionadas, tampoco entendidas, por lo cual, es necesario recopilar y comprender dichos significados.

Por un lado, se retomó la fenomenología de Berger y Luckmann, de ello, se trabajó con la socialización primaria, como referente teórico principal. Así también, desde el pensamiento sociológico Bourdiano, aludiendo específicamente a la teoría de la reproducción, los campos, el habitus y el capital cultural. Por último, no por eso menos importante, los códigos sociolingüísticos de Berstein, nos proporcionó la comprensión de la transmisión educativa de los códigos elaborados

²⁵ Consejo Nacional de Población (CONAPO) 2006. México. (s/p)

y la relación existente de comunicación, entre profesor y el alumno, en el espacio áulico.

2.2.1. Sociología fenomenológica: Peter L. Berger y Thomas Luckmann.

La realidad se construye socialmente, el individuo no nace miembro de una sociedad sino que nace con una predisposición hacia la sociabilidad, por lo tanto, el hombre es un ser social. La socialización, es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él. Aquí el individuo constituye su identidad hasta su muerte.

Para estos autores (Berger y Luckmann, 2005), existen dos etapas por las cuales el individuo atraviesa y construye su identidad. La primera, es la llamada socialización primaria, es la antesala de pasar a ser miembro de la sociedad, y por lo tanto, es la más importante, puesto que en ella, se construye el primer mundo del individuo.

La segunda, se le conoce con el nombre de socialización secundaria, es cualquier proceso posterior, que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de la realidad, de los submundos institucionales. Cuando el otro generalizado, como lo llama Mead (RITZER, 1995. P. 232) se establece en la conciencia, el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, acepta roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia, volviéndose así capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible con la sociedad.

El interés teórico central para el trabajo, girará en torno a la socialización primaria, debido que es aquí, donde se interiorizan normas, costumbres, tradiciones, valores, entre otros. Así también, es la edad en que los niños asisten a la escuela primaria, del mismo modo, es el período de dependencia total de papá y mamá. Durante este período de socialización, viven circunstancias de gran carga emotiva y una adhesión emocional a los otros significantes, en ese caso, la familia.

El niño aprende que él, es lo que lo llaman, el nombre le da una ubicación social determinada. Recibir una identidad, adjudica un lugar específico en el mundo.

En esta socialización, no existe ningún problema de identificación, ya que el niño no interviene en la elección de estos, lo internaliza como su mundo existente a comprender. Por ello, es importante y relevante poner a consideración lo que sucede en las aulas, con los contenidos oficiales, con el trabajo y la práctica docente, así como el ambiente escolar. ¿Qué pasaría, si el trabajo en las aulas, es contrario a lo que en casa y en la comunidad se construye? ¿Será por eso que los niños de educación primaria indígena, al presentar las evaluaciones nacionales ENLACE, una gran mayoría, como se demostró anteriormente, no alcanzan resultados destacables? Son interrogantes que merecen atención, siendo que es un encuentro de capitales culturales. Sobre todo, cuando existe disonancia entre el “mundo de base”, adquirido por el niño en la socialización primaria, y el mundo de significados que las escuelas y sus realidades enseñan (imponen).

Para nuestro objeto de estudio, conocer a fondo los significados por las cuales estas escuelas sobresalen en las pruebas nacionales, es alentador, debido que a pesar de las complejidades culturales que se imponen y tensionan, los niños están respondiendo como tal a las exigencias oficiales, están aprendido los contenidos curriculares y lo están sabiendo aplicar. ¿Será acaso, que el proceso de identificación²⁶ se ha dado en los niños-estudiantes?

O bien, ¿habrá existido un proceso de resocialización por parte de la escuela? De ser así, el niño tiene que volver a atribuir acentos de realidad, y deber reproducir en gran medida la identificación afectiva con elencos socializadores, que le eran característicos en la niñez. Esto llevaría a un problema de desmantelamiento, de desintegración de la anterior estructura de base. Se estaría produciendo pérdida de identidad cultural, llámese tzotzil o mam. En ese sentido, es necesaria una

²⁶ Cuando puedo comprender el mundo en el que los otros viven y ese mundo se vuelve mío, y ahora no sólo comprendemos nuestras mutuas definiciones compartidas, sino que también las definimos mutuamente.

reinterpretación del significado de esos hechos y, de las prácticas sociales que actúan en la comunidad educativa de dichos centros.

2.2.2. La reproducción, campo, habitus y capital cultural en la teoría de Pierre Bourdieu.

Para Bourdieu y Passeron (1996), toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, existe una doble arbitrariedad, en la que se imponen significaciones como legítimas, en tanto que es impuesto, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural.

Otro fundamento de la violencia simbólica de la acción pedagógica, es que impone e inculca ciertos significados que fueron seleccionados y excluidos de otros, dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, es decir, se reproduce la selección arbitraria que el grupo o clase dominante opera objetivamente en y por su actividad cultural. Además, la elección de significados, así como la estructura y las funciones de esa cultura son también arbitrarias.

En este sentido, ¿será que los resultados destacables de las escuelas indígenas, se deba a la acción pedagógica impuesta por la arbitrariedad cultural educativa oficial? Y por consiguiente, ¿Será que los niños indígenas están cambiando su capital familiar por el capital escolar? De ser así, significaría pérdida de identidad cultural (indígena), o bien, gestación y reproducción de nuevas culturas híbridas.

García, entiende como culturas híbridas, a aquellos:

...procesos socioculturales en los que estructuras y prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A su vez, cabe aclarar que las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual, no pueden ser consideradas fuentes puras.²⁷

²⁷ GARCÍA, Canclini Néstor (2000). La Globalización: ¿productora de culturas híbridas? Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. 23 y el 27 de agosto de 2005. Bogotá, Colombia. En: <http://www.hist.puc.cl/iaspm/actasautor2.html>. P. 8

La categoría conceptual del campo, ayudará a comprender el fenómeno, definido como: el espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política. Esos espacios están ocupados por agentes con distintos habitus, y con capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Estos capitales, aparte del capital económico, están formados por el capital cultural, el capital social, y por cualquier tipo de capital que sea percibido como natural, forma ésta del capital que se denomina capital simbólico.

La Escuela forma parte de un gran entramado de relaciones sociales creadas por el estado, con un gran poder para reproducir aquello que la sociedad dominante necesita. El aula de clases como espacio concreto, es el lugar donde se reproducen las desigualdades, y el promotor de éstas, es el mismo profesor, quien ejerciendo su poder y autoritarismo, establece criterios de clasificación entre los estudiantes y establece jerarquías. En este lugar, con los criterios arbitrarios de clasificación, se reproduce la sociedad clasista; cuando selecciona a los sujetos que mejor memorizan y repiten lo que les enseña y los aparta de los menos memorizadores y repetidores. "...En el fondo, las escuelas no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas y relaciones sociales específicas."²⁸

En cuanto al capital, esto es, los capitales cultural, económico, social y escolar. Los tres primeros pueden ser heredados, de padres a hijos y puede traspasarse no sólo el capital económico, sino la cultura familiar desde el nacimiento²⁹, así como las relaciones e influencias sociales. Pero el capital escolar, es el único que no puede heredarse; los padres no pueden pasar a sus hijos sus títulos escolares, aunque pueden influir, con diferentes estrategias, en que consigan unos u otros.

La teoría del habitus, ayudará a comprender también esta realidad, entendida como: las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social.

²⁸ GIROUX, Henry A. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. ed. Paidós. España. P. 290

²⁹ Para Berger y Luckmann, esta etapa y proceso la denominan, socialización primaria.

El habitus, es un producto social, que no se adquiere de forma innata o natural, sino socialmente. Es un sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como base generadora de prácticas estructuradas y esquemas perceptivos objetivamente unificados, está en interacción con determinadas condiciones históricas objetivas de existencia, y es producto de la incorporación de la división de clases existente en la sociedad.

Por lo que, se adquiere en la familia, es interiorizado desde los primeros años, exige una inmersión en un determinado estilo de vida, y se manifiesta a través del gusto, del lenguaje, de las buenas maneras, del estilo, e implica determinadas formas de percibir el mundo, de pensar, valorar, sentir y actuar. En otras palabras, son el producto de las estructuras del entorno físico y afectivo, de la familia y la escuela, de las condiciones materiales de existencia y de clase (estructuras estructuradas), (Bourdieu, 2000)

Y por último, el capital cultural; puede existir en tres formas o estados: en un estado interiorizado o incorporado, esto es en forma de disposiciones del organismo, en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas. Y, finalmente, en estado institucionalizado, es una forma de objetivación, ejemplo, un título profesional sancionado académicamente y de forma legal, (Bourdieu, 2000).

El énfasis radicaré en el capital incorporado, ya que son circunstancias que dejan huella más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una región, y determina a su vez el valor concreto de un capital. El capital cultural, está vinculado de muchas formas a la persona en su singularidad biológica, y se transmite por vía de la herencia social, transmisión que por lo general, suele pasar inadvertida.

De los tres estados de capital, ¿cuál de ellos incide más, y de qué manera facilita que los niños logren resultados destacados? Por otra parte, sí el capital cultural está vinculado a la persona en su singularidad biológica y se trasmite por herencia social, ¿cómo se comprenden los resultados académicos sobresalientes en la

evaluación, si viven en zona de muy alta marginación y la mayoría de sus padres, se dedican a la agricultura? Es decir, la mayoría de padres de familia, no poseen un capital institucionalizado.

2.2.3. La teoría de los códigos Sociolingüísticos de Basil Bernstein.

La teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein, ayudará a comprender parte de la realidad compleja educativa. Su teoría, plantea conceptos claves para la investigación, entre ellos, la transmisión educativa de los códigos elaborados que ésta se puede realizar a través de tres sistemas de mensaje: el currículo, la pedagogía y la evaluación. El primero se refiere al conocimiento, la segunda determina la transmisión de éste y la tercera, verifica si éste se ha dado.³⁰

El concepto de código sociolingüístico, se refiere a “la estructuración social de los significados” y a sus manifestaciones lingüísticas en contextos diferentes pero relacionados, por lo tanto, están supeditados a la socialización. (Díaz, 1985).

Algunas características de personas que se manejan en los códigos, para el elaborado; existe débil predictibilidad sintáctica, alta frecuencias de secuencias egocéntricas, tienen la capacidad de mantener una conversación en medios de expresión universal y personal, alto nivel de implicancia lógica. Por otro lado, para el restringido, existe una fuerte predictibilidad sintáctica, universalismo de los medios formales, traduce la solidaridad del grupo y refuerza la identidad social, débil nivel de implicación lógica. La diferenciación entre restringidos y códigos elaborados, se observa que el elaborado, es un sistema de lenguaje que requiere construcciones más complejas, que en el caso del restringido, (Silva, 1984).

El código restringido es más corto, condensada y requiere información de antecedentes y conocimientos previos.

³⁰ BERNSTEIN, Basil (1990). La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Mario Díaz, (Ed). Bogotá: El Griot. En: Luis Fernando Gómez J., Luz Mariela Osorio Z., Adriana Álvarez C. (2003) Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 14, Mayo. (s/p)

De acuerdo con Bernstein, manifiesta y aclara que;

Es evidente que un código no es mejor que otro, cada uno posee su propia estética, sus propias posibilidades. Sin embargo, puede colocar diferentes valores en las órdenes de la experiencia suscitado, mantenido y fortalecido progresivamente a través de los diferentes sistemas de codificación.³¹

La implicancia pedagógica, estaría en: ¿Cómo se regula la clase de la estructura de comunicación en el seno de la familia y, por tanto, la orientación codificadora sociolingüística inicial en los niños? ¿Cómo se regula en las aulas, la institucionalización de los códigos elaborados y la forma de su trasmisión?

Hay dos factores que contribuyen al desarrollo de un bien elaborado o restringido código dentro de un sistema. Ellos son: la naturaleza de las agencias de socialización (familia, grupo de pares, escuela, trabajo) presentes en un sistema, así como los valores dentro del sistema. El trabajo, se centrará en dos agencias, la familia y la escuela.

Las clases obreras reproducen códigos restringidos en las interacciones familiares, generando una forma singular de comunicación e incluso establecerá la disposición intelectual, social y afectiva de los niños. Es por esto que, la experiencia de la institución escolar, estará determinada por la distancia entre capital cultural heredado y el capital cultural escolar, asumiendo por iguales a individuos que son diferentes culturalmente, y así reproduce y legitima la distinción entre los alumnos que poseen un capital cultural fortalecido por competencias lingüísticas y aquellos alumnos, cuyo capital heredado corresponde a códigos restringidos. Por ende, la transmisión cultural, asume un valor significativo en la posibilidad de realizar una ruptura radical entre la educación y el sistema de reproducción, porque el código educativo sólo mantiene el sistema de dominación, y por lo tanto, el proceso que origina la desigualdad se centra al interior de la escuela, a través del conocimiento transmitido y el estilo de transmisión.³²

³¹ BERNSTEIN, B. (1971). Clase, códigos y control (volumen 1). London: Routledge & Kegan Paul. Londres: Routledge & Kegan Paul. En: zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch100/3-3-bernstein.htm - 11k – P. 135.

³² COX, Cristián (1984). Clases y Transmisión Cultural". CIDE, Santiago de Chile. (s/p)

El hecho de que el éxito escolar requiera un código elaborado, significa que los niños indígenas están en inferioridad de condiciones con respecto al código dominante de la escuela, no que su lenguaje sea deficiente, sino que ellos, manejan un lenguaje diferente al currículum oficial, y participan de intereses ajenos a la visión occidentalista. Según Bernstein, la diferencia se convierte en déficit en el contexto de las relaciones de macropoder.

Ahora bien, si el uso de códigos lingüísticos elaborados son claves para el proceso educativo y el éxito en los resultados académicos, existe la posibilidad de revertir las condiciones sociales, mediante la adquisición de la cultura académica, que otorgue oportunidades concretas para interactuar en sociedad y acceder a los intercambios productivos. ¿Qué significaría para la identidad indígena, adquirir el código elaborado? O, ha caso ¿significaría, desprenderse de su cultura autóctona para adoptar la cultura escolar? O ¿el logro de los resultados sobresalientes se traduce como pérdida de identidad? O bien, ¿Será que los niños indígenas han desarrollado otra manera de aprender, sin desprenderse de su cultura? ¿Cómo se desarrolla la clase en las aulas?

Tanto el currículum que se pretende, como las metodologías que se utilizan para enseñar los contenidos académicos, actúan como facilitadores o bien, como obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO III

METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El diseño, se refiere a una estrategia general, que tiene como fin proporcionar información que permita comprender parte del fenómeno objetivamente, manifestado en un plan de trabajo, que permitirá a la investigación, determinar las operaciones necesarias para alcanzar el objetivo, así también servirá como elemento clave que permitirá conjugar el aspecto teórico y práctico de la investigación misma.

3.1.1. Paradigma de la investigación.

Se optó por el paradigma de base cualitativo, desde una perspectiva comprensivo-interpretativa, porque parte del supuesto básico, de que el mundo social está construido de significados y símbolos, a la vez, este mundo es intersubjetivo.

Asimismo, intenta analizar la estructura del mundo social y las formas en que otorga significación a las vivencias. Por lo tanto, la investigación tiene la intención de comprender los significados que atribuyen las comunidades educativas de dos escuelas indígenas del estado de Chiapas, a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007.

3.1.2. Tipo de estudio: Estudio de Caso.

La investigación corresponde a un *estudio de caso: descriptivo e interpretativo*, puesto que su principal interés, radica en contribuir sustancialmente a una parte de la realidad social de un subsistema educativo, a través de un escrutinio intensivo y profundo de dos fenómenos, en este caso, dos instituciones de educación indígena, siendo que son casos únicos e interesantes, por sus características y resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales, merecen ser comprendido especial y profesionalmente (PÉREZ, 2001).

Siendo que en el subsistema indígena, un porcentaje mayor de sus centros, obtuvo resultados desfavorables, es decir, obtuvieron las puntuaciones más bajas. Comprender el significado de las experiencias de los dos centros educativos, que se ubicaron, dentro de los cinco primeros lugares a nivel estatal, y en condiciones de desventaja por su ubicación geográfica de alta y muy alta marginación, sin duda, serán aportaciones relevantes para la comunidad educativa indígena y sus actores.

3.1.3. La muestra.

En el marco de una muestra estructural, la selección de escuelas fue intencional. Para contextualizar, diez escuelas indígenas del Estado de Chiapas, lograron puntajes altos, el más representativo fue la escuela primaria indígena “Ángel Albino Corzo”, que corresponde al sector 14 de la zona 604 de la localidad de Santa Lucía de Cacahoatán, Chiapas. Esta escuela tiene un grado de marginación muy alto y una matrícula de 16, de los cuales, se evaluaron 14 alumnos, y tuvo un puntaje de 569.43 y una cobertura de 87.5%, esta no pudo ser posible contemplarla para la muestra, debido que la factibilidad del proyecto no lo permitió, entre ellos, tiempo y el aspecto económico como factor fundamental.

En décima posición, está la escuela primaria indígena: “Miguel Hidalgo y Costilla”, ubicada en la localidad Santa Teresa, municipio de Motozintla, del mismo Estado,

la cual tiene un grado de marginación alto y una matrícula de 27 alumnos, de los cuales participaron todos en la evaluación, es decir, tuvo una cobertura del 100% y alcanzó un puntaje de 522.98. Esta escuela, corresponden al sector 606 y zona 605, ésta, tampoco será tomada en cuenta, debido a su ubicación, último lugar de las diez escuelas.

Se comentan estos datos como contextualización y antecedente de la muestra, porque, con ellas se abre y cierra el ciclo de las diez mejores escuelas de educación indígena del Estado de Chiapas, que en su ámbito, lograron resultados sobresalientes, ubicándose, a penas por encima del promedio de la media nacional.

Para efectos de la muestra estructural de la investigación, se trabajó *con dos escuelas*³³, la primera se ubica en la localidad de San Jerónimo, municipio de Motozintla, escuela primaria “Cuauhtémoc”, con un grado de marginación alto, un puntaje de 552.66 alcanzado en la evaluación, con una matrícula de 29, de los cuales fueron evaluados 24, teniendo una cobertura del 82.7%. Lo cual, se ubica en la segunda escuela con puntajes mayores en el Estado. Pertenece a la región socioeconómica³⁴ VII de la Sierra Madre de Chiapas.

La segunda escuela y parte de la muestra, se ubica en cuarto lugar con respecto a los puntajes alcanzados, está ubicada en la localidad de Acteal, municipio de Chenaló, Chiapas. La escuela primaria “Francisco Javier Mina”, tiene un grado de marginación muy alto, alcanzó un puntaje de 542.45 en la evaluación, con una matrícula de 58 y alumnos evaluados 58, por lo tanto, presenta un 100% de cobertura. Pertenece a la región socioeconómica II de los Altos de Chiapas.

³³ Asimismo, se trabajó con dos escuelas extras que lograron resultados no destacables, es decir, puntajes menores a la media, estas escuelas no se incluyen dentro de la muestra estructural, debido a que las pretensiones de este trabajo no son revisar las escuelas no destacables en profundidad; pero dicha información será útil en el análisis de los resultados como para tener una visión general de lo que está sucediendo con el tema. Por lo tanto, fueron cuatro escuelas y a las cuatro, se les aplicó entrevistas tanto grupal como en profundidad, así también se observó.

³⁴ Para entender mejor esta categoría, el estado de Chiapas, está conformado por 118 municipios que a su vez, se subdividen en nueve regiones socioeconómicas: I Centro, II Altos, III Fronteriza, IV Frailesca, V Norte, VI Selva, VII Sierra, VIII Soconusco y región IX Istmo Costa.

Las dos escuelas pertenecen al subsistema educativo indígena, además, las lenguas al cual se adscriben, pertenecen a la familia de las lenguas mayenses, en la primera, se habla el mam³⁵. En la segunda escuela, hablan la lengua tzotzil tanto maestros como alumnos y la comunidad en su conjunto, es más, es la lengua oficial de la comunidad, el idioma español se ubica como una segunda lengua.

La primera escuela es atendida por dos maestros (bidocente), la segunda, es atendida por tres maestros (tridocente). Por cuestiones de factibilidad, tanto económica como de tiempo, se optó por estas dos, las cuales están, dentro de las diez escuelas primarias indígenas, que lograron obtener puntajes destacables en las evaluación a nivel estatal, además, están ubicadas dentro de las cinco mejores escuelas, de las diez en total.

Sin embargo, para tener un panorama de las dos partes, es decir, de lo destacable y lo no destacable, se trabajó con dos escuelas que lograron resultados por debajo de la media nacional. Esto, como para tener un comprensión más cabal del objeto de estudio.

3.1.4. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

3.1.4.1. Entrevista grupal.

La entrevista grupal, es una de las técnicas para recopilar información de los métodos cualitativos de investigación, es entrevista a un grupo personalizado o triangular.³⁶

Lo que interesa, es la experiencia de esas personas como miembros de un grupo y sus relaciones ideológicas. Esta conversación tiene un objetivo y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional y, al

³⁵ Aunque, la población estudiantil no la habla, pero si los maestros.

³⁶ CONDE, Fernando (1993): "Los métodos extensivos e intensivos en la investigación social de las drogodependencias" en Las drogodependencias: perspectivas actuales (VV AA), Madrid, Colegio de Sociólogos. (s/p)

menos, una persona. La diferencia entre una entrevista individual y una entrevista grupal es que la individual se realiza en un *contexto interindividual* y la grupal, en un contexto de *discusión grupal*. Esta, aunque parezca sutil, es una diferencia crucial e importantísima puesto que se trata de entrevistas al grupo, no a un conjunto de personas, o a una serie de personas.³⁷

Esta técnica, se aplicó a:

- a) *Padres de Familia*, de hijos que asisten al *6º grado de primaria*: la condición fue de que sus hijos hayan presentado la prueba ENLACE en 2007. Esto, para conocer el concepto de educación desde sus cosmovisiones, lo otro, para conocer los significados que ellos atribuyen a los resultados destacables en la evaluación nacional.
- b) *Selecto grupo de alumnos de 3º al 6º grado*, que alcanzaron los puntos altos en la evaluación a nivel escuela: Para conocer los significados que ellos atribuyen a los resultados destacables que obtuvieron en la evaluación nacional. También, para conocer el concepto de educación desde sus cosmovisiones.

Como requisito, se dispuso de 50 minutos como mínimo, para su aplicación con los informantes.

3.1.4.2. Entrevista en profundidad.

La entrevista en profundidad, es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental -no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el

³⁷ VÁZQUEZ, Félix (2004). Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos. Junio. Universidad Autónoma de Barcelona. (s/p)

marco de la investigación. Es un proceso de determinación de un texto en un contexto (Delgado y Gutiérrez, 1995).

La importancia de la técnica es significativa, siendo que la investigación pretende trabajar y comprender significados de los discursos de los actores de las instituciones muestras, por lo que, puede aportar datos importantes para la triangulación y análisis de datos, aparte, permite con mucha facilidad extraer datos de informantes individuales.

Actores que se entrevistaron:

- a) *Profesores de las escuelas que atienden 3º al 6º grado de primaria:* Para conocer el concepto de educación desde sus cosmovisiones, lo otro, para conocer los significados que ellos atribuyen a los resultados destacables en la evaluación nacional. Se trabajaron con escuelas bidocentes y tridocentes, es decir, un total de cinco profesores más las escuelas no destacables que suman cinco más, total: 10 profesores.
- b) *A los directores de los centros escolares:* Para conocer el concepto de educación desde sus cosmovisiones, lo otro, para conocer los significados que ellos atribuyen a los resultados destacables en la evaluación nacional. Dos directores, total: 4 directores incluyendo escuelas destacables y no destacables.

Como requisito, se dispuso de 50 minutos como mínimo, para su aplicación con los informantes.

Pauta orientadora de la entrevista:

A los padres de familia:

- ✓ Concepto de educación, desde sus cosmovisiones.
- ✓ Expectativas de los padres hacia la educación de sus hijos.
- ✓ Apoyo de los padres a la educación de sus hijos.
- ✓ Opinión de la prueba ENLACE.

A los alumnos:

- ✓ Concepto de educación de los alumnos, desde sus cosmovisiones.
- ✓ Significado de la escuela y su asistencia a la misma.
- ✓ Expectativas de los alumnos a cerca de su proyecto de vida profesional.
- ✓ Qué estrategias utilizan los alumnos para estudiar.
- ✓ Opinión a cerca de la prueba ENLACE.

A profesores y directores:

- ✓ Concepto de educación de profesores, desde sus cosmovisiones.
- ✓ Expectativas de los maestros hacía sus alumnos.
- ✓ De qué manera se comportan los docentes en el aula (estructuración y claridad en el contenido que trabajan).
- ✓ Opinión de la prueba ENLACE.

3.1.4.3. Observación.

La observación, es una técnica para reunir información visual sobre lo que ocurre, lo que nuestro objeto de estudio hace o cómo se comporta. Es visual. Utiliza los propios ojos, o bien, asistido con una cámara fotográfica u otro instrumento de grabación.

El trabajo, se llevó acabo en las aulas de la muestra, mientras los profesores impartían sus clases. Fue útil, para confirmar informaciones que se recabaron con las entrevistas en profundidad y de las entrevistas grupales. También, para triangular los datos que se recabaron y de esta manera, se intentó cuidar la objetividad de los resultados analizados.

En total, fueron quince observaciones asistido por una cámara de video, con duración de una hora por clase observada en las cuatro escuelas. Lo que lleva a 15 horas en total, como no fue una técnica prioritaria de la investigación, sino complementaria, por ello, no se tiene transcrito de lo observado, pero si en presentación digitalizado.

3.2. MECANISMOS DE CREDIBILIDAD.

Los mecanismos de credibilidad, son sistemas de análisis y control interno de orden metodológico; de corte cualitativo. Es el rigor científico social que se le adjudica a los trabajos de índole social y cultural, porque orienta a la congruencia, rigurosidad y objetividad del trabajo de investigación, sirviendo como barrera al sesgo subjetivo.

3.2.1. Criterio de saturación del campo semántico.

La saturación, se llevó a cabo, cuando en los discursos de los actores educativos se presentaron reiteraciones. Estos discursos, fueron proporcionados por las técnicas de investigación que se implementaron: la entrevista en profundidad, las entrevistas grupales y la observación áulica.

3.2.2. Triangulación.

La triangulación de la investigación, está integrada y determinada a través de sujetos, teórica y metodológica.

3.2.2.1. Triangulación vía sujetos:

Discursos y significados que se recogieron de:

- ✓ Profesores, directores, padres de familia y alumnos.

3.2.2.2. Triangulación vía teórica:

- ✓ Se trabajó, desde los planteamientos teóricos de la fenomenología de Berger y Luckmann, desde el pensamiento Bourdiano, como el habitus, la lógica de los campos y el capital cultural. También, desde la teoría sociolingüística de Bernstein.

3.2.2.3. Triangulación vía metodológica:

- ✓ Análisis de contenido, análisis estructural del discurso y análisis e interpretación vía teórica.

3.3. PLAN DE ANÁLISIS

3.3.1. Análisis de contenido.

Este tipo de análisis es de corte cualitativo; siendo que nuestro objeto de estudio tiene relación con sentidos subjetivos de la realidad. Por lo que, esta técnica se orienta a generar inductivamente una teorización frente al fenómeno cultural. Su desarrollo metodológico consistió en un análisis profundo y a la vez complejo del corpus de datos, siendo que el método se basa en:

...la técnica del trabajo cualitativo sobre un corpus y en el algoritmo de construcción de un edificio conceptual, reposa en un examen sistemático previo de datos, al que vuelve constantemente a lo largo de análisis, al mismo tiempo que levanta a un nivel cada vez mayor las categorías más significativas del fenómeno que se estudia.³⁸

En este sentido, Mucchielli, añade: “lo importante en el análisis cualitativo es ver que esta categorización se hace sin rejilla teórica y conceptual *a priori* y que puede también lograr la invención de un concepto nuevo o interdisciplinar.”³⁹

Por lo tanto, este método se trabajó con el corpus de datos que se extrajeron como consecuencia de la aplicación de las técnicas de investigación. A través de la disposición, reducción e interpretación del corpus de datos se extrajeron categorías.

3.3.2. Análisis estructural del discurso.

Permite comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, como también, intenta describir la lógica propia de lo cultural. Sus antecedentes se remontan en los trabajos semánticos de Greimas⁴⁰.

³⁸ MUCCHIELLI, Alex (1996). Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Sociales Humanas y Sociales. Edit. Síntesis. Madrid España. P. 69

³⁹ *Ibíd.* P. 30

⁴⁰ GREIMAS A.J. (1976). Semántica Estructural. Investigación Metodológica. 2ª reimpresión. Versión Española de Alfredo de la Fuente. Editorial Gredos. Madrid, España.

Así también; Martinic, apunala el propósito de dicha técnica y la describe en dos fases, "...una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica de una situación de interacción comunicativa".⁴¹

En este sentido, entonces, se aplicó la técnica; extrayendo y analizando los ejes profundos de significado, en términos específicos; se traducen como: códigos de base y código de calificación.

3.3.3. Análisis e interpretación vía teórica.

Se trabajó con los marcos teóricos antes tratados, siendo que las teorías son marcos de significación y por consiguiente; requieren necesariamente procedimientos de interpretación. De ir más allá, buscando interpretar la realidad desde una plataforma y mirada teórica, desde una doble hermenéutica, como lo llama Giddens.⁴²

En síntesis, el plan de análisis de este trabajo de investigación, está basado en tres metodologías de análisis: análisis de contenido, análisis estructural e interpretación teórica.

⁴¹ MARTINIC Sergio V. (1992). Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales. Investigación para la Acción. Estrategias de Capacitación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Agosto. Santiago de Chile. P. 7

⁴² GIDDENS Anthony (1987). Nuevas Reglas del Método Sociológico. Editorial. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

CAPITULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

4.1. Introducción

Esta parte del trabajo de investigación, es producto de la puesta en práctica de la metodología cualitativa, desde su enfoque comprensivo interpretativo, asimismo; la aplicación de las técnicas para recoger los discursos emanados de los actores educativos.

Por un lado, el análisis y la interpretación de los datos, fueron trabajados por la técnica de teorización (análisis de contenido), sustrayéndolo rigurosamente de los documentos;⁴³ a través del razonamiento inductivo y como consecuencia; se construyeron temas emergentes que ayudan a comprender mejor, y parte de la realidad de nuestro objeto de estudio.

Por otro lado, para profundizar más el dato, ir más allá del discurso y no quedarse en el mero análisis, se vio la necesidad de complementarlo con el método de análisis estructural; para tener mejor comprensión de las estructuras simbólicas de producción.

El resultado del razonamiento inductivo aplicado a los datos y, la relación e interrelación de las teorías que sustentan este trabajo; se dejan ver en la

⁴³ Entrevistas aplicadas a profesores, alumnos, padres de familia y director de la escuela.

construcción de las siguientes categorías emergentes, que a continuación se explicitan:

- 🍏 PRIMERA CATEGORÍA: Perfil geográfico y sociocultural de los centros escolares.
- 🍏 SEGUNDA CATEGORÍA: La prueba ENLACE: desde el discurso de los actores educativos.
- 🍏 TERCERA CATEGORÍA: El trabajo del profesor, desde la alteridad.
- 🍏 CUARTA CATEGORÍA: Participación de los padres de familia en la educación de sus hijos.
- 🍏 QUINTA CATEGORÍA: Los niños indígenas, también hablan y participan.
- 🍏 SEXTA CATEGORÍA: significados que otorgan las escuelas primarias de educación indígena a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007.

4.2. PRIMERA CATEGORÍA: Configuración geográfica y sociocultural de los centros escolares.

4.2.1. El estado de Chiapas.



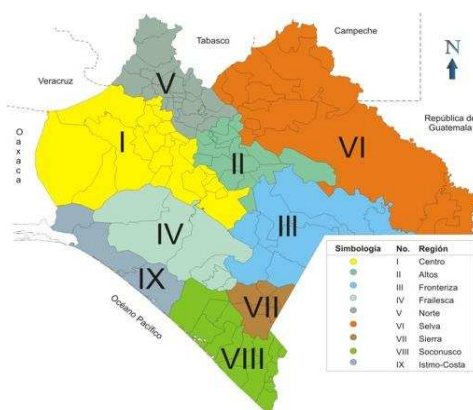
Es uno de los 31 estados que junto con el Distrito Federal, conforman las 32 entidades federativas de México. Está localizado en el sureste del país. Está conformado por 118 municipios, los cuales se agrupan en nueve regiones económicas.⁴⁴

Tiene una superficie total 73 211 km², y una población de 4 255 790 habitantes hasta el

2005.⁴⁵

El idioma predominante y oficial es el idioma español. México cuenta con más de 7 millones de habitantes indígenas de 62 pueblos y ocupa el octavo lugar entre los países con mayor cantidad de pueblos indios.

Antes de seguir dando algunos detalles de este México, me permito puntualizar y enfocar las miradas por las cuales se abordará esta radiografía y es que, es inevitable, porque la verdad siempre es inevitable.



Mapa del Estado de Chiapas

En Chiapas, existen los pueblos Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Zoque, Chuj, Kanjobal, Mam, Jacalteco, Mochó, Cakchiquel y Lacandón o Maya Caribe; 12 de

⁴⁴ Región I Centro 22 municipios, II Altos 18 municipios, III Fronteriza 9 municipios, IV Frailasca 5 municipios, V Norte 23 municipios, VI Selva 14 municipios, VII Sierra 8 municipios, VIII Soconusco 16 municipios y IX Istmo-Costa 3 municipios.

⁴⁵ INEGI: Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2006). II Censo de Población y Vivienda, Octubre de 2005. Aguascalientes, Ags. México.

los 62 pueblos indios reconocidos oficialmente en México. La Constitución local únicamente reconoce 9.⁴⁶



Las actividades económicas más destacadas son el turismo nacional e internacional, la producción de café, miel y azúcar de caña. La producción artesanal como lo son la elaboración de joyas a base de ámbar, el manejo de la madera, el barro, la laca y la talabartería tradicional.⁴⁷

En este contexto se ubican y desenvuelven las escuelas que forman parte del estudio.

4.2.2. Los mayas.⁴⁸

Los rasgos que imprime el mundo maya en el rostro plural del México indio son, sin duda alguna, de primera magnitud. Los herederos de la que es considerada por muchos, como la civilización más deslumbrante de la América precolombina, tienen su asiento primario en siete estados del territorio mexicano actual: Tabasco, Chiapas, Veracruz, San Luis Potosí y las tres entidades que conforman la península yucateca: Campeche, Quintana Roo y Yucatán, donde habitan los llamados propiamente mayas, que dieron nombre a todos los integrantes de la familia lingüística denominada mayance o mayense. Pero cabe recordar que la

⁴⁶ GOBIERNO. Asi es Chiapas. En: <http://www.asieschiapas.gob.mx>. 16/12/2008 15:20:51

⁴⁷ CHIAPAS. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas#Ling.C3.BC.C3.ADstica>. 16/12/2008 3:04:50.

⁴⁸ Extractos: RUZ, Mario Humberto (2006). Mayas: primera parte. Pueblos indígenas del México contemporáneo. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI: PNUD. México. DF.

familia maya desborda las actuales fronteras mexicanas, extendiéndose hacia Belice, Guatemala y Honduras, e incluía en épocas anteriores pequeñas porciones de El Salvador.

Hoy, los territorios tradicionalmente reconocidos como asiento de tal o cual grupo lingüístico han variado de manera significativa, pues las urgencias económicas derivadas de la presión demográfica cada vez mayor sobre tierras agostadas, el deterioro generalizado en el ámbito rural y los procesos de globalización provocan una movilidad creciente en todo el mundo maya, que no se limita a México y Centroamérica, sino que alcanza ya a Estados Unidos y Canadá. Por lo tanto, hablar de los mayas, significa referirse al segundo pueblo mesoamericano de México en términos numéricos.

En efecto, de acuerdo a cálculos recientes, que van más allá de la mera adscripción lingüística y subsanan el sesgo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), al considerar como indígenas apenas a los mayores de cinco años que emplean un idioma indoamericano, los habitantes de hogares mayas alcanzaban para el 2000 casi un millón y medio de individuos (1, 475, 575), apenas superados por los nahuas (2, 445, 969) y seguidos de lejos por los zapotecos (777, 253), los mixtecos (726, 601) y los otomíes (646, 875), únicos grupos que superaban el medio millón de integrantes.⁴⁹

Los grupos étnicos a los cuales se adscriben nuestras escuelas indígenas (muestra de la investigación), pertenecen precisamente al grupo de los mayenses. En el siguiente apartado, se profundizará más a detalle parte de la cultura de estos grupos indígenas. Con el fin lograr un acercamiento más profundo a nuestros resultados de investigación.

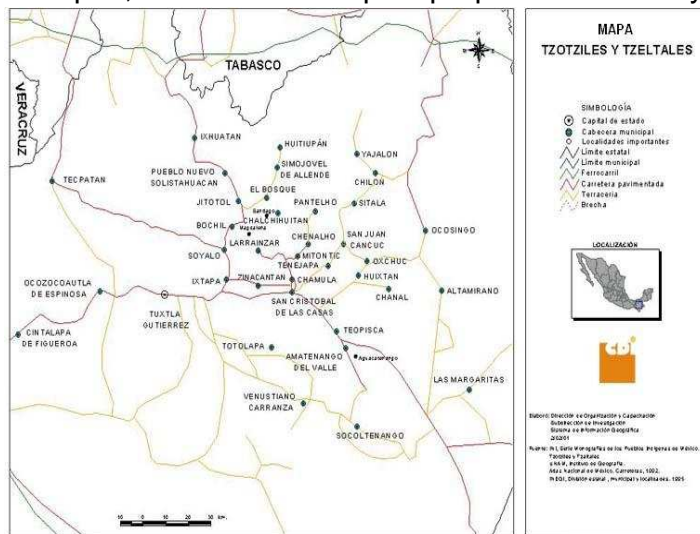
⁴⁹ SERRANO, Carreto Enrique (2003). ¿Cuántos indígenas hablan lengua indígena?, en *México Indígena*. Nueva Época, vol. 2, núm. 4, México, Instituto Nacional Indigenista. Citado en: RUZ, Mario Humberto (2006). Mayas: primera parte. Pueblos indígenas del México contemporáneo. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI: PNUD. México. DF.

4.2.2.1. Mayas: Pueblo Tsotsil.⁵⁰

Los tzotziles son uno de los grupos indígenas cuya lengua pertenece a la familia maya. El vocablo tzotzil, gentilicio que se utiliza también para designar la lengua que hablan, deriva de *sots'íl winik* que significa "hombre murciélago".

En la actualidad, los tzotziles siguen concentrados principalmente en el área conocida como los Altos de Chiapas, caracterizada por pequeños valles y

montañas (con altitudes entre 1,000 y 2,000 metros sobre el nivel del mar) alrededor de San Cristóbal de las Casas. Sin embargo, también ocupan tierras más bajas hacia el noreste y hacia el sudeste en dirección al río Grijalva. En las áreas con mayores posibilidades de explotación



comercial, como la región norte, los tzotziles se han visto obligados a enfrentar, desde la época de la conquista, los intereses de empresarios no-indígenas (españoles y mestizos), lo que ha generado una larga tradición de organización social y de lucha en defensa de sus derechos.⁵¹

La ciudad de San Cristóbal, es el mercado indígena más importante de la región controlado por ladinos. Y se encuentran los servicios más importantes en materia de salud, educación y comunicaciones.

Entre los tzotziles y los tzeltales, se cree que las principales enfermedades son el komel ("susto"), il k'op ("los malos deseos"), ch'ulelal ("enfermedad del alma").

⁵⁰ Información tomada de la página web de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. www.cdi.gob.mx. En: <http://www.sepi.chiapas.gob.mx/defaultpueblos.asp>. 16/12/2008 16:13:48

⁵¹ Extractos: OBREGÓN R. María C. (2003). Tzotziles. Pueblos indígenas del México contemporáneo. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. CDI: PNUD. México DF.

Las viviendas generalmente son rectangulares, con techos de palma, zacate o



FUENTE: SADI L. PÉREZ LÓPEZ. NIÑAS FOTOGRÁFAS. ACTUAL. NPO. DE CHENALHÓ. CHAMULA. 2008

teja, paredes de adobe en la montaña o de bajareque en las zonas más cálidas y piso de tierra. En las cabeceras municipales y lugares de fácil acceso se ha extendido el uso de ladrillo y teja para construir paredes y techos. Como mobiliario, en la casa hay un fogón de tres piedras, pequeñas mesas, bancos y sillas. Para dormir utilizan camas de tablas o petates. Fuera de la casa hay corrales para gallinas y puercos; y un push o temazcal.

Dentro del mercado regional, cada comunidad tiene una especialidad en la manufactura de artesanías, muebles de madera, tejen bolsas de red, comercian la sal, fabrican objetos de cerámica y las mujeres elaboran primorosos bordados. De entre las artesanías destaca la elaboración de tejidos en telar de cintura con diseños tradicionales mayas, en el que las mujeres elaboran huipiles, camisas y servilletas para uso propio o para su venta. Sobresalen los textiles de Tenejapa, Pantelhó, Larráinzar y Chenalhó.



FUENTE: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

En Chamula, las mujeres elaboran chamarros de lana y en Zinacantán ponchos de hilo primorosamente bordados.

Actualmente, las tierras se encuentran muy fraccionadas y el maíz absorbe el trabajo de casi todo el año. Siendo que la mayoría de indígenas se dedican al campo, al trabajo de la tierra.

En entrevista con los padres de familia de la etnia tsotsil, comentaron al respecto:

...soy agricultor del campo, aquí cosechamos todo este, el maíz, frijol, eh, cafetales, bueno, ese es, este, con eso lo, lo apoyamos a nuestros hijos que vienen a la escuela, y nosotros no, bueno, claro que no nos alcanza pues, tanto que sembramos el maíz y el frijol, pero algo nos apoya y la mitad pues, lo compramos y así vivimos con nuestros hijos.⁵²

Por lo tanto, la producción no satisface las necesidades alimenticias de una familia y se ven obligados a emigrar a las ciudades aledañas, cuestión que muchas veces coarta la prosecución de los estudios secundarios del niño indígena.

En entrevista con la directora del plantel nos comentó sobre este asunto:

Hay muchos, hay muchos niños que se van, pero dejan de estudiar, se van de aquí. Ya se van al negocio de las ventas del chicle, se van, en las ventas de, de, de cualquier tipo de artesanía, si. Pero ya no regresan, y ahí es donde el niño, pierde su, su, su, diríamos lo que es la parte de la educación. El niño, por la misma necesidad ya se va fuera.⁵³

La directora del plantel, señala que los niños y niñas indígenas no siguen sus estudios, debido a factores económicos.

Por otro lado, cada comunidad se distingue por una indumentaria propia, El grupo doméstico corresponde a una familia extensa compuesta por una pareja, hijos solteros o casados, con sus respectivas esposas e hijos. Antiguamente el hombre de más edad controla al grupo, detenta las tierras y organiza las actividades agrícolas, pero con el tiempo esto ha ido cambiando.

El ayuntamiento constitucional, es la única organización administrativa reconocida por el Estado, y para ella, son nombradas personas que hablen, lean y escriban en español.

En el sistema religioso de los tzotziles, se mezclan elementos culturales de divinidades aborígenes, junto con elementos de la religión católica. Las concepciones y valores del hombre tzotzil giran en torno al maíz, dicen que el

⁵² Entrevista: EPI-VG-EG-PF. P.2. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **V**icente Guerrero -**E**ntrevista **G**rupal -**P**adres de **F**amilia y la **P**ágina (s) correspondiente.

⁵³ Entrevista: EPI-FJM-EP-DP. P. 3. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **F**rancisco Javier **M**ina -**E**ntrevista en **P**rofundidad -**D**irector **P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

alma alcanza su madurez mediante el aprendizaje de cómo llegar a ser un buen cultivador del maíz.

4.2.2.2. Mayas: Pueblo Mame/Mam.⁵⁴

El mam es un grupo maya que habita en el sureste de México y en Guatemala. El vocablo mame se deriva del quiché mam que significa padre, abuelo o ancestro. Tanto en Guatemala como en Belice se llaman así a las deidades de la montaña que riegan los cultivos.



Fuente: Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

El idioma mam pertenece al grupo del mismo nombre, algunos estudios lingüísticos demuestran que su punto original de dispersión se halla dentro del área que actualmente comprende el Departamento de Huehuetenango en Guatemala, zona que alrededor del año 2600 a.C. se hallaba ocupada por miembros del grupo proto-mayense original. En México la población mam habita en los estados de Campeche, Quintana Roo y Chiapas. La mayoría de sus municipios cuentan con vías

de comunicación terrestre.

Los mames, creen que muchas enfermedades son provocadas por causas sobrenaturales o que son consecuencia de una transgresión de las normas morales. Por razones económicas y culturales, en caso de enfermedad preferentemente recurren a un curandero y no a un médico alópata; las ancianas atienden los partos y se les reconoce como "abuelas o parteras"; el baño de temazcal se emplea para la cura de resfriados, calambres y para las mujeres parturientas.

⁵⁴ Información tomada de la página web de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. www.cdi.gob.mx. En: <http://www.sepi.chiapas.gob.mx/defaultpueblos.asp>. 16/12/2008 16:18:52.

Los curanderos son muy importantes en la comunidad, además de ser médicos tienen funciones políticas y religiosas; atienden las enfermedades del espíritu como emociones fuertes, el enojo, la tristeza y la vergüenza, la intrusión al cuerpo de ciertos seres maléficos, la fiebre y el "mal de ojo".

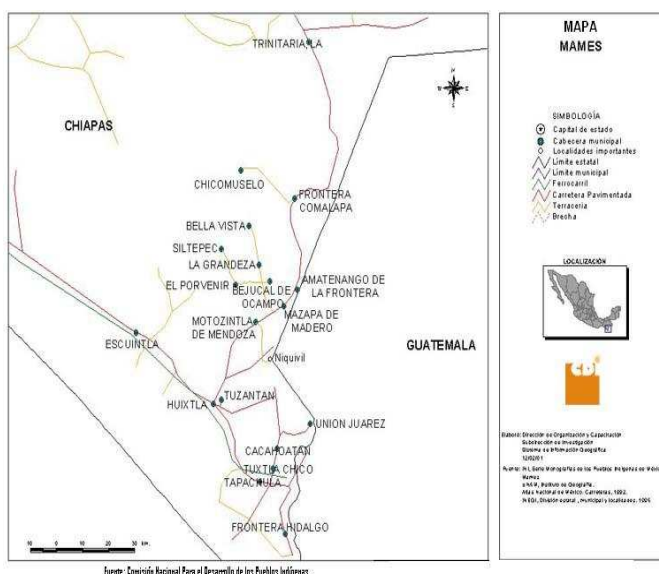
En general, los mames que habitan en la Sierra Madre de Chiapas, se dedican en gran parte al cultivo, principalmente al maíz, frijol y papas.

En entrevista con padres de familia de la etnia mam, comentaron:

Nosotros somos gente pobre, así como ve aste aquí ve, somos campesino, lo que trabaja eso es lo que comemos. No pasa más de frijoles y tortillas, nada más. Si se puede comer un kilo de carne, pero es una vez al mes, y una vez a los quince días, por lo mismo que no hay.⁵⁵

El distrito de Mariscal (Motozintla), al que pertenece la zona serrana, y el Soconusco constituyen una región económica importante, cuyo centro principal es

Tapachula. La emigración temporal se realiza en los meses de octubre a enero, tiempo de cosecha en las fincas cafetaleras; durante este periodo sólo permanecen en sus comunidades ancianos, mujeres y niños. De mayo a septiembre, en un porcentaje menor, se contratan en la limpia del café; otros van a trabajar en las plantaciones de algodón de la costa.



Los mames viven en pequeñas rancherías localizadas en los ejidos; predomina en ellas la familia nuclear.

⁵⁵ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P. 4. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Escuela Primaria Indígena- Cuauhtémoc -Entrevista Grupal -Padres de Familia y su Página (s) correspondiente.

La autoridad agraria es el comisariado ejidal, quien trata los asuntos relacionados con la tierra. El cargo de comisariado ejidal y el de juez auxiliar o agente municipal, conocido como alcalde mayor, lo ocupa un indígena.

En el trabajo agrícola, cada hombre junto con sus hijos cultiva su propia parcela; en la cosecha lo ayudan varios amigos, quienes sólo esperan que este trabajo les sea retribuido en ocasión de su propia cosecha.

Actualmente, los chamanes mayas (chimanes) son los herederos de los antiguos naguales, y tienen el don de adivinar, de curar enfermedades naturales y sobrenaturales o provocarlas, así como la capacidad de alojar su espíritu en el cuerpo de un animal o de un fenómeno meteorológico; pueden visitar regiones sagradas como el interior de las montañas, el inframundo y el cielo. Los mames llaman a los nahuales waxés, los más poderosos son el rayo, el viento, la centella, el torbellino y el tigre.

El catolicismo que impera entre los mames, muestra varios elementos de sincretismo con antiguas tradiciones, como: el culto a figurillas prehispánicas que comparten el altar con los santos católicos.

Sin embargo, la historia social de la etnia Mam, más que en otros grupos étnicos de México, se caracteriza por una historia de sufrimientos y afrentas, donde la construcción de lo nacional se convirtió en un espacio de lucha, resistencia y negociación.⁵⁶

Las políticas de homogenización cultural que caracterizaron al Estado mexicano posrevolucionario tuvo consecuencias desastrosas para la población Mam mexicana.

A ellos, la nación les fue impuesta y sus derechos como mexicanos les llegaron con violencia a través de algunas medidas administrativas dictadas por el gobernador de Chiapas Víctorico Grajales (1932-1936), con el propósito de

⁵⁶ HERNÁNDEZ C. Aida R. (1996). Entre la modernización y el museo: la construcción etnográfica de la cultura mam (1933-1968). Anuario de Estudios Indígenas VI:79-117. Citado en PEÑA, P. Joaquín. (s/a). La identidad étnica Mam ante los procesos migratorios extra-regionales en la región Soconusco, Chiapas. Artículo. P. 10

“civilizar a los indios de Chiapas para integrarlos a la nueva nación pos revolucionaria.”⁵⁷

Este proyecto tuvo resultados desastrosos en gran parte de la población, siendo que la extinción de la lengua mam como cultura, se ha ido perdiendo considerablemente, el mismo director de un centro educativo puede percibirlo y lo expresa de la siguiente manera:

El medio en que se ubica esta comunidad, ya la gente casi no lo habla, lo hablaban los ancianos, pero hoy, ya casi los jóvenes ya vienen con una mentalidad distinta, tal vez, copiándose de un país, este, aledaño, como son los Estados Unidos, ya nos vienen; como se dice, aplacando lo que a nosotros, ah; lo que legalmente nos conviene, como es la lengua indígena.⁵⁸

Sin duda, los daños siempre son irrevocables, sobre todo, cuando se trata con seres humanos.

Las opresiones ideológicas y físicas, siguen vigentes; de acuerdo al comentario emitido por el director de un centro educativo indígena, el cual se entrevistó, comentó al respecto:

La misma autoridad a veces, aquí en el municipio no quería que se estableciera educación indígena; porque nosotros como indígenas dicen que no tenemos derechos, que los indígenas deben estar hasta allá en las montañas, hasta allá en los cerros, y que no tienen derecho de acercarse a una población como esta...continúa diciendo...a nosotros como indígenas, se nos negaba pues, se nos negaba y que, por ahí, algún día preguntamos en la presidencia y, decía el presidente municipal: profe Guillermo es que su aula no, no puede este, ser autorizado por que es que, su nivel de usted es indígena, si; así es que se va usted que esperar un buen rato. Que nos dan a entender eso, como que, como que esta comunidad no perteneciera al municipio, como que esta comunidad fuera extraterrestre y perteneciera a otro planeta, no. De esa manera a veces, la autoridad no orilla a nosotros como maestros indígenas. Que por que somos morenitos, que porque somos este, este muy respetuosos a veces la autoridad se hincha de poder, se hincha de poder y no nos hace caso. A lo mejor, si está pasando en mi escuela, a lo mejor puede estar pasando con otros compañeros, en otras escuelas.⁵⁹

Este caso es uno entre muchos, esos son los atropellos discriminatorios que por décadas la población indígena mam a vivido y sigue padeciendo en pleno siglo

⁵⁷ Ibíd. P.10

⁵⁸ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 2. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena-**C**uauhtémoc-**E**ntrevista en **P**rofundidad-**D**irector **P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

⁵⁹ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. Pp. 6 y 8. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **M**octezuma **I**lluicamina -**E**ntrevista en **P**rofundidad -**D**irector **P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

XXI, supuestamente; el siglo de la “democracia”; y por consiguiente la educación se ve afectada, en el sentido que los niños y niñas indígenas carecen de equidad y calidad educativa.

Las disposiciones gubernamentales incluían la prohibición de la lengua Mam y su indumentaria tradicional para tratar de homogeneizarlos con el resto de la población nacional, así como para establecer una diferencia con la población guatemalteca, exenta en su país de derechos agrarios.⁶⁰

Como consecuencia, solamente quedan 19, 957 hablantes de lengua mam, asunto preocupante debería de ser tanto para los ejecutivos federales como estatales y por que no, hasta locales. Sin embargo, sólo queda registrado en uno de los tantos discursos demagógicos que se emplean en los medios de comunicación, por las autoridades.

Estos hechos históricos dejan en claro que, el devenir del pueblo mam se ha empañado en sufrimientos y discriminación por parte del Estado, como consecuencia, se ha visto menguado una buena parte de su identidad como pueblo indígena, como pueblo originario, al menos en México.

4.2.3. Las escuelas indígenas.

En este apartado se intentará conocer el estado actual que guardan las escuelas indígenas de Chiapas, el estado actual en servicios e infraestructura sobre todo. Para ello, se comenzará definiendo a la escuela como un espacio social, en el cual, se desarrollan una serie de interacciones y fuerzas opositoras entre si, asimismo, como instancia reguladora social.

En este sentido, Bourdieu la define como campo, y el concepto de campo entendido como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones,

⁶⁰ PEÑA P. Joaquín. (s/a). La identidad étnica Mam ante los procesos migratorios extra-regionales en la región Soconusco, Chiapas. Artículo. P. 10

en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él.⁶¹

Este campo escolar indígena; en el cual, se entrelazan productores, distribuidores, consumidores e instancias legitimadoras y distribuidoras de lo producido por los productores, es decir, existe una reproducción ideológica sistémica y en muchas ocasiones hasta técnica, lo cual, conlleva a una serie de prácticas irreflexionadas que se evidencian tanto en la escuela misma, como en la comunidad y sociedad en su conjunto.

Lamentablemente, muchas miradas no lo llegan a ver de esa manera, no sé si porque no quieren verlo tal cual es, o porque no es conveniente para sus intereses, cualquiera sea la razón, la realidad desmiente y se sobrepone al discurso; hablan de una calidad, si, de “calidad equitativa”, de un progreso en equidad y para la equidad. Sin embargo, hablar de calidad equitativa en las escuelas indígenas,



Fuente: Sady Lynn Pérez López. OGC Ambulco-2008. Año de trabajo y estudio grado de la Escuela Primaria Indígena Mictizama Ilustración, Motozintla, Chiapas.

decir que existe equidad en México, es una aseveración muy grave, es como querer esconder la realidad, si, la otra realidad que pasa desapercibido para algunos y muy notorio para los que la viven. Sobre las condiciones de estas se dice: “...las escuelas indígenas están peor dotadas de infraestructura y materiales didácticos”⁶²

Los padres de familia entrevistados constatan dicha afirmación;

Nuestra escuela tiene mucha necesidad. Por ejemplo, nos vienen desayunos escolares, teníamos la cocineta, pero la tormenta tropical el Stan, un huracán; lo llevó. Aquí el Stan llevó la mitad de la escuela, lo llevó el lado de allá, entonces, nuestros niños ahorita porque el clima está así, tan fresco, pero si vinieran el mes de noviembre y diciembre; los niños casi arden ahí en esa escuela.⁶³

⁶¹ Gutiérrez, A. (1997). Bourdieu y las prácticas sociales (2ª. ed.). Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba. Citado en: Sánchez Dromundo, R. A. (2007). P. 6

⁶² SCHMELKES, del Valle Sylvia. (Inédito). La Educación Indígena en México.

⁶³ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P.7

A pesar de eso, es una escuela que logra resultados destacables, esta obtuvo el segundo lugar a nivel estatal, por supuesto que no nos toca revisar la objetividad de dicho resultado, eso se hará en los siguientes apartados. Por ahora, ellos mismos reconocen que han logrado buenos lugares, pero también reconocen falencias en infraestructura:

Siempre hemos obtenido buenos lugares en los concursos educativos, pero ahora en las escuelas, da vergüenza, puta, pero la verdad así es...continúa hablando... Yo ya va siendo tres meses, tres años que estoy acá, pero esta escuela está igual, esta malla todo está, todo caído, ya no sirve... La escuela que estuviera más bonita, más ubicada, con su dirección, acá el maestro no tiene dirección, una casa ahí; yo creo que por el huracán o temblor, quien sabe por qué, pero está para caerse, da miedo entrar. Todas las escuelas deberían estar arregladas. Pero aquí el maestro, pobre maestro...porque da lástima la maestra; aquí sale a dar clases, por el calor que se aguante ahí. Porque es un gran calor, allá pura lámina lo tienen en la pared... Cuando muy fue el desastre, ahí, la, lo que se dice el techado, todo se destruyó. Entonces ahí, cuando ya era tiempo de la lluvia, ahí era un charco de agua adentro de la escuela; el profe nos mandaba a citar a los padres de familia que viniéramos a lavar el piso o los alumnos, porque estaba feísimo.⁶⁴

¿Se imaginan a los niños lavando el piso de sus escuelas? ¿Existe necesidad que ellos realicen dicho trabajo? El tiempo de lluvia en la serranía de Motozintla dura aproximadamente cinco meses, y por lo general, llueve cada tres o dos días semanal dependiendo la zona, o por lo menos dos veces a la semana, si hiciéramos cuenta: 22 semanas contiene cinco meses, de las 22 semanas, le descontamos dos días por semana, “porque los maestros, los padres de familia y los alumnos”, sobre todo, éstos últimos, perderían casi el día entero por estar limpiando la escuela. Como resultado, estamos hablando de 42 días efectivos perdidos por trabajar en limpiar la escuela, casi un mes y medio sin clases, aunado las juntas sindicales, las visitas a la supervisión, a la dirección general de educación indígena y sin contar las licencias por visitas al médico, etc. ¿cuántos días más se añadirá a nuestra cuenta?. Quizá el ejemplo exagere un poco, pero esa es la realidad. ¿Y los contenidos que marca la secretaría de educación pública? ¿En qué momento se recuperará? ¿Será que alcanzará el tiempo para revisar todos los contenidos que marca la Secretaria de Educación Pública (SEP), como para darse el lujo de desperdiciar días? Luego entonces, llega el tiempo de aplicar la prueba ENLACE, que evalúa los contenidos oficiales, será posible que

⁶⁴ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P. 8

los niños estén en condiciones para presentar dicha prueba y lograr resultados satisfactorios.

A pesar de eso, y en contra de muchas opiniones, esa es la condición de la escuela que logra resultados destacables, tanto a nivel zona, regional, estatal y hasta nacional. Aún en contra de pronósticos de expertos, porque se dice que: “En las escuelas donde la infraestructura es precaria o en aquellas escuelas incompletas o unitarias los estudiantes tienen bajos niveles de desempeño académico”.⁶⁵

Si es así, qué diremos de las escuelas que no logran resultados destacables, ¿en qué condiciones se encontraran? El director externaba su preocupación de no tener espacio para instalar la biblioteca: “No tenemos donde ubicamos la pequeña biblioteca que tenemos.”⁶⁶ Cuanta razón tiene, siendo que estudios realizados por el INEE demuestran que: “...el rendimiento de los estudiantes en escuelas con biblioteca es mayor al de aquellos que asisten a escuelas sin biblioteca para cada uno de los estratos, con excepción de las escuelas de cursos comunitarios”.⁶⁷ ¿Tiene razón el director de anhelar un espacio para la biblioteca?



Pero si vemos de apoyo de las aulas no hay, estos muebles que usted ve, que usted contempla son muebles no de la SEP; teníamos unos muebles muy viejitos de cuando se fundó esta comunidad y ya estaban definitivamente mal... los muebles que usted ve, nos los donó una escuela de Motozintla de Xelajú, porque a ellos les vienen lotes nuevos y, con amistades, dicen ellos: ahí les va sus mueblecitos, como lo ven, les obsequiamos los muebles viejos. Pues, lo checamos, lo vimos a cambio de lo que teníamos; y estos

⁶⁵ Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2003). Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México. Análisis Descriptivo. INEE. México. DF. P. 52

⁶⁶ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 8

⁶⁷ Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2003). Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México. Análisis Descriptivo. INEE. México. DF. P. 55.

muebles son los que contemplan mis alumnos y estas son las aulas que se contempla en este plantel educativo.⁶⁸

Lo que un profesor tiene que hacer para cubrir las necesidades institucionales, y eso que tiene amistades, ¿y sino las tuviera? Es desconcertante el panorama, estamos hablando de educación, si pero de educación indígena. Por supuesto que no sucede eso con escuelas urbanas, escuelas que gozan de privilegios, lo cual, el director lo externó también, haciendo un llamado a la equidad educativa:

...porque mis niños también, necesitan que gocen lo que gozan los niños de la ciudad. Los niños de la ciudad gozan hasta computación, los niños de la ciudad tienen aulas demás, tienen muebles nuevos demás y le sigue llegando a ellos. Y en cambio a las comunidades, este, menos apoyada no les llega ni una silla pal el docente, ni una mesa pal docente...Tenemos mesas de aquí al, tal vez, de que se fundó el plantel educativo; los jefes de familia seguido andan soldando la patita de un mueble; sacando la cuota de la bolsa. Así es que, yo digo de que los niños del campo tienen las facilidades de que gocen también, de lo que gocen más niños a nivel nacional, los niños de las ciudades están más cómodos y todo. Cuando es cambiado, los niños del campo necesitan más apoyo, porque ellos no gozan de posibilidades económicas, son gente más sencillas, gente más bajo...Hay muchas amas de casa son analfabetas, entonces, los apoyos necesitan a las comunidades más humildes, más sencillas y que dicen los niños; gozamos también de los beneficios, si. Que el Estado dona, que los impuestos que pagan los jefes de familias de esta comunidad y todo el estado y todo el país también nos beneficiemos.⁶⁹

¿Le podemos llamar equidad educativa? Simplemente, los datos empíricos demuestran lo contrario y, a la vez, abre una oportunidad para realizar propuestas innovadoras, pero sobre todo, que las autoridades educativas puedan reflexionar a cerca de la situación de estas escuelas, que el subsistema de educación indígena luche por mayor presupuesto para las escuelas, para que exista mejor distribución de los presupuestos tanto federales como estatales, de lo contrario, existiría preferencias, lo cual se traduce como discriminación al subsistema de educación indígena.

...primero los niños se sentaban en un trocito, después este, en unas tablas, después prestamos muebles inservibles en otras escuelas y las comenzamos a reparar... No tenemos muebles, hemos este, girado nuestras solicitudes a diferentes dependencias y no tenemos muebles. Aquí tenemos 73 niños y nada más tenemos 15 muebles que nos han donado, los demás lo tenemos prestadito, los estamos reparando, otros niños se sienta juntos, dos niños en una silla, porque no tenemos muebles, si.⁷⁰

⁶⁸ Ibíd. P.8

⁶⁹ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 9

⁷⁰ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P. 9

La situación en infraestructura y servicios de estas escuelas, donde supuestamente se forma el presente y futuro de la nación y porque no, del mundo. Es más precaria todavía.

Qué sucede entonces con la equidad, con la calidad, con la distribución de las riquezas, sobre todo, ahora que está de moda la crisis financiera, pues con más razón las autoridades tendrán justificantes para no aportar sino recortar el presupuesto para la educación.

Otro de los elementos centrales en la educación, en el campo escolar, son los profesores; sin embargo, nuevamente las estadísticas no favorecen al subsistema de educación indígena:

34 de cada cien escuelas generales son multigrado y 66 de cada cien de indígenas también lo son. Cabe mencionar que en las primarias generales asisten 1 009 775 (7% del total en esa modalidad) de alumnos a este tipo de escuelas, mientras que en las indígenas 268 463 (30% del total en esa modalidad).⁷¹

Y la tendencia es aún más alarmante: “Mientras que en las primarias Indígenas aumenta la proporción a 26.8% en unitarias, 23.2% en bidocentes y 16.2% en tridocentes”.⁷²

En estadísticas nacionales, los Estados que están identificados con mayores porcentajes en bidocentes y tridocentes son: “Tabasco y Chiapas por concentrar los mayores porcentajes de planteles bidocentes y tridocentes”.⁷³

...se ha constatado que las escuelas completas que disponen de biblioteca, sanitarios y sala de cómputo suelen ser las de mayor rendimiento en cada estrato. Sin embargo, estas características de infraestructura se distribuyen de forma inequitativa entre los distintos estratos, pues muy bajas proporciones de escuelas indígenas, rurales y de cursos comunitarios, tienen las características antes mencionadas, a pesar de que atienden a los grupos más marginados de la población quienes más requerirían de apoyo para mejorar su desempeño académico.⁷⁴

⁷¹ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Panorama Educativo de México 2007 Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México. DF. P. 119

⁷² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Panorama Educativo de México 2007 Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México. DF. Ibíd. P. 119

⁷³ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). Panorama Educativo de México 2007 Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México. DF. Ibíd. P. 119

⁷⁴ Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2003). Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México. Análisis Descriptivo. INEE. México. DF. P.59.

En síntesis, las condiciones en infraestructura, tanto de escuelas que lograron resultados destacables como de escuelas con puntajes por debajo de la media nacional, no se deja ver que exista diferencia significativa en cuanto a infraestructura, siendo que las escuelas indígenas carecen de los servicios básicos de infraestructura, las escuelas tienen las características de ser bidocente y tridocente. Se encuentran en un rango de alta marginación y muy alta. Por lo que, la infraestructura en este caso, no guarda mucha relación en cuanto a los resultados obtenidos en la prueba nacional ENLACE 2007, esto a partir de los discursos emanados de los propios actores educativos, de dimensiones más cualitativas y no cuantitativas.

4.3. SEGUNDA CATEGORÍA: La prueba ENLACE: desde el discurso de los actores educativos.

La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, conocidas por sus siglas ENLACE, es un mecanismo de evaluación que las autoridades educativas han implementado, es una prueba, cuyo objetivo es obtener información adicional, sobre el funcionamiento de la educación escolar en México, a través de los aprendizajes en Matemáticas y Español de estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria y, tercero de secundaria de todo el país.

Es una de la herramientas fundamentales del sistema educativo nacional, que permite explicar avances o limitaciones para sustentar procesos de planeación y toma de decisiones para mejorar la calidad educativa y atender criterios de transparencia y rendición de cuentas.⁷⁵

Es impulsado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), a través de la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP).

⁷⁵ DURAN M. Evelin, et al. (2008). Importancia de la aplicación de la prueba de ENLACE. Ensayo de recopilación de información sobre la prueba ENLACE. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 211. Huachinango, Puebla, México. S/p.

Hasta el momento, desde su implementación, son tres evaluaciones de escala nacional que se han realizado, el primero, se llevó a cabo en junio de 2006 a más de 8.3 millones de niños y jóvenes que cursaban en el ciclo escolar 2004-2005 en el 3º, 4º, 5º y 6º grado de educación primaria y 3º de educación secundaria, de todas las escuelas públicas y privadas incluyendo cursos comunitarios, educación indígena y telesecundarias, tuvo una cobertura lograda a nivel nacional superior a 90%.

La segunda evaluación se llevó a cabo durante el 2007, fue aplicada a 9, 950, 673 alumnos de educación primaria y educación secundaria a nivel nacional, que al ser desagregado permiten una cifra de 8, 343, 455 alumnos de educación primaria y a 1, 607, 218 alumnos de educación secundaria de las 118, 331 mil escuelas entre ambos niveles.

La última evaluación, es decir, en el 2008 se aplicaron a 128,698 escuelas, 593,442 grupos y 11,287, 364 alumnos de primaria y secundaria respectivamente. Y para el 2009 se está preparando todo el material y la logística necesaria para su aplicación.⁷⁶

Para que los resultados logrados por los centros educativos, sean significativos; existen tres criterios de inclusión y exclusión, que permiten saber la objetividad de las puntuaciones, a continuación se enuncian:

Un resultado es representativo cuando se cumple una o más de las siguientes condiciones:

- 1) Menos del 30 % de los alumnos evaluados con resultado poco confiable.
- 2) 8 o más alumnos evaluados y con resultado confiable.

⁷⁶ Consultado en la página de ENLACE: http://enlacebasica.sep.gob.mx/descripcion_enlace.html.
21/12/2008 19:42:25

- 3) 80% o más alumnos evaluados con respecto a los matriculados en los grados examinados.⁷⁷

Por lógica, los resultados no representativos significan la aplicación de estos criterios a la inversa.

Desde su implementación, esta prueba ha sido objeto de debates y críticas, y las hay de todo tipo; siendo que algunos lo califican como objetivo, otros, como subjetivo, cito el periódico La Jornada, de difusión nacional:

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace) más que motivar la mejora educativa, ha fomentado una competencia de prácticas tramposas, principalmente entre las escuelas particulares, en aras de publicitarse como las mejores. Así, hay una nueva generación de escuelas “milagro” que tan sólo en un año pasaron de cero por ciento hasta 50 ó 100 por ciento de excelencia... De las primeras 100 escuelas con los puntajes más altos –muchas de las cuales fueron excluidas de la lista de las mejores porque sus alumnos copiaron o fueron muy pocos los estudiantes evaluados– 74 son particulares. En ellas, el porcentaje de trampa llegó, inclusive, a 94 por ciento... Sin embargo, dicha información expone también una exclusión, en la mayoría de los casos hacia las escuelas públicas, las cuales fueron desechadas de la lista de los primeros lugares –pese a que obtuvieron los puntajes más altos y no copiaron–, por el hecho de que sólo se evaluó a un alumno. Esto, sin explicar por qué no presentó la prueba el resto del estudiantado que compone la matrícula de los grados en los que se realizó el examen.⁷⁸

En este sentido, la crítica va dirigido precisamente a algunos de los resultados que provocan estas evaluaciones, escuelas que con el resultado logrado intentan buscar popularidad a nivel institucional, intentan demostrar y transmitir a la sociedad que son mejor escuela, sobre todo, las escuelas particulares. Algunas de esas escuelas aparecen con Slogans “Segundo Lugar ENLACE 2007”. Quizá este sea una de las falencias de este tipo de evaluaciones.

⁷⁷ Consultado en la página de internet de ENLACE: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>. 21/12/2008 04:19:31 a.m.

⁷⁸ AVILES Karina. (2007). Enlace fomenta competencia desleal y trampas entre escuelas. La Jornada. [Periódico electrónico]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/08/28/index.php?section=sociedad &article=040n1soc>. 21/12/2008 20:01:31

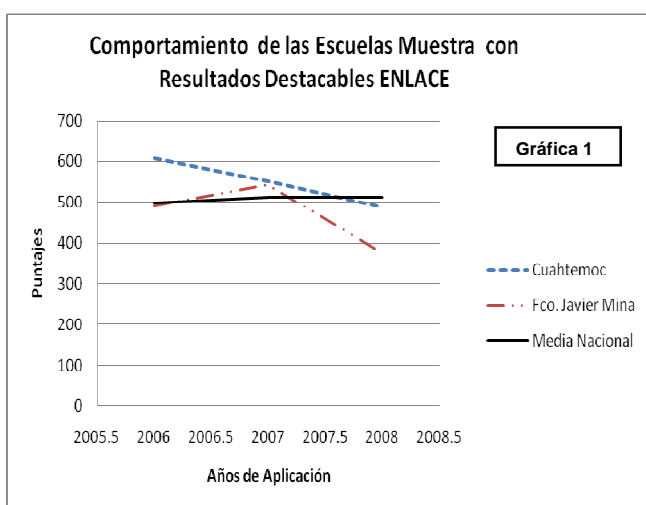
Al respecto, se sugiere:

Lo que se debe de cuidar es que no se convierta en una prueba punitiva sobre escuelas, regiones y docentes. Lo más peligroso de este tipo de juicios es que se pierda el sentido de lo que representa ENLACE y que es una fuente útil de información para la toma de decisiones y una oportunidad en la medida que se esté dispuesto a reflexionar y sugerir alternativas de acción.⁷⁹

Sin embargo, no es interés nuestro entrar al terreno del debate desde el escritorio, sino desde los actores mismos, desde el campo de trabajo, me refiero desde el discurso de los profesores, los alumnos, los directores de las escuelas y sobre todo, de los padres de familia.

Antes de entrar a conocer las impresiones que guardan los sujetos, los actores educativos; me permito presentar una gráfica, que muestra el comportamiento de las escuelas muestras en las tres evaluaciones aplicadas, con el fin tener una idea general de sus conductas.

A juzgar por la tendencia que muestra la gráfica 1, valorándolo a partir de la media



nacional. Se deja ver claramente que en la primera evaluación (2006), la escuela primaria indígena Cuahtémoc, logró puntajes por arriba de los 600 puntos, mucho arriba de la media nacional y en contraste, con la escuela primaria indígena Francisco Javier Mina no llega ni a la media nacional, quedándose,

por casi diez centésimas de la media.

Para el período 2007, etapa que pretende profundizar este proyecto; la escuela Francisco Javier Mina, logró sobrepasar la media nacional con 542.45 puntos, no ocurrió así con la escuela Cuahtémoc, al contrario, puede leerse que descendió

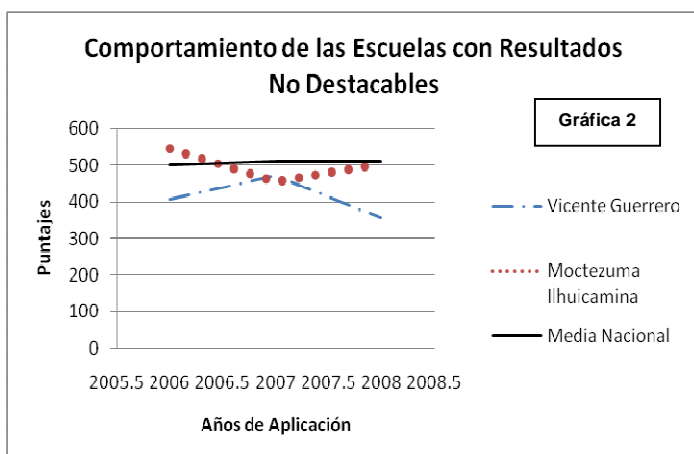
⁷⁹ GÓMEZ, Nashiki Antonio y Bracamontes Ceballos Isaías. (2008, octubre). ENLACE: ¿Evaluación Equitativa? Revista Educación 2001. Núm. 161. México. DF.

puntos porcentuales; pero siguió permaneciendo sobre la media nacional con 552.66 puntos.

En la aplicación del 2008, surgió una sorpresa en términos porcentuales, las dos escuelas, sufrieron casi drásticamente un desplome en logros o representaciones con respecto a la media. Por un lado, la escuela primaria indígena Francisco Javier Mina obtuvo un puntaje de 376.044, por otro lado, la escuela primaria indígena Cuauhtémoc obtuvo un puntaje de 487.87. Quedando las dos escuela de esta manera, por debajo de la media nacional (511.7).

¿A qué se deberá estas fluctuaciones en términos de logros porcentuales?

Antes de intentar despejar esta incógnita, se presentará una segunda gráfica (2); que muestran el comportamiento de dos escuelas primarias indígenas, que lograron resultados no destacables en las pruebas, esto, con el fin de conocer la



otra parte de la realidad, es decir; de las escuelas con resultados destacables versus escuelas con resultados no destacables.

La gráfica 2 muestra claramente que, las escuelas han logrado resultados por debajo de la media nacional,

con excepción de la aplicación de 2006, la escuela primaria indígena Moctezuma Ilhuicamina, logró resultados por encima de la media nacional, con 544.29 puntos. ¿Por qué entonces, se clasificó dentro de las que lograron resultados no destacables, si, tuvo un promedio por encima de la media nacional? Para iniciar, la escuela primaria indígena Vicente Guerrero, es una escuela que está ubicada en Acteal Centro, municipio de Chenaló, Chiapas, dentro de la Zona Altos II. Es una zona con muy alta marginación, y donde la comunidad en su conjunto hablan la lengua mayense, tsotsil.

La escuela primaria indígena Moctezuma Ilhuicamina, se ubica en Motozintla de Mendoza, Chiapas. Dentro de la Zona Sierra VII, Es una zona de alta marginación, es una escuela indígena Mam, pero tanto la comunidad, los alumnos y profesores casi no lo hablan.

Para comprender las interrogantes antes planteadas, intentaré explicarlo a través de dos aspectos: uno, los criterios que utilizan para la calificación. Dos, la opinión de los profesores con respecto a los resultados.

En el caso de los criterios que utilizan para la calificación, sucede que: La escuela, Moctezuma Ilhuicamina, en los resultados logrados en el 2006, cuando se le aplicó los criterios de calificación, resultó que, su resultado **no fue representativo**, debido que:

- 1) Más del 30% de los alumnos evaluados tienen resultados poco confiables.
(copia)
- 2) Los alumnos evaluados con resultado confiable son menos de 8.

A eso se debe que haya logrado resultados por encima de la media. Según las base de datos ENLACE 2006.

Ahora, es interesante centrar la atención en las dos gráficas, y lo que puede percibirse a simple vista; es que las escuelas indígenas donde hablan idioma tsotsil, siempre están con resultados por debajo de la media, que las escuelas indígenas que no hablan un idioma indígena, este caso, el mam. Pero que tiene la categoría de ser escuela indígena.

Otras de las situaciones, según la gráfica; puede leerse la inestabilidad de las escuelas en relación a los puntajes logrados cada año en la prueba ENLACE. ¿Cuál podría ser la explicación? ¿Será que los resultados de las escuelas indígenas, se basan al tanteo?

El director de la escuela Cuauhtémoc, opina al respecto y que podría ser la causa principal:

...que hemos enseñando y nos hemos apegado al plan de estudio vigente. Y con el apoyo de algunos niños que hoy ya no existen, se han ido esos niños. Pues sabe usted de que, la vida va pasando y va cambiando. Entonces, los niños que teníamos en 2005- 2006, 2006- 2007, 2007-2008; casi esos niños ya se han ido, si. Entonces, no es todo el tiempo que, digamos es en excelencia, si.⁸⁰

En este sentido, del comentario emitido por esta autoridad institucional, se rescatan dos ejes de análisis, por un lado, los logros destacables de estas escuelas se deben a que se apegan al plan de estudios que la Secretaría de Educación Pública establece, siendo que la prueba ENLACE evalúa los conocimientos que el plan de estudio vigente contiene, cabe la posibilidad de que, esto podría ser una de las respuesta sobre el por qué las escuelas logran resultados destacables.

Lo otro que explica los altibajos e inestabilidad que presentan las escuelas cada año en la prueba ENLACE, se deba en gran parte a los alumnos, porque esta escuela, el único año que logró resultados muy por encima de la media fue precisamente en 2006, y sus resultados fueron significativamente; extrayendo la cita textual antes presentado dice: “Entonces, los niños que teníamos en 2005-2006, 2006- 2007, 2007-2008; casi esos niños ya se han ido, si. Entonces, no es todo el tiempo que, digamos es en excelencia, si”.⁸¹

Esto explicaría en parte, y a la vez constataría, que los resultados de las pruebas ENLACE son alternos, es decir, no existe consistencia, uniformidad y continuidad en los logros. Sin embargo, en los próximos subcapítulos se profundizará estos aspectos, se conocerá lo que piensa la comunidad educativa con respecto a la prueba ENLACE.

⁸⁰ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 6

⁸¹ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 6

4.3.1. Reconstrucción de la prueba ENLACE en términos de: inicio, desarrollo y finalización.

Se dio a la tarea de hacer una reconstrucción de las aplicaciones, siendo que las críticas de conferencias, revistas y pasillos de instituciones de educación eran avasalladoras con respecto a los resultados arrojados por ciertos centros educativos y, por consiguiente, quedaban entre dicho, por ejemplo: “lograron esos resultados porque los alumnos son ayudados por los docentes”.

Además, íbamos a trabajar con escuelas que lograron resultados destacables, entonces, nos vimos en la necesidad de conocer la opinión de los actores educativos con respecto al resultado que lograron y, cómo se desarrolló la aplicación de dicha prueba, también, quiénes y de qué manera participaron en la prueba. Antes de entrar a desarrollar por completo el trabajo que realiza la comunidad educativa y, como resultado obtiene logros destacables en las pruebas.

4.3.1.1. Opinión de los Padres de familia

La participación de padres de familia en la escuela, a partir de la aplicación de las pruebas ENLACE, puede decirse que ha sido más activa, en el sentido que las mismas autoridades, a través de comunicados se les informan e invitan a los apoderados a participar en las aplicaciones.

En el desarrollo de dicha aplicación, estuvo acompañado por los comités de padres de familia, de profesores, de una aplicador y por supuesto, de los niños-estudiantes. Esta afirmación surge a partir de las entrevistas realizadas, tanto a escuelas que lograron resultados destacables como a escuelas que no lograron. “Si, estuvimos las dos directivas, la vieja y la nueva...El aplicador estaba aplicando

el examen, los maestros no estaban con él...Si, las dos directivas estuvieron vigilando a los niños, supervisando que no copiaran”.⁸²

La parte final de este comentario, se aclara, a cerca de la copia, el cual explicitan que las directivas escolares, estuvieron vigilando para que no se propiciara precisamente eso, la copia.

En otra de las entrevistas, igual se vuelve a repetir casi el mismo discurso antes citado: “Pues, nada más los maestros, los niños, los padres, todos. Hasta para nosotros hubo examen también (risas)”.⁸³

El papel que jugaron los profesores, en la opinión de los apoderados según arrojó la entrevista, fue, de traductor: “Pues, él le dijo que cuando no le entendieran, pues, ellos estaban para darles una explicación, algo así”.⁸⁴

Al principio del subcapítulo, comentaba a cerca de la participación activa por parte de los padres de familia en la aplicación ENLACE. En este sentido, y para justificar dicha afirmación, presento un extracto de la entrevista realizada a los propios padres de familia:

Fue un muchacha no. Si eran dos, porque la maestra acaba de llegar. Primero lo explicaba a los niños en el pizarrón, porque a nosotros cuando nos dijeron que iba a ver un examen. Decía el maestro que iba a ver un examen, decía el maestro que era muy difícil. Entonces, yo estuve pendiente, muchas mamás estuvieron aquí. Ahí en la ventana, viendo a sus hijos cómo estaban trabajando. Y este, una muchacha creo que vino. Se sentó ahí y los maestros se sentaron acá, nomás lo explicaron y después pasaron viendo si estaban trabajando bien los niños; si lo entendían, sino lo iban a volver a explicar cómo se trabaja. Así se trabajó en este examen ENLACE.⁸⁵

En síntesis, la participación de los padres de familia, de los niños estudiantes, de los profesores, directores y del mismo aplicador ha sido hasta cierto punto, un éxito para que la aplicación del 2007 se haya desarrollada con normalidad y sin contratiempos, según la opinión de los apoderados.

⁸² Entrevista: EPI-C-EG-PF. P. 6

⁸³ Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P. 5. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **M**octezuma **I**lhuicamina -**E**ntrevista **G**rupal -**P**adres de **F**amilia y la **P**ágina (s) correspondiente.

⁸⁴ Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P. 6

⁸⁵ Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P. 6

4.3.1.2. Opinión de los Alumnos.

Ahora, las opiniones de los alumnos también tocaron este tema, el del desarrollo de las pruebas ENLACE 2007.

Al respecto, dijeron:

Este, llegó el comité, y un muchacho abrió la caja y los padres de familia y el maestro se alejaba de nosotros, y decían que debíamos de estudiar antes, para que, él no nos daba la copia. Y que nosotros no llegábamos un poco tarde y teníamos, que, teníamos que, teníamos todo lo que dice ahí.⁸⁶

Asimismo, existe otra parte de un discurso semejante al anterior, que en cierto sentido vendría a corroborarlo: “Los comités, nosotros, unos padres de familia...Un muchacho llegó y nos llegó a presentar el examen y, este, miraba que no llevábamos nada en nuestra manos y sólo”.⁸⁷

También este discurso, rescata el tema de la copia, resaltando el trabajo en este caso del aplicador de la prueba, por supuesto, este aplicador es enviando desde las oficinas centrales de educación, en este caso; de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del Estado de Chiapas donde se encuentra las oficinas. La expresión no puede dejar dudas, siendo que el aplicador se percató de que los que presentaban la prueba no llevarán algún documento que les permitiera ejercer la copia.

La siguiente cita extraída, por supuesto, como producto de la entrevista, existe un punto que resaltar, me refiero al comentario “el maestro... decían que debíamos de estudiar antes, para que él, no nos daba la copia”. Independientemente del asunto gramatical y semiológico de la frase, lo que importa es la idea, la esencia del mensaje; los alumnos en este caso, expresan la imperativa obligatoriedad de parte de profesor, de instarlos a prepararse para la prueba ENLACE específicamente. Lo que significaría que los resultados estarían condicionados al estudio previo de los estudiantes y, no tanto como producto del proceso enseñanza-aprendizaje durante el ciclo escolar.

⁸⁶ Entrevista: EPI-C-EG-A. P. 3. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Escuela Primaria Indígena- Cuauhtémoc -Entrevista Grupal -Alumnos y la Página (s) correspondiente.

⁸⁷ Ibíd. P. 3.

Si esta interpretación fuera acertada, entonces, cabría la posibilidad de pensar que la infraestructura no es importante para obtener logros por encima de la media nacional, tampoco el trabajo del profesor durante el ciclo escolar, y quizá en parte el apoyo de los padres de familia y, una mayor y determinante parte recaería en los estudiantes que cumplirían con la tarea de prepararse especialmente para la prueba nacional. Esta interpretación puede validarse, a partir del comentario antes expresado por los mismos alumnos de sexto grado de primaria.

Así también, se llevó a cabo en las escuelas que lograron resultados no destacables, la misma logística, solamente con una diferencia, en que los profesores no les invitaron a prepararse para la prueba: “Hicimos solos los exámenes, lo que pudimos contestar los contestamos, lo que no, no lo contestamos”.⁸⁸

Sin embargo, la ayuda se presentaba dentro del salón de clases, al parecer no había una insinuación de una preparación académica previa, pero sí de una ayuda presencial en el aula: “Con los de, que no entendíamos algunas. Nosotros avisábamos al maestro que no entendíamos, y ya él nos empezaba a decir cómo se hacía más o menos”.⁸⁹

Esta ayuda era más de guía, de explicar la forma cómo se hace, recordándoles la metodología, no en comentarles la respuesta correcta, pero sí sobre cómo se hace. En este sentido, existe la intervención por parte del profesor durante la aplicación ENLACE, asunto que no debería de permitirse, sin embargo, según el comentario, sí se da.

⁸⁸ Entrevista: EPI-VG-EG-A. P. 1. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **V**icente **G**uerrero -**E**ntrevista **G**rupal -**A**lumnos y la **P**ágina (s) correspondiente.

⁸⁹ Entrevista: EPI-MI-EG-A. P. 2. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **M**octezuma **I**lluicamina -**E**ntrevista **G**rupal- **A**lumnos y la **P**ágina (s) correspondiente.

En otra de las entrevistas, igual, apareció el tema de la copia y del desarrollo de la aplicación:

Primero nos dieron un papel, un examen así, pero para que no copiáramos vinieron algunos padres que el maestro citó para poder ayudar que no copiáramos, para ver cómo íbamos en nuestro estudio. El maestro también nos ayudaba en algunas preguntas que no sabíamos, que no entendíamos. Una maestra nos aplicó el examen. Los maestros de acá, estaban aquí, estaban adentro del salón, mirando que no copiáramos, quién copiaba y quién no.⁹⁰

Otro elemento que rescatar, que los profesores estaban dentro del salón donde se llevaba a cabo la aplicación de la prueba, lo cual corroboraría la intervención del profesor, porque está dentro del aula de clases, y qué hacían adentro, ellos también lo expresan: “El maestro también nos ayudaba en algunas preguntas que no sabíamos, que no entendíamos”.

La participan de los padres de familia, del aplicador mismo y sobre todo del profesor, muestran una participación activa, sobre todo del último actor educativo, los alumnos lo describen como la persona que les resuelve dudas, que le dice cómo se hace, quizá no en un cien por ciento, pero si en una buena parte. La copia no se da entre alumnos, sino de profesores a alumnos. Aunque la base de datos de ENLACE 2007, reporta sólo un centro escolar que sus resultados no son representativos. Curiosamente, los alumnos que declararon recibir orientación y ayuda por parte de profesor, pertenecen a dicho centro. Lo cual también, deja al descubierto que a pesar de la ayuda recibida por parte de los profesores, aún así, no lograron alcanzar la media nacional, lo cual se traduce en un asunto preocupante para la comunidad educativa.

⁹⁰ Entrevista: EPI-MI-EG-A. Pp. 1 y 2

4.3.1.3. Opinión de los profesores.

Para el caso de los profesores, el comentario fue el siguiente, con respecto a la aplicación de prueba ENLACE.

...vino este, uno. Entonces a los maestros a veces los intercambian de grado. Si el maestro de primer grado, como no lo está evaluando de ese grado, él se va a otro grado y, el que está en otro grado viene para acá, y el que viene a aplicar el examen, entonces, es el que vista los salones, para ver cómo se está aplicando el examen... Sí, el aplicador sólo coordina el trabajo.⁹¹

En este discurso, resaltan algunas falencias de parte de la organización y aplicación de dicha prueba, que pudiera en algún momento entre poner la objetividad.

En primer lugar y de acuerdo al comentario anterior: “Entonces a los maestros a veces los intercambian de grado. Si el maestro de primer grado, como no lo está evaluando de ese grado, él se va a otro grado y, el que está en otro grado viene para acá”. Con esta afirmación, pudiera interpretarse de la siguiente manera; que el aplicador no puede valerse de elementos que le permitan asegurar que existió copia, porque no puede estar en dos salones a la vez, siendo que su trabajo, tal como dice la entrevista: “el aplicador sólo coordina el trabajo”. Está claro, su trabajo es coordinar. Dejo a consideración, muchas interpretaciones que pueda suscitar esta categoría.

Aunque también, existen los criterios de validación y objetivación técnica, de que se vale la Secretaría de Educación Pública para detectar si existió copia, aunque con la descripción, al parecer, la copia puede proceder del profesor mismo.

⁹¹ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P. 6. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **F**rancisco **J**avier **M**ina -**E**ntrevista en **P**rofundidad – **P**rofesor **2** y la **P**ágina (s) correspondiente.

Aunque el inicio de la aplicación pueda ser cuidadoso tal y como se describe a continuación:

...fueron dos días que vino el aplicador, estuvo dos días con nosotros, el señor no recuerdo su nombre, nos leyó la cartilla aquí en la dirección, juntamente con el director, nosotros ya teníamos ese antecedente, la forma en que iba ser, nosotros ya casi no estuvimos en, en el salón, no más que observando a los alumnos, estaba el padre de familia, a los tres grados se reunieron en un mismo salón, estaba ahí también el aplicador.⁹²

Y el cierre de igual manera cuidadoso:

Quando viajó el primer día, empaquetó todos los exámenes, los dejó archivados, traía una bolsita, creo que el sello de seguridad, donde no se podía hacer nada... después empaquetó el examen en vista de nosotros y nos dejó el paquetito que ya no servía.⁹³

No ayudaría mucho, porque si en el proceso se incurre en ayuda y transmisión de las preguntas verdaderas, es decir, la copia, de la fuente que sea. El cuidado al principio y final de dicha aplicación, pues quedaría simplemente como un protocolo más.

En el caso de las escuelas no destacables, el desarrollo de la aplicación fue similar a la de las escuelas con resultados destacables, inclusive, los discursos arriba citado, se comparten entre los centros; lo que no pueden compartir, es la participación de parte del profesor, porque: “Los dos estuvieron en la aplicación, el aplicador y el comité, el comité estaba como observador...Pues ahí está presente observando, nomás observando. Los padres de familia no. Sólo las autoridades educativas”.⁹⁴

Según este discurso, describe la nula participación de parte del profesor, durante el tiempo que llevó la aplicación:

Fueron cinco horas de examen y media hora de receso. Porque traía pues, el lapso de tiempo en cuanto tiempo se debía de hacer, en algunas veces, algunos jovencitos terminaron más antes, ya el segundo día se terminó con todo, aunque algunos jovencitos quedaron todavía pendientes.⁹⁵

⁹² Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 9. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **V**icente **G**uerrero -**E**ntrevista en **P**rofundidad – **P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

⁹³ *Ibíd.* P. 9

⁹⁴ *Ibíd.* P. 9

⁹⁵ *Ibíd.* P. 9

Al parecer este aplicador, se sujetó al tiempo acordado y establecido por ambas partes. De tal manera que, cuando llegó el tiempo, recogió las pruebas sin detenerse a pensar en aquellos jovencitos que no alcanzaron a concluir la prueba.

La cuestión es que, de ser posible, aún en la aplicación sea equitativa en tiempo y forma, porque de nada sirve que en un centro educativo se aplique las reglas tal cual es y en otro no.

4.3.1.4. Opinión de los directores.

También los directores de las escuelas, compartieron sus puntos de vista con respecto al desarrollo de la aplicación ENLACE:

Ellos mismo describen sus papeles y el desarrollo:

Pues, el papel que desempeñamos, es de que, incluso en este, el ciclo 2006-2007, vino la indicada, sí. Y yo, como alumnos de este salón, estuve viendo en aquel salón y la otra maestra se vino paca y la indicada, ella estaba; paya y paca. Entonces, nada más estuvimos viendo, no sacando dudas, sino que, dice; la duda lo tiene él, he, en eso.⁹⁶

Nuevamente, sin preguntarle, resurge el asunto de la duda o copia, si se pudiera traducir así. Otra de las cosas, es que nuevamente aflora la inconsistencia organizativa de la Secretaría de Educación, siendo que delegan a una persona para que aplique la prueba y este aplicador, delegue a los profesores para que ellos apliquen la prueba y el aplicador en este caso, funja como coordinador de aplicación. En el subcapítulo anterior, se ha considerado este asunto, por lo cual, no me detendré en este aspecto.

Por otro lado, lo sucedido con las escuelas con resultados no destacables, al parecer muestra similitud con las de resultados destacables: “Sólo uno, solo uno, uno mandan pue por centro de trabajo, tuvo dos días aquí. El comité estaba

⁹⁶ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 5. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **C**uauhtémoc -**E**ntrevista en **P**rofundidad – **P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

presente, porque lo mandaron un oficio, para que lo permitiera que aplique el examen otra persona. Aquí estuvo”.⁹⁷

Así también: “...se tuvieron que elegir a dos personas que estuvieran pendiente como observadores”.⁹⁸ También, la siguiente declaración constata cabalmente los discursos antes expuestos:

vino una persona a aplicar las evaluaciones que precisamente, este; una, dos tipos de evaluaciones les hicieron a los niños y también le hicieron uno a los padres de familia, si. Y que, pues, ahí nosotros no nos metimos, sólo le dimos la oportunidad a la compañera de que vino, aplicó los exámenes y este, tenía sus momentos, su tiempo, no.⁹⁹

Si embargo, en las escuelas donde hablan una lengua indígena, es decir, es la lengua materna y por consiguiente oficial de la comunidad, en este caso, tsotsil. Presenta un problema muy diferente a las escuelas donde se habla el español, aunque el procedimiento sea el mismo según comenta la siguiente entrevista, pero hay un factor que llama la atención:

Ah, eso, este, sólo empezamos a, a dar la indicaciones con los niños, porque, dijo pue el maestro, hay que explicar, donde van a contestar, donde viene la pregunta, donde conviene contestar, porque es pura, pura este, como le dijera verdad, lo rellenado, pues, los óvalos. Sólo pasamos a explicarlo eso, porque el maestro, estaba vigilando pue, si lo hacen sólo o lo copian entre todo. No, así, así no, ahora la que no entiende si lo pregunta, ahí estamos observando en la puerta pue nosotros, ahora, este, lo pregunta también, lo preguntan al asesor, aplicador, pero el aplicador no entienden también, entonces nos pregunta también, igual, tenemos que explicarlo también.¹⁰⁰

La aplicación de la prueba ENLACE, se realiza con alumnos que cursan tercero, cuarto, quinto y sexto año; estos alumnos, como viven en comunidades indígenas donde el idioma es tsotsil, viven con ella, se desarrollan con ella y mueren también con esa lengua, es decir, la lengua para ellos, es su cultura.

Ahora, desde la dirección institucional de las pruebas ENLACE, envían a una persona que no habla, que no maneja el mismo código de la comunidad, se convierte en un problema; porque, aunque bien dice la entrevista, se quedan a fuera, esperando que concluya la aplicación o bien, en las ventanas de las aulas,

⁹⁷ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P. 6. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: Escuela Primaria Indígena- Vicente Guerrero -Entrevista en Profundidad – Director Profesor y la Página (s) correspondiente.

⁹⁸ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P. 3

⁹⁹ *Ibíd.* P. 3

¹⁰⁰ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P. 5.

pero si los alumnos tuviera una pregunta o duda, ¿cómo podrá entender la duda de parte de los alumnos el aplicador, si no habla la lengua de la comunidad? Entonces, tal y como expresa el director del centro, ellos tienen que intervenir en todas las preguntas, la cuestión aquí es, ¿cómo saber si lo que el profesor le está diciendo no es la respuesta de las preguntas que contiene la prueba? Además, no sólo la respuesta, sino que podría ser que le esté orientando en la respuesta correcta.

Al respecto no se puede comentar nada, siendo que carecemos de argumentos empíricos que justifique nuestra interpretación, sino sólo, recomendar a la Secretaría de Educación; que si bien, se vale de un instrumento técnico que detecta y arroja inconsistencias que presenta la prueba, en este caso la copia. Pensar en enviar a centros educativos donde la comunidad hable una lengua diferente al español, enviar aplicadores que manejen los mismos códigos de la comunidad, para proporcionar un buen servicio a la comunidad educativa, sobre todo, a los niños y niñas indígenas.

Como síntesis general, se puede rescatar algunos elementos trascendentales, como: el inicio de la aplicación lleva un cuidadoso y estricto control de seguridad, que muchas veces, esa seguridad, se desvanece en el aula de clases, debido a que, es un aplicador por escuela y este no se da abasto para aplicar a dos grupos a la vez, así que tiene que tomar el papel de coordinador y permitir a los profesores que laboran y dan clases en ese centro, que se encarguen de la aplicación.

Por supuesto, que en escuelas donde reúnen a todos los grupos en un salón de clases, este asunto no pasa. Pero si en la mayoría de centros de trabajo, siendo que la cantidad de alumnos rebasa los 50 en total. Y las aulas por lo general, son pequeñas, me refiero a las escuelas indígenas que se encuentran ubicadas en comunidades marginadas.

También, se dejó ver, la participación activa de profesores que actúan como instructores de algunos temas no muy claro, propiciando la forma cómo responder

la pregunta o bien, recordándoles cómo se hace. Otra de las cosas es, que el profesor por un lado, es determinante que intervenga durante la aplicación de la prueba, siendo que los aplicadores no manejan los códigos lingüísticos de la comunidad, entonces, se ven obligados a pedir el apoyo a los profesores, en términos de aclarar alguna duda o un tema, o bien, en explicar todo el procedimiento. Lo cual, deja en tela de duda este tipo de participación, siendo que los únicos que saben lo que se transmite en el interior de las aulas, es el profesor y el alumno. Pero la invitación para las autoridades educativas está, que envíen aplicadores que hablen la misma lengua de la comunidad, con el fin de brindar servicio de calidad.

4.3.2. Significado de la prueba ENLACE, según los directores.

Si bien, se ha tratado el tema de la participación de los padres de familia, de los profesores, de los alumnos y de los directores en la reconstrucción de la prueba ENLACE. Ahora toca, conocer más a fondo a partir de los discursos emanados de los profesores y directores de las escuelas, el significado que ellos otorgan a la prueba ENLACE.

Para los directores de las escuelas significa: “Pues, pa mi. En lados es objetiva, pero, en lados es subjetiva”.¹⁰¹ En este discurso se muestra las dos caras de la prueba, la objetividad y subjetividad, sin embargo, el director se centra en la subjetividad, a juzgar por el siguiente comentario:

...debido a que, si como decía, las evaluaciones vienen un poco confusas, no al nivel que se les está enseñando, el niño puede que, sabe que el paisaje es todo lo que se ve, pero si viniese una evaluación, dice; explícame con tus ideas, tus conocimientos qué es un paisaje, cómo lo entiendes tú. El niño empieza y, comentan al juicio de cómo está el folleto de texto, cómo lo vimos; nos estamos apegando a qué. Pero cuando nos viene un texto, demasiado, cuando el alumno lee hasta quince, veinte; hasta veinte cinco minutos y, con la tensión que el niño tiene, no se ubica mucho en el tema. Para los alumnos, de los, posiblemente veinte alumnos, ojalá que aiga unos quince aptos y los cinco, nos quedamos en la luna, porque el tiempo que nos dan es limitado y los textos, son bastante y, a veces un poquito confusos.¹⁰²

¹⁰¹ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 6

¹⁰² *Ibíd.* P. 6

Nos enfrentamos a uno de los tantos asuntos complejos que presenta la educación indígena, aunque no es específicamente de educación indígena, sino de la educación en general. Sin embargo, por razones obvias del trabajo, nos centraremos en educación indígena.

La primera subjetividad que presenta la prueba ENLACE, desde lo que piensa el director es; la descontextualización de la prueba, argumentando que el contenido que maneja la prueba es ajeno al contexto del niño, y además, la prueba requiere que se responda desde su contexto. No del contexto de niño. Según el director, este es un problema, porque no le permite al niño exponer sus conclusiones, su propio razonamiento, sino, que exige que razone como razonaron los que elaboraron la prueba.

Bernstein lo llamaría, código restringido con carácter particular versus código elaborado con carácter universal. Es decir, los contenidos que las pruebas ENALCE manejan pertenecen a un código elaborado, entretanto, el código que el niño indígena maneja, es un código restringido, porque depende del contexto.¹⁰³

Más adelante se profundizará este tema, por el momento, pasamos a otra categoría que se extrajo a partir del comentario del profesor.,

El factor tiempo, es el otro eje de análisis que se rescata del comentario emitido por el director. Comenta a cerca de la cantidad de textos que el alumno debe de leer y comprender, para realizar este ejercicio cognitivo, el alumno necesita tener la capacidad de comprensión lectora, cuando en realidad, es uno de los problemas graves que aqueja a educación indígena.

Lo otro, tiene que ver con el tema de la homogeneidad, pareciera que el mundo, las cosas y sobre todo los sujetos que habitamos en ellos, fueran uniforme; por lo menos, así parece que se concibe, cuando en verdad; la diversidad puede verse en cosas simples, por ejemplo, preguntemos el nombre de cada compañero y nos daremos cuenta que no existe una persona con el mismo nombre y apellido.

¹⁰³ SILVA A. Manuel. (1984). Sociología del lenguaje y educación sistemática. [Revista Estudios Sociales] N°40. Trimestre 2. P. 123.

Eso es reconocer la diversidad en lo cotidiano, es tener conciencia de la diversidad. Si para reconocerlo, no hay necesidad de viajar a otro país y convivir con otras culturas y darnos cuenta de la diversidad que existe. No hay necesidad, la diversidad está en la naturaleza, en la vida misma y sus diferentes situaciones que nos toca afrontar cada día. Entonces, reflexionando un poco a cerca de la homogeneidad, me atrevo a pensar que puede ser un tema superado, pero en la mayoría de nuestras escuelas indígenas, al parecer sigue vigente, siendo que existe un instrumento homogéneo que intenta medir el aprendizaje a una población estudiantil diversa.

Sobre todo, cuando nos estamos refiriendo a nuestras culturas indígenas, herederos de una tradición milenaria, formas de vida distintos, vestimenta diferente, lenguaje distinto, sobre todo el lenguaje, siendo que:

El lenguaje permite al hombre orientarse al enmarcar y dar sentido a los mil y un fenómenos que tejen su vida diaria. La vida del hombre se constituye con trama de interrelaciones. El vehículo de estas es la palabra. El lenguaje es un campo de luz en el cual se iluminan las cosas y fenómenos con sólo ocupar el puesto que les corresponde. El lenguaje es una matriz constitutiva de identidad (individual y social). Nada hay en el lenguaje que no sea la resultante de situaciones de producción humana y social. Desde las primeras frases y palabras (mamá, leche, te quiero) hasta las más complejas asociaciones que podamos construir, todas son resultado de las experiencias.¹⁰⁴

Berger y Luckmann, también resaltan la importancia del lenguaje:

El lenguaje es el que marca las coordenadas de la vida en sociedad y llena esa vida de objetos significativos... es capaz de transformarse en depósito objetivo de vastas acumulaciones de significado y experiencia, que puede preservar y transmitir a las generaciones futuras.¹⁰⁵

De acuerdo con estas citas, ¿a caso no sería más objetivo trabajar desde la cosmovisión del niño indígena y dejar aun lado la mirada occidental? Siendo que estas culturas, antes de la llegada de los españoles a tierras de América, estos pueblos ya tenían una organización, ya tenían una estructura social, además, contaban con un sistema de números (el cero) y un calendario maya de los más

¹⁰⁴ A. Salas Marta. El Lenguaje. Consultado en: www.psicologia.unt.edu.ar/programas04/el%20lenguaje.doc. 25/12/2008 20:48:14

¹⁰⁵ BERGER, Peter L. y Luckmann, Thomas (2005). La Construcción Social de la Realidad. 1ª ed. 19ª reimp. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. P. 255

exactos, siendo este, una de las aportaciones de la cultura maya a la cultura universal.

Por qué necesariamente tienen que imponer una nueva forma de ver la vida, de ver las cosas, cuando en verdad, nuestros antepasados innovaron en el campo de las matemáticas y de la astronomía, y eso; sin tener muchas herramientas tecnológicas como las hay ahora, pero sí técnicas. Por qué no trabajar desde esa cosmovisión. Si el gobierno intentara formar ciudadanos desde esa mirada, me atrevo a pensar que no faltaría un indígena ganador de un premio Nobel.

Sólo que, en lugar de formarnos desde nuestra cultura, intentan imponernos una distinta, que lo único que logra, es que muchos niños indígenas realicen un doble esfuerzo para intentar comprender una cultura ajena. Y de eso, por supuesto, la que se encarga es la institución más conservadora, me refiero a:

La escuela pública obligatoria, que cumplió la función de construir ciudadanos, es una escuela que luchó contra la diversidad. Si los individuos eran iguales ante la ley, la escuela tenía que considerarlos iguales, homogeneizarlos. Al plantear un modo único de habla, la escuela destruyó los dialectos. Eso lo defendió tanto la escuela francesa como la escuela argentina; en todos lados pasó. Para constituir al ciudadano había que eliminar las diferencias. Soy consciente de que, si ahora se propone a la escuela: "aprovecha las diferencias y explótalas didácticamente", esto significaría una ruptura brutal¹⁰⁶

Esta hegemonía cultural, como estrategia del proyecto "civilizatorio", operado a través de mecanismos de legitimación institucionalizados desde la cúpula del poder hegemónico, como: la religión, la escuela formal y no formal con todo y sus contenidos seleccionados, la imposición del lenguaje (español), la economía como elemento central, la política, ahora, se vale de los medios de comunicación que transmiten contenidos que convengan a intereses particulares.

En ese sentido, se encuentra razón cuando el director de esta escuela indígena expresa, lo que antes citamos: "Pero cuando nos viene un texto, demasiado, cuando el alumno lee hasta quince, veinte; hasta veinte cinco minutos y, con la tensión que el niño tiene, no se ubica mucho en el tema...porque el tiempo que nos dan es limitado y los textos, son bastante y, a veces un poquito confusos".

¹⁰⁶CASTORINA J. Antonio, et al. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica, México D.F. P. 6

No es que los textos estén un poco confusos, sino que, es una nueva cultura escolar que se intenta imponer, al mismo tiempo que las pruebas vienen en español, las indicaciones de igual manera, y como resultado, se tienen bajos logros en las evaluaciones. En este sentido, desde la mirada de la teoría de los campos de Bourdieu, lo explicaría de la siguiente manera: “La ausencia del capital lingüístico y de las formas de expresión, forman un cerco que va marginando poco a poco a los sujetos, éstos acaban sin comprender nada y consideran al abandono algo natural por ausencia de habilidades.”¹⁰⁷

En esta línea, Bernstein sugiere: “que las variantes de habla restringidas y elaboradas poseen rasgos distintivos y de ahí se deduce que los recursos de la gramática y del léxico serán explorados de modo distintos”.¹⁰⁸

Por lo cual, este es un tema complejo, ni siquiera es educación rural, no, es educación indígena. Que forzosamente requiere de una intervención multi e interdisciplinaria.

4.3.3. Significado de la prueba ENLACE, según los profesores.

De igual manera, los profesores emitieron su opinión con respecto a la prueba ENLACE, al respecto comentaron que:

...las respuesta son idénticas, las tres o cuatro respuestas que trae son idénticas. Entonces, es difícil de saber cuál es la respuesta correcta. Y luego que, el tiempo que ellos dan, al menos español, hay que leer una o dos hojas y es poco el tiempo y lo tienen ellos que entender el proceso. Entonces, los alumnos inteligentes son los que, tal vez; una leída o dos leídas, pues ya le entendieron, y los que no, pues, pues, o sea, ahí se ve pues, quién está alto, medio o bajo. Hay algunos que no le entienden, es difícil pues, de saber cuál es la respuesta.¹⁰⁹

Nuevamente sale a relucir el tema del tiempo y la comprensión, aunque en este caso, el profesor, hace una diferencia entre los alumnos inteligentes y los que no,

¹⁰⁷ SÁNCHEZ, Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Consultado el 25/12/2008 21:59:29 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromo.html>. P. 16.

¹⁰⁸ Basil. *Ibíd.* P. 25.

¹⁰⁹ Entrevista: EPI-C-EP-P. Pp. 2 y 3.

lo cual, no comparto esa posición, siendo que todos tenemos capacidades. Sin embargo, el tema central radica la voluminosidad de la prueba y el poco tiempo que brindan para contestarla. En síntesis, esta visión es compartida con la de los directores, lo cual, es un asunto a atender.

También existió otro comentario, aunque este comentario, al igual que los anteriores, también toca algunos temas en común, por ejemplo, el de la contextualización de la prueba y el de los conceptos que contiene dicha evaluación, pero este comentario amplió más un detalle que hemos tocado anteriormente, a juzgar por el siguiente comentario:

Del examen ENLACE, pues, por un lado tiene sus ventajas y por el otro lado tiene mucha desventajas hacía el nivel que estamos nosotros. Por ejemplo, el examen que vino esta vez, vinieron unos jóvenes contratados por el gobierno, pero no este, no específicamente que estén estudiando una pedagogía en relación a la educación, sino que, contrataron en las diferentes universidades jóvenes que, que vinieran aplicar. Y, y si a la hora de la aplicación ellos también tienen una gran dificultad, por lo mismo, que ellos también a veces, algunos de esos universitarios no hablan la lengua materna. Y entonces, ya cuando llegan aquí, también se vuelve a formar otro tipo de trabajo con los maestros, porque los términos que trae la evaluación, hay muy altos y muy complejas a la vez, que los niños no captan a la hora de estar leyendo y comprendiendo. Entonces, al maestro es la terea de dónde va y que cada pregunta ellos, empiezan a dar las instrucciones en lengua materna. Traduciendo en la lengua materna.¹¹⁰

Es el de la contratación de aplicadores por parte de las autoridades educativas que no hablen la lengua de la comunidad, lo cual, se traduce en un doble trabajo por parte de los profesores, el de recibir las indicaciones y luego, compartirlas a los jóvenes estudiantes. Y como decíamos en uno de los análisis realizados anteriormente, nadie sabe las indicaciones que el profesor está proporcionando a los alumnos, sino es un asunto entre el profesor-alumno.

Por supuesto que no se puede discutir sobre qué le dice el profesor a los alumnos, si son códigos que escapan tanto de la comprensión del aplicador como del análisis que estamos realizando en estos momentos. Sin embargo, la duda ahí está, y nosotros, no podemos emitir algún juicio de valor. Pero si, la recomendación a las autoridades educativas a reflexionar sobre este aspecto.

¹¹⁰ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P. 5

4.4. TERCERA CATEGORÍA: El trabajo del profesor indígena, desde la alteridad.

¿Qué papel está jugando el profesor¹¹¹ para el logro de resultados destacables o no destacables en la evaluación ENLACE? Esta interrogante, se intentará responder a través de las diferentes opiniones vertidas en las encuestas en profundidad, realizados a los actores educativos. Así también, se corroborará con observaciones realizadas en el aula de clases con videogradora, y por último, acreditado por medio de nuestro marco teórico que de alguna manera explican parte de esta realidad educativa, pero quien nos irá dando las pautas durante el desarrollo de este subcapítulo, por supuesto, serán los datos extraídos de las entrevistas.

4.4.1. El trabajo de educar a niños indígenas.

Para iniciar el desarrollo de esta parte, es necesario conocer el concepto de educación que los profesores indígenas de escuelas destacables manejan: "...Es la transmisión de conocimientos de una generación a otro, esa es la educación, no. En eso abarca los conocimientos y los valores de una cultura. Entonces, eso es una educación, para mí".¹¹² La visión de este profesor es más autóctona, siendo que, en el campo indígena, según la tradición, la enseñanza se transmite de manera oral y por imitación.

¹¹¹ Aclaro, que también los directores entran como profesores, siendo que las escuelas a las cuales entrevistamos, son atendido por directores con grupo. Tienen la particularidad de ser bidocente y tridocente.

¹¹² Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P. 1. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **F**rancisco **J**avier **M**ina -Entrevista en **P**rofundidad –**P**rofesor1 y la **P**ágina (s) correspondiente.

Así también, se presenta otro concepto de educación:

Educar, bueno, no es tanto que nosotros eduquemos a los niños. No es, no le voy a enseñar lo que yo sé, eso no es transmitir lo que yo ya sé, lo que yo ya sé transmito no. Sino que los niños en si, ya tienen conocimiento de diversas situaciones que ellos viven... educarlo, no es tanto decirle, que el sujeto que me escuche, yo le mando la información, no. Sino que es desarrollar las competencias básicas del niño, en cómo se enfrenta a la situación que el niño puede tener. Entonces, no es, no es sólo tú eres un objeto y yo te voy a llamar como se me antoje, no. Sino que es eso ahora. Ahora nosotros, el curso que acabamos de terminar, he, este, ese término de "competencias"; he, es altísimo que de por si ya las teníamos, si... Entonces este, eso es lo que entiendo de lo que es educar. No es llenar de conocimientos al niño, que se llene ya de conocimientos, no. Tiene que saber, entender, comprender, resolver una situación que él se vaya preguntando de lo que estudió, si.¹¹³

Esta definición es más contemporánea, sobre todo, el concepto que maneja "competencias", por lo que deja ver, tiene una cosmovisión más occidentalizada que cultural, es decir, una educación para la comunidad. Así también, existe otro concepto de educación:

...educación se refiere a tanto como educar, corregir, más bien, este; cómo alinearlos a la cultura, a la sociedad, cómo involucrarlos a la sociedad, cómo, cómo quieres tú, que para tus educandos quieras una educación adecuada, para los niños o los muchachos que tú quieres, que, que sea el futuro del mañana, por eso la educación es amplia, la educación empieza desde la, desde la, diríamos en casa, después en la sociedad, al final, donde ellos solos se van a involucrar a la sociedad. Entonces, la educación para mí, es algo que, que nos lleva hacia muchos retos, para qué, para que este, tengamos una educación con cambio diríamos, dentro de nosotros mismos, hacia la sociedad, si.¹¹⁴

De este concepto de educación, me permito extraer dos ejes de análisis: alinearlos a la cultura y la educación comienza desde la casa-sociedad.

Vamos a revisar el primer eje, para ello, es necesario definir el concepto de alienación: según el diccionario, lo define como: "Vincularse a una tendencia política, ideológica, etc. alinearse con la oposición".¹¹⁵ En ese sentido, el concepto manejado por este actor educativo es, que se puede enajenar, transmitir o ceder legalmente a la cultura, por supuesto, no se refiere a la cultura del alumno sino a la cultura dominante, en este caso. Es decir, preparar al alumno para la sociedad y sus exigencias.

¹¹³ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P. 1 y 2.

¹¹⁴ Entrevista: EPI-FJM-EP-DP. P. 1. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **F**rancisco **J**avier **M**ina -**E**ntrevista en **P**rofundidad -**D**irector **P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

¹¹⁵ Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe S.A., Madrid: <http://www.wordreference-.com/definicion/alineado>. 26/12/2008 2:22:30

Sin embargo, maneja otro concepto de educación, un concepto más propio y según la historia de la educación, propio de las culturas primitivas; es el concepto, de que la educación comienza en el hogar, y después, la sociedad aporta la otra parte. Es una definición más original de una cultura milenaria como los mayas.

De igual manera, el siguiente concepto manejado; tiene la misma esencia de la anterior, siendo que la educación comienza en el hogar:

...educación, bueno que es una palabra amplia, es amplio, por ejemplo; estando en casa los papás de muy chicos educan al hijo, pero aquí nosotros los maestros este, la educación es que, impartimos a los niños las enseñanzas. Pero la educación viene de la casa; ellos lo vienen a reflejar acá, pero nosotros, este, los educamos, conforme, bueno una cosa es que eduquen los papás. Y otra cosa, es educación que aquí damos nosotros.¹¹⁶

Es decir, la parte de los padres de familia, es importante, siendo que tienen la responsabilidad de trabajar con la educación de sus hijos, asimismo, el profesor, entra como una segunda persona que se encarga de educar al niño. Sin embargo, él hace una diferencia, la educación en casa es diferente con el de la escuela.

Aunque este concepto presenta algunos inconvenientes, visto desde la perspectiva de la socialización primaria y secundaria de Berger y Luckmann. La educación que se recibe en casa, debería de encontrar seguimiento en la escuela, porque en este caso el sujeto, se encuentra todavía en la construcción de su identidad, todavía está asimilando el "otro generalizado". Qué sucede si en la escuela encuentra nuevos conceptos o formas de vida, porque la escuela es un centro de micro colectividades, y de fuerzas opositoras, y desde la perspectiva de la reproducción, la escuela es un centro de poder, de fuerzas.

Así también, se presenta esta última definición:

...lo entiendo es un cambio de conducta, es un cambio que venimos hacia abajo, como los niños, si usted se da cuenta; los niños necesitan de una educación de los docentes que somos, en el aula...La educación es un cultivo, es una convivencia social, educación es algo que se da en las aulas, el enfoque; como ya se decía, que la educación nace en la casa. Una de las educaciones en la casa, la disciplina, la conducta.¹¹⁷

Este concepto, de igual manera, rescata poco la educación hogareña, es decir, la educación comienza en el hogar, no en la escuela. Sin embargo, el concepto de

¹¹⁶ Entrevista: EPI-C-EP-P. P.1

¹¹⁷ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 1

educación que nos brinda, es un concepto tradicional o conductista, porque para este profesor, educar es un cambio de conducta. Al final de este capítulo se trabajará con la conclusión general.

Ahora, se revisará someramente, el concepto de educación que las escuelas con resultados no destacables manejan: "...educación es como un aprendizaje verdad, la manera de enseñar, claro, por supuesto; con los niños. Educar es, este, establecer, es establecer aprendizajes y conocimientos."¹¹⁸

Este concepto tiene más que ver con la metodología de enseñanza que con un concepto como tal, aunque se puede interpretar que carece de un concepto educativo.

Se resalta un segundo concepto:

...significa, este, pues, formar verdad, más que nada a los niños, a las niñas y, en las diferentes competencias... que los niños sean este, cada vez más este, capaces en la vida social, no. Que le sirva lo que en la escuela aprende, que le sirva en la vida comunitaria, en la vida cotidiana; para mi eso significa.¹¹⁹

Este concepto está cargado de corrientes contemporáneas educativas, hace mención explícitamente a las competencias. Educarlo para la vida comunitaria y para la sociedad. Este concepto tiene que ver más con pertenencia cultural y con una necesidad social también.

El siguiente concepto maneja un término de transformación, tal y como se lee a continuación:

es, transformar vidas, porque no es como, no es como, hablar de otra profesión, como ser un albañil, el albañil puede, por ejemplo así, echar a perder un trabajo, puede tumbar y mejorar, en cambio nosotros no, el ser maestro significa, depende mucho, dependen muchas familias, depende la formación de una persona. Y el echar a perder y no dejar preparado un alumno, pues prácticamente, estamos echando a perder una vida. Yo tengo esa concepción de, de que nosotros somos como los doctores, de que tenemos que hacer un buen trabajo pa que, para que evite.¹²⁰

¹¹⁸ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P. 1. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **M**octezuma **I**lhuicamina -**E**ntrevista en **P**rofundidad -**P**rofesor y la **P**ágina (s) correspondiente.

¹¹⁹ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P. 1

¹²⁰ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 3

Este concepto, aparte que habla de transformar, toca un tema profundo en la educación, es decir, el trabajo se realiza con seres humanos irrepetibles, es decir, una vez formado, ya no hay regreso atrás, porque la persona está formada. No somos máquinas como para reprogramarnos, no. He ahí la importancia de pensar, repensar y hasta impensar la educación si es necesario.

Asimismo, se maneja un último concepto de la educación. Donde habla tanto de la educación hogareña y hace una diferencia con la educación escolar:

la educación es para educar pue los niños, para que los niños que va cambiando pue, que no sigue igual, claro que tiene educación pues con sus padres pero es diferente no, ahora en la escuela pues tiene que ampliar el conocimiento pue, saber otros conocimientos pue para los alumnos, así entiendo yo.¹²¹

Aunque, el párrafo en si mismo, contiene problemas de redacción, sin embargo; creo puede entenderse la idea central, y precisamente se refiere a un cambio de la educación del hogar a la escuela y la diferencia de dicho cambio, también lo señala, se refiere a la adquisición de conocimientos, pero también, esta definición parte de que el niño trae conocimientos previos.

4.4.2. ¿Por qué profesor indígena?: Motivos y razones.

También pareció interesante conocer los motivos y razones, que los profesores tuvieron en trabajar en educación indígena, siendo que es uno de los subsistemas que presenta mayor rezago educativo, asimismo, es un trabajo no tan codiciado, porque es una profesión donde se sufre por las ubicaciones de los centros escolares, la mayoría de los centros se ubican en alta y muy alta marginación.

Buena parte de los profesores, tiene que viajar desde el domingo por la mañana y regresar a sus hogares el viernes por la tarde de esa siguiente, por lo mismo, que el acceso a las comunidades es difícil y no hay mucho transporte, en lo casos extremos, los profesores tiene regresar en quince o un mes después de su partida, porque son lugares selváticos.

¹²¹ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P. 1 y 2.

La tarea del profesor indígena no es fácil, se requiere vocación para desempeñarlo, y por consiguiente, trabajar de la mejor manera, se obtendrá resultados favorables en las aulas. Revisemos entonces estos motivos y razones que los profesores comentaron al respecto de su trabajo: “Pues, este, mi papá no tenía lo suficiente para seguir estudiando, tal vez, nos esforzamos, trabajando y estudiando... como he dicho, por falta de recursos tal vez, no, no seguimos más adelante de estudio.”¹²²

Asimismo;

...debido a que hemos sido gente autóctono, de gente, como se dice de abajo, hijo de campesino, y no, no tuvimos la posibilidad de que hoy, pues, lo tienen la gente de la ciudad; la gente que tiene la posibilidad alta económicamente.¹²³

Otra de los comentarios:

Fue la carrera más corta, si. Principalmente por la economía, porque, yo tenía dos opciones, quería ser enfermera, pero las prioridades de mis padres son fue así, la economía más bien, me orilló ser maestra... Agarré el camino más fácil, más fácil porque este ahí estaban mis prioridades económicas, diríamos así.¹²⁴

En otra entrevista:

(Risas) Pues, la verdad es que, primeramente por cuestiones económicas, no... yo quería ser otro, otra profesión, no; yo quería ser historiador. Entonces, pero, desgraciadamente las posibilidades no me permitían y como me ofrecía oportunidades aquí, pues entré en este trabajo, en este trabajo, no.¹²⁵

A través de estos comentarios emitidos, se puede comprender muchas cuestiones de fondo “...pues cuando, estábamos aquí en tiempo de antes, la, la, la vía más este, o sea, la oportunidad para nosotros como indígenas es este, por carecer de recursos económicos y todo, es ingresar como promotor bilingüe, no.¹²⁶ Y otros: “sólo tres años quería cubrir, comprobar que cómo es los maestros, es que aquél año era cabrones los maestros que suma, que resta, cómo serán pues”.¹²⁷

Por otro lado, también hubieron motivos con las siguientes: “...pues, siempre me ha gustado, me gustó ser maestro desde muy pequeño, en la primaria comencé a

¹²² Entrevista: EPI-C-EP-P. P. 1

¹²³ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 1

¹²⁴ Entrevista: EPI-FJM-EP-DP. P. 2

¹²⁵ Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P. 1

¹²⁶ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P. 1

¹²⁷ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P. 9

darme cuenta de que, la docencia era algo bueno para mí”.¹²⁸ Así también: “...me gusta educar, me gusta enseñar, explorar conocimientos de lo que yo sé, de lo que yo conozco a cerca de la educación”.¹²⁹

Sin exagerar y a la vez, dar cuenta de la realidad económica de los indígenas. La mayoría de profesores que actualmente están en servicio a los que pudimos entrevistar, tienen una antigüedad promedio de 18 años. Y los motivos por los cuales ellos ingresaron al sistema de educación indígena fueron como se puede apreciar en las citas, lo económico.

Su ingreso al profesorado nivel indígena se debe a motivos netamente económicos y no por vocación, aunque los últimos comentarios (2) revelan que su principal motivo fue por gusto, porque es un trabajo noble. Y algunos entraron sólo por experimentar lo que se sentía dar clases.

También se deja ver y comprobar que muchos de los profesores querían prepararse para otra carrera, deseaban seguir estudiando, pero el asunto económico puso un alto a sus expectativas.

El asunto económico en los pueblos indígenas, no sólo de México, sino de toda América Latina, es una de las causas principales por los cuales, los indígenas no acceden a educación superior:

Los alumnos indígenas son los que menos transitan a niveles superiores de educación...si bien entre la población no hablante de lengua indígena el porcentaje entre los 15 y los 19 años que no asiste a la escuela es de 46.9%, este porcentaje entre la población hablante de lengua indígena es de 73.7%.¹³⁰

Tema preocupante, porque es un asunto de desigualdad de oportunidades.

Las razones que los profesores expresaron fue, que papá y mamá, es decir, la familia no contaba tampoco con un sostén económico para que estudiaran, por eso se vieron en la necesidad de incursionar de inmediato al Subsistema de Educación Indígena: “...esta realidad es evidente la pobreza en la que vive una

¹²⁸ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 3

¹²⁹ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P. 2

¹³⁰ INEGI, 2006.En: SCHMELKES, Del Valle Silvia (Inédito).La Educación Indígena en México. P. 2

proporción muy importante de nuestra población indígena. El 79.9% de esa población percibe un ingreso menor a dos salarios mínimos”.¹³¹

Según el INEE, documenta que la falta de recursos económicos es una de las variables extraescolares que influye en el aprendizaje, por lo cual, se encuentran en una posición de franca desventajas. Su ingreso al sistema, lo hicieron con perfiles como los siguientes: con bachillerato, secundaria y otros con la primaria, esta última es educación básica (preescolar-primaria-secundaria). Aunque actualmente, la mayoría de los entrevistados cuenta con una licenciatura en educación primaria.¹³²

Hasta el ciclo escolar 2005-2006, según el INEE; la distribución de los docentes por nivel de escolaridad mostraba que: 1.6% de los profesores en educación indígenas contaba con secundaria, el 16.2% con bachillerato o preparatoria, el 15.3 % con normal básica, el 65.4% con licenciatura, el 1.0% con especialidad, el 0.5% con maestría y el 0.0% con doctorado.¹³³

A pesar de estas conclusiones y cifras sombrías, en una de las preguntas que se les planteaba durante la entrevista era, si estaban a gusto ser profesor indígena. La mayoría de entrevistados eso fue lo que dijo:

“Si, por qué no. Por eso estoy”, “Si, bueno, por lo regular, mi, mi estudio de educación primaria, fue en una comunidad rural, yo acompañaba a mi padre, a mi madre, mis papás son maestros, yo siempre estuve en contacto con la gente indígena”. “Si porque, nuestros padres son, son indígenas y mi papás hablan el Cakchiquel... Somos pues, somos indígenas, y no nos avergonzamos de la lengua.” “Si, convencido, como se dice: somos autóctono, nacidos en el campo, nacido de la clase baja y estamos convencidos y contentos a que también tenemos niños del campo, que ellos nos entienden la necesidad porque con ellos convivimos, estamos con ellos, conviviendo”. “Si, me siento a gusto. Si, me siento a gusto, y además; siento que, que si puedo colaborar en algo, pero teniendo gana”. “Ha si, si. Porque de ellos he aprendido muchas cosas”. “Sí, nosotros yo creo que, ser indígena es ser este, netamente ahora si, mexicano, no... al menos yo me siento muy este, contento ser un maestro indígena. Y trabajar con mi pueblo, con mi gente”. “Claro, me siento, me siento orgullosa de ser maestra y de ser indígena”.¹³⁴

¹³¹ CDPI (2008) En: SCHMELKES, Del Valle Silvia (Inédito).La Educación Indígena en México. P. 2

¹³² Según la conclusión de las entrevistas hechas en este trabajo de investigación, con respecto a: ¿qué perfil profesional contaban?

¹³³ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (s/a). Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria, ciclo escolar 2005-2006, INEE. Citado en: INEE. (2006). La Calidad de la Educación Básica en México 2006. Tercera Parte. INEE. México DF.

¹³⁴ Anexo. Entrevistas a profesores y directores. Pregunta: ¿Se siente a gusto ser profesor indígena?

Con estos comentarios, se puede asegurar que el cien por ciento de los entrevistados, está satisfecho en su trabajo, y la mayoría, por motivos de raíces, es decir, de ser indígena. Y que se han dado cuenta de la necesidad que presenta educación indígena, por lo cual, quieren y tiene el deseo de apoyar a su gente.

Esto mismo, puede convertirse en un impulso por querer sobresalir en las pruebas ENLACE. Y sobre todo, de querer hacer mejor la cosas a nivel escolar.

4.4.3. Expectativas hacía los alumnos.

También se trabajó con las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos, esto con el fin de comprender mejor el trabajo docente en términos motivacionales. Estudios realizados, sobre todo, psicológicos, ponderan considerablemente la motivación como elemento esencial para el logro de objetivos:

La mayoría de los padres son conscientes de que las expectativas de los maestros sobre un niño se convierten en profecías autocumplidas: si un maestro cree que un chico es lento, ese niño o niña se lo llegará a creer, y efectivamente aprenderá de forma lenta. El pequeño afortunado que cause a su profesor la impresión de ser brillante, también asumirá esa expectativa, y se superará para cumplirla. ...La poderosa influencia de las expectativas de una persona sobre el comportamiento de otra, ha sido largamente reconocida por médicos y científicos de la conducta y más recientemente, por maestros.¹³⁵

No solamente estudios apoyan las expectativas, sino experiencias personales como la siguiente:

David Olson, en su autobiografía intelectual, de publicación reciente, cuenta su llegada al centro de Harvard en la época en que lo dirigía Jerome Bruner, y dice una cosa muy bonita: "Bruner nos trataba a todos como seres pensantes y conseguía que termináramos siéndolo". Bueno, de eso se trata: si yo creo que pueden aprender les doy un voto de confianza y luego voy a descubrir que de veras están aprendiendo.¹³⁶

¹³⁵ LIVINGSTON J. Sterling. (2003). Pigmalión en la Gerencia. [Revista Harvard Business Review] Esencia Humana, S.C. Enero: Consultado: <http://www.esenciahumana.com/Articulos/>. 28/12/2008 0:05:59

¹³⁶ CASTORINA J. ANTONIO, et al. (1999). Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica, México D.F. P. 14

En este sentido y de acuerdo a trabajos como las de Howard Gardner (inteligencias múltiples). Han planteado la importancia de la optimización de la inteligencia en el quehacer educativo.

Dio paso para trabajar con la pregunta acerca de las expectativas de los profesores hacía los alumnos. A continuación, se presentan algunos comentarios de parte de profesores tanto de escuelas destacables como no destacables, con la finalidad de establecer diferencias que nos lleven a una conclusión.

Los profesores de escuelas que lograron resultados destacables emitieron los siguientes comentarios:

Pues, los niños, algunos, tienen, tal ves, más de la mitad tienen esos buenos deseos. Porque, todo alumno aplicado, es el que ve en el mañana algún beneficio y, los alumnos que un tantito van un poquito bajo, ellos que dicen: pues total, yo saliendo de sexto año o de quinto año, pues, yo me voy a los Estados Unidos... Uno como docente le dice, quítate de la mentalidad, que tu papá sea analfabeta y tú sigues haciendo analfabeta. Que si tu papá es campesino y tú campesino, no. En cada día vamos cambiando, la sociedad va cambiando, si papá en aquel tiempo, no tuvo la posibilidad económica y hoy ustedes tienen todas las facilidades económicas, adelante, vamos.¹³⁷

La visión del profesor en este comentario es compartida, en el sentido de que hace una distinción entre los alumnos aplicados y alumnos que no lo son, no lo son porque presentan bajos resultados académicos, lo cual, los orilla a tomar una decisión como querer emigrar a los Estados Unidos, asunto no menor en poblaciones indígenas, sobre todo, por el asunto de pobreza extrema.

Sin embargo, puede rescatarse la participación y el apoyo del profesor a los alumnos, intentando instalar una mente positiva. Aunque, nuestro entrevistado no logró presentar bien las expectativa hacía sus alumnos. No tanto como el siguiente comentario: “La expectativa que yo tengo, es que sean hablantes, que salgan hablantes en español y en tsotsil, pero que sepan hablar bien el español y que sepan hablar bien el tsotsil”.¹³⁸

En un primer momento, existe la intención clara del profesor con respecto a sus expectativas, sólo que puede entenderse como a corto plazo, se enmarca en el

¹³⁷ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 5

¹³⁸ Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P. 2

hecho que al término de su primaria, sean hablantes de español y de su lengua materna. Asunto preocupante, porque, existe una perspectiva muy acotada y de corto plazo, es decir, su trabajo lo vislumbra hasta que el alumno concluya su primaria, y lo que pase con él en adelante, pues, al parecer; es obra del destino.

Aunque el siguiente comentario tiene algunas semejanzas con respecto al anterior:

Ha, mis alumnos son grandes, porque ellos, cuando menos bien o mal, medio saben el español... aunque parece ser que para mucha gente dice, no pues dice, los indígenas son unos atrasado; pero no, al contrario, hay muchos que son inteligentes... Pero lo importantes es aquí, es ver que los alumnos tengan otra vista hacía adelante, no, no dejarlos que se dediquen nomás a la siembra, cultivo, porque ya cuando están muy grande los alumnos, lo único que dicen es, no, me voy ir ayudarle a mi papá, no me voy ir ayudarle a mi mamá, las niñas.¹³⁹

Hasta el momento, los discursos han girado en torno a dos temas: la sobrevivencia, es decir, al aspecto económico y la inteligencia entendida como la capacidad de hablar otra lengua, para los niños indígenas, el español. Para el primer tema, impulsar al niño, hacerle ver, que el asunto económico no es tan estimable como lograr obtener la primaria, sin embargo, para el entender de los niños al parecer es determinante, porque es un asunto básico para la sobrevivencia, curiosamente esto se da con alumnos de escuelas que son indígenas pero que no hablan una lengua autóctona. Todo lleva a pensar que el contexto económico influye considerablemente en la actitud de los alumnos.

El segundo tema, su contexto geográfico escolar, son escuelas indígenas que hablan una lengua autóctona, no sólo ellos, sino los profesores y la comunidad en general. Curiosamente, las expectativas son que el alumno hable el español, ni siquiera que la domine, sólo hablar. Y sobre todo, que se rescata en todos estos comentarios, es ayudarle al niño a que no piense igual que papá, que no siga el ejemplo de porque papá es campesino, entonces él también, está destinado para ser campesino, por ese lado, los profesores intentan desinstalar esa idea en la mente del alumno.

¹³⁹ Entrevista: EPI-FJM-EP-DP. P. 4 y 5.

Para las escuelas no destacables, los comentarios externados fueron los siguientes: "...los hemos concientizado la importancia que tiene la educación, para que ellos no se queden acá, no se queden acá...Nosotros queremos sacar alumnos inteligentes, que sean aptos para la sociedad".¹⁴⁰ En este comentario, existe la intención clara del profesor de apoyar a sus alumnos, y sobre todo, lo explícito en decir que tiene en mente, sacar alumnos inteligentes, tácitamente indica que el niño indígena tiene la capacidad de ser inteligente, un poco de lo que uno de los comentarios anteriores decía con respecto a los niños indígenas, que no son atrasados, sino inteligentes.

En este último comentario, también expone de nuevo el asunto de desinstalar en el mente del alumno, el de no continuar con la secundaria, es decir, con estudios posteriores a la educación primaria. Aunque en este comentario, se pierde la esencia del significado de la pregunta "expectativa de sus alumnos": "Bueno, hay niños, hay niños que si realmente le echan ganas, que son muy inteligentes, que rápido se adaptan a la lectura y lo que es la lectoescritura, pero hay niños que, que no".¹⁴¹

La influencia de las expectativas en los centros escolares por parte de los profesores, sin duda tiene preponderancia en el quehacer laboral. En ese sentido, se ha revisado este tema en el ámbito de la educación indígena y las conclusiones parecen ser pocas alentadoras, siendo que, existe una muy pobre expectativa de parte de los profesores, aunque las expectativas casi de la mayoría, se proyectan a que el estudiante indígena por lo menos, logre el término de su primaria y con ello, se pueden estar satisfecho.

Por el lado de las escuelas indígenas que hablan un idioma ajeno al español, puede percibirse que las expectativas de los profesores y directores, giran en torno a que los alumnos dominen el idioma español como segunda lengua, aparentemente en eso depositan sus expectativas.

¹⁴⁰ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 7

¹⁴¹ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P. 2

Con las escuelas indígenas donde no hablan el idioma español como lengua materna, no sucede así, siendo que los niños hablaban español, ahí, la expectativa de los profesores, es que los niños desinstalen de sus mentes el querer ser los patronos laborales de sus padres y motivarlos que sigan sus estudios. Aunque el factor de la pobreza económica es compartido por los dos tipos de escuelas, reflejado más en el segundo, que en el primero. Esto daría pie en sustentar que las expectativas, desde la perspectiva cualitativa no inciden considerablemente en los buenos resultados que estas escuelas logran en la prueba nacional, a juzgar por los discursos emitidos; tampoco en las que no logran resultados destacables. Si las expectativas hacían los alumnos, no es relevante para los profesores. Entonces, ¿a qué se debe que las escuelas indígenas logren resultados destacables?

Seguiremos explorando el o los elementos centrales significativos, que ayuden a comprender a qué se debe que estas escuelas logren resultados destacables.

4.4.4. Los avatares del ejercicio profesional indígena.

La vida y práctica profesional del profesor en ejercicio es complejo. Es complejo desde varias ópticas, siendo que es un ser psicosocial, con necesidades particulares tanto profesionales como de su vida personal. Aparte de que tiene que interactuar con seres de habitus diferentes y que también, presentan sus particularidades. Es quizá, uno de los trabajos que requiere mayor fortaleza humana. Hasta según organismos internacionales lo han catalogado como una profesión en riesgo.

Uno de los productos de esa complejidad, de acuerdo a investigaciones como las historias de vida, estudios de caso, entre otros, han arrojado una serie de categorías que intentan clasificar y explicar el tema, entre ellos, se puede encontrar el: “malestar docente”. Por cierto, tema de actualidad y relevancia para la educación.

Sin embargo, para este apartado, al parecer, el malestar docente es casi imperceptible en los discursos de los profesores, lo que si se hace perceptible son tensiones e inconformidades que expusieron los profesores con respecto al apoyo que reciben de las autoridades educativas, estas inquietudes es generalizado, es decir, se presenta tanto en escuelas con resultados destacables como en las que no obtuvieron resultados destacables, específicamente en tres direcciones apuntan estos desconciertos; por un lado tiene que ver con el apoyo al centro de trabajo (infraestructura) y, por el otro; tiene que ver con el apoyo pedagógico por parte de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y las autoridades de supervisión escolar; y por último; la asignación geográfica del centro de trabajo.

4.4.4.1. Apoyo al centro laboral.

Al respecto, los profesores externaron lo siguiente:

...porque a veces nuestra autoridad nos deja solo, nomás nos manda, nos da nuestra orden de comisión y allá que el maestro se, se entienda. Lo matan, vive o quién sabe, pero lo importante a ver cómo le va a ser el maestro; así me hicieron a mí...yo si quisiera aquí invitar a la autoridad también que no deje solo a su maestro, que esté pendiente de su maestro, qué le hace falta, en qué le pueden ayudar, qué problemas y todo. Para que nosotros como maestro no nos sintamos solos. Por que a veces, allá la autoridad nos manda sin, nomás como un soldadito sin armas a luchar y eso también, no corresponde. Desde ahí a veces, nosotros como maestros nos sentimos triste también, cuando una autoridad nos olvida, nos deja solo... Aquí no teníamos muebles, a penas esta aula que nos acaban de construir; no teníamos muebles, habíamos estado gestionando, gestionando, gestionando.¹⁴²

En un primer momento, existe una especie de vacío o soledad laboral; quizá tenga que ver con la pérdida de pertenencia a una institución, por el hecho de sentirse solo, sin apoyo. De igual manera, se hace presente la burocracia con temas de gestiones, gestiones y más gestiones. A juzgar por el discurso, las autoridades educativas envían a los profesores a las escuelas sin proporcionarles estrategias que coadyuven sus luchas como profesores en su centro de trabajo, aunque pasa por el tema de liderazgo educativo, pero al parecer, la Secretaría de Educación descuida ese aspecto. Sobre todo, darles apoyo y seguimiento a los profesores.

¹⁴² Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P.6

Por lo menos, esto no se deja ver, ni en este discurso, ni en el siguiente:

No como se, se plantea a nivel ciudad, a nivel oficina que allá los dichos son muchos, no estando en el campo de batalla o estando en el campo de batalla, no es como se pinta, si. Ve usted las aulas que en el 98 fuimos afectados tantito y en este 2005 si se nos acabó. Lo que es el enmallado, las aulas se nos Bretó y aquí el ayuntamiento, vino la maquinita y hasta ahí, hemos tenido un apoyo únicamente del ayuntamiento municipal con un domo que usted está viendo. Pero si vemos de apoyo de las aulas no hay, estos muebles que usted ve, que usted contempla son muebles no de la SEP; teníamos unos muebles muy viejitos de cuando se fundó esta comunidad y ya estaban definitivamente mal. Hemos canalizado al ayuntamiento municipal, tenemos solicitudes al nivel de educación indígena, hemos solicitado a la SEP... Los muebles que usted ve, nos los donó una escuela de Motozintla de Xelajú, porque a ellos les vienen lotes nuevos y, con amistades, dicen ellos: ahí les va sus mueblecitos, como lo ven, les obsequiamos los muebles viejos. Pues, lo checamos, lo vimos a cambio de lo que teníamos; y estos muebles son los que contemplan mis alumnos y estas son las aulas que se contempla en este plantel educativo. Que estamos en la calle, que estamos sin apoyo, si... Hasta ahí estamos con los apoyos, que, estamos abandonados, estamos este, sin apoyo. A ello se debe que, pensemos, que las cosas del campo, son distintas a las cosas que se planeen allá. En el campo de la ciudad, viviéndola en el campo de los hechos es muy difícil.¹⁴³

Nuevamente resalta la incongruencia de los proyectos de escritorio. Es decir, los proyectos de infraestructura que la Secretaría implementa son superados por la realidad escolar. También se deja ver, la carencia de apoyo por parte de las autoridades educativas como en los muebles, aulas en reparación y construcción y la distribución equitativas de los recursos didácticos de primera necesidad. Textualmente, el profesor comenta “estamos en la calle, estamos sin apoyo”. Es increíbles que a pesar de estas cuestiones negativas en gran parte, las escuelas obtengan resultados destacables, pero a penas sobre la media nacional, ni siquiera puede competir con escuelas urbanas públicas, menos con las privadas. ¿Hacia dónde van las políticas educativas para educación indígena? ¿Qué sucede con nuestras autoridades?

4.4.4.2. Apoyo pedagógico de las autoridades educativas: Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y supervisión escolar.

Para contextualizar, la organización administrativa de educación indígena es similar a muchas, existe una oficina central en la capital del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez. En ella se concentra la oficina matriz que tiene a su cargo

¹⁴³ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 8.

coordinar las regiones, y en cada región existe un jefe de zonas como coordinador, y estas regiones se subdividen en zonas, las cuales son coordinadas por un supervisor. Por lógica, estas zonas la componen una cantidad determinada de escuelas y estas escuelas están a cargo de directores, estos tienen a su cargo en personal docente.

Estas escuelas son atendidas por el supervisor y por un ATP, por supuesto, no todas las zonas cuentan con un ATP, depende de la necesidad de cada zona, porque los ATP, son profesores de la misma zona sólo que necesitan cumplir con ciertos requisitos.

La tarea que ellos realizan, también emergió en la opinión de los profesores, siendo que ellos se encargan de la pedagógica de los contenidos y estrategias de enseñanza, su tarea consisten más en asesoría a estas escuelas.

...del ATP, este, nos visita; como la zona es muy extensa debido a que la zona tiene muchas comunidades, pues este; nos visitan tres veces al ciclo educativo, si. A veces, nos visitan cinco, a veces nos visitan dos, con exceso también de jurisdicción que ellos tienen, porque ellos van visitando de escuelas a escuelas, entonces se dan una vuelta, después nos toca.¹⁴⁴

El profesor pertenece a una escuela que logra resultados destacables, al parecer existe visita constante del ATP. Un punto vale la pena resaltar, es la cantidad de centros educativos que necesita visitar el ATP, asunto que muchas veces no le permite llevar un seguimiento de cerca a las escuelas focalizadas.

Los siguientes comentarios pertenecen a dos escuelas que lograron resultados no destacables, intentan describir las actividades tanto del ATP como del supervisor, el primer comentario se da en dos momentos y con personas diferentes:

En el primer año que trabajé...llegó el ATP. Estuvieron como tres o cuatro días parece, entonces, eh, fue la única vez que llegó el ATP... entró dentro del salón de clases, vieron mi clases. Y lo que hizo el ATP, pues realmente, no me pareció muy bien, porque me dijo, dentro de la clase pues me dijo, es que ese profe, ese no se hace me dijo dentro de la clase, bueno yo les dije; es que es así... Y ya luego, le pregunté a mi director, bueno, cuáles son los errores, yo quisiera saberlo para corregirlo, no. Y mi director me dijo, no te dijo el ATP me dijo, no le dijo, a mí no me dijo, nada más me hizo una observación dentro de la clase, pero fue todo, no me dijo cómo está mi práctica. A bueno dice, entonces, horita le voy a decir me dijo el director, después de ahí, ya nunca me dijeron, cuál fue, cuáles fueron las observaciones que me hicieron si. Entonces, no me parecieron bien, si. Porque

¹⁴⁴ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 3

para mí, debería de asesorarme el ATP diciéndome esto falló un poco, esto se puede mejorar o algunos consejos que me pudieran dar. Pero de ahí, realmente, no me dieron nada...El supervisor, el año pasado, el año pasado llegó era encargado...parece que llegó dos veces, dos veces llegó. Y el ATP, llegó como tres o cuatro veces el año pasado, el año pasado. Ese que le hablé cuando llegó el investigador que digo, fue hace dos años, el año pasado llegó como tres o cuatro veces... Entonces, hicimos una actividad general en un salón general, en la, ahí en un salón grande, hicimos una actividad, no. Entonces, nada más observó esa actividad y namás hasta ahí quedó, la primera vez. La segunda vez, llegó, y nada más platicamos todos los docentes y el encargado, platicamos, nos dijo cuáles eran sus propósitos, era visitar, era algunas cositas, dice que no era de criticar o de hacer otras cosas, sino nomas de observar y hacer unas observaciones si se pudiera, es lo que dijo, no. Y hasta ahí, nomas, pero no hubo una observación directa en la práctica docente, no hubo, llegó dos veces, pero no hubo.¹⁴⁵

Un segundo comentario hecho por un profesor de diferente centro de trabajo, fue el siguiente:

Bueno, mire este, realmente, esta escuela se fundo desde el día 18 de agosto del año 2003; prácticamente yo llevo cinco años trabajando en esta escuela, y por casualidad una vez ya me visitó el supervisor. Y desde ahí, brilla por su ausencia... Pues, vino a preguntar a los niños y este, si sabían leer, si conocían algunos personajes de la historia, si sabían sus tablas, si les gustaba jugar, bueno; platicó un rato con ellos, estuvo un buen rato con ellos. Fue la única visita, eso hace dos años.¹⁴⁶

Los comentarios permiten comprender el trabajo de los ATP y de los supervisores, siendo que son escuelas que están en diferentes regiones, y que las dos presentaron resultados no destacables. En estas escuelas, se deja ver la tarea pedagógica de asesoría pobre tanto en observaciones y recomendaciones como en frecuencia de visitas por parte de las autoridades educativas, no así, con la escuela primera (primer discurso-arriba), esa escuela al parecer, tiene visita constante por parte de las autoridades educativas y existe satisfacción con las autoridades educativas.

Las visitas continuas y de calidad que llevan a cabo autoridades educativas, coadyuvan a mantener las buenas relaciones y satisfacciones en los profesores de las escuelas y al parecer, favorecen significativamente en el trabajo pedagógico-áulico que los profesores realizan y que por consiguiente, puede verse reflejado positivamente en el aprendizaje del alumno.

¹⁴⁵ Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P. 6 y7

¹⁴⁶ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P.5

4.4.4.3. Geografía laboral: tarea pendiente.

En el subcapítulo 4.4.4.1, en la primera entrevista que se presenta, el profesor comenta lo siguiente: “nomás nos manda, nos da nuestra orden de comisión y allá que el maestro se, se entienda. Lo matan, vive o quién sabe, pero lo importante a ver cómo le va a ser el maestro; así me hicieron a mí”. Traigo a colación este extracto de la entrevista, porque tiene que ver mucho con esta parte de la tesis, siendo que refleja fidedignamente el manejo y la toma de decisiones sobre las políticas educativas que se llevan a cabo en las oficinas centrales de educación indígena.

Me refiero precisamente a las asignaciones laborales que lleva a cabo la Dirección General de Educación Indígena del Estado, a la ubicación de profesores en las regiones, zonas y centros de trabajos. La Dirección asigna la región, aunque, muchas veces las órdenes de comisión contienen ya el centro de trabajo, es decir, la escuela. Porque, previamente ha platicado con los jefes de regiones y de antemano, conoce las necesidades de cada región con respecto a recursos humanos. Por eso, las órdenes de comisiones llevan indicada el nombre de la escuela en su mayoría.

En ese sentido cobra relevancia el tema, siendo que: “...el idioma con el cual se comunican las personas es sin duda uno de los agentes más activos en la transmisión de una cultura y la definición de la identidad frente a “los otros”...”¹⁴⁷

Ahora, qué dicen los profesores al respecto:

Porque muchos maestros atraviesan el problema, no sólo conmigo. Pero hay muchas lenguas que prácticamente, es muy diferente al tseltal, al tsotsil, con el Ch’ol o el tojolabal. Que no tiene nada que ver un ch’ol y con un tseltal porque no se van a poder comunicar, quizás palabras, muy cortas... Bueno, a mi manera de parecer cuando yo vine para acá. Por qué me ubica el gobierno a una zona tsotsil, siendo que yo tengo mi área de influencia que es tseltal que yo debo ir, porque ahí se me hace más fácil comunicarme con los niños. No que el gobierno, no. Si tú eres tseltal te vas por el tsotsil, si tú eres tsotsil te vas por el zoque, si tu eres zoque te me vas. Un ejemplo, la directora, ella no es tsotsil, ella es ch’ol. Y entonces, pero ese ya son políticas, son políticas ya de, de, de administrativo del gobierno, si porque lo más lógico sería.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. P. 63

¹⁴⁸ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P. 11

Así también:

Mi lengua materna es el tseltal, mi lengua materna, eh. Por desgracia o por fortuna nosotros estamos laborando en un lugar diferente a nuestra lengua materna, pero con la ayuda de mucha gente hemos logrado aprender el tsotsil, ya nos comunicamos bien con la gente, ya dominamos un poquito la lengua de la comunidad.¹⁴⁹

Dos temas que se rescatan, por un lado, la operatividad de las autoridades educativas, el de delegar a profesores en regiones donde hablan un idioma diferente a la de él. Por otro lado, pese a las decisiones administrativas, depende mucho de la actitud que el profesor tome.

Los siguientes discursos, validan el concepto de actitud que el docente toma frente a las circunstancias y a su vez, su repercusión en los aprendizajes de los alumnos:

De que afecte...No, no, no se diga que no se puede trabajar, tampoco, si se puede trabajar. Pero ahora, el doble esfuerzo que el va a llevar, en este caso, es el maestro...ahí es donde empieza la tarea más grande del maestro, si...no es alguna, algún impedimento de no poder trabajar con los niños, no. Afecta, es un factor más de la educación, de que no estamos ubicados de acuerdo a la lengua materna, que es en mi caso, afecta de alguna manera pero no es un factor determinante de que el maestro no habla la lengua y ya por eso va a ver un alto índice de reprobación no, a veces resulta todo lo contrario si, pero eso depende de la actitud del docente...pero no es un factor determinante, no.¹⁵⁰

Asimismo:

Tuvimos la fortuna de tener compañeros...tuvimos la fortuna a maestros que si nos echaron bastante la mano, nos ayudaron bastante en cuanto a eso, he fuera del salón y adentro del salón también tuvimos esa fortuna, en mi caso tuve esa fortuna de atender primer grado, atender un grado, el grado más difícil para nosotros no, había un niño que se llamaba X. Lo recuerdo muy bien, porque él me ayudó bastante, me ayudó bastante él, en cuanto a traducción. Él es hijo de maestro, entonces yo le decía, cómo se dice esto, así se dice maestro, así se dice. Con el paso de tiempo, al año, al año, ya terminaba el ciclo escolar en 1997, 1998, ya más o menos dominaba la lengua materna.¹⁵¹

De acuerdo a los discursos, los profesores aseguran que no es un factor determinante para el aprendizaje de los alumnos. No es un factor determinante, siempre y cuando haya actitud, disponibilidad del profesor de querer hacer ese doble esfuerzo, de buscar estrategias que le ayuden a comprender mejor la lengua de los niños, según la experiencia de este último profesor; le debe en gran manera a algunos compañeros que lo apoyaron considerablemente y en el aula de clases, gracias al apoyo de un alumno. Es un caso particular, pero qué sucederá con los

¹⁴⁹ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 2

¹⁵⁰ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P. 12

¹⁵¹ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 8

profesores que llegan a escuelas donde nadie de sus alumnos entiende el español, sin comunicación no hay diálogo, no hay comprensión.

Si de por sí, los alumnos de educación indígena que no hablan una lengua indígena, presentan problemas de aprendizaje y por consiguiente, obtienen resultados no poco favorables en las evaluaciones, sostenido, según el marco empírico del proyecto. Ahora, ¿qué pasará con aquellos alumnos que tienen un maestro que no habla su lengua materna?

Este asunto, tiene que ver directamente con las políticas educativas, con las políticas administrativas. Esperando que pronto pueda superarse, deseando que el gobierno no haya implementando la interculturalidad como respuesta a este problema, aunque lo intercultural es un tema incluyente, pero no sería la solución al problema; porque con la educación y formación de los niños, simplemente no se juega, la formación es para siempre, no es regresiva como para comenzar desde cero. Por eso, es un tema urgente y relevante para educación indígena.

4.4.5. Participación de los padres en la educación de sus hijos.

Los profesores también comentaron sobre la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, lo describieron de la siguiente manera:

Pues, legalmente fijase, que como todos los papás que somos...Este, a veces, ellos, ellos, quisiesen, si hablamos un poquito de, del incumplimiento que se da, ellos, porque ya sabe usted: docente, alumno y jefe de familia; mancomunado, sacamos la educación adelante, si. A veces, en algunos papás, si nos ayuda y los demás, quisiesen, lo que pasa que algunos papás, las amas de casa son analfabetos, si. Los hemos llamado en juntas y les hemos planteado que nos apoyen, que dejen un tanto la calle, que dejen un tanto la televisión, que tenga un hábito, de qué, de estudio, de escuela, que pensamiento tal como niño que se ubique en su etapa. Algunos si nos apoyan, y algunos no, como todos somos.¹⁵²

Indirectamente en el discurso puede leerse el incumplimiento por parte de los padres de familia con respecto a la educación de sus hijos, los motivos, son varios, entre ellos: el analfabetismo en los padres de familia, el tiempo que

¹⁵² Entrevista: EPI-C-EP-DP. P.4

dedican a ver los programas televisivos, falta de hábito de estudio. Entonces nuevamente la responsabilidad es fragmentada, algunos si apoyan, otros no.

En la siguiente entrevista, también al igual que la anterior pertenecen a escuelas que lograron resultados destacables. La diferencia es que la primera escuela es indígena, pero la comunidad, los profesores, los alumnos hablan español como lengua materna. Pero la siguiente entrevista, también pertenece a una escuela indígena, sólo que, la comunidad, los profesores, los alumnos hablan tsotsil, una lengua mayense, y sobre todo, es también su lengua materna:

Si, apoyaban, apoyaban este, al maestro, casi en todos los ámbitos, pero si depende mucho de la visión que tenga en director de la escuela...Entonces, si los padres de familia y madres de familia, ahora que en esta comunidad, dicen muchos, por el conflicto que hubo en el, con los de Acteal, la matanza de Acteal en 1997... Aquí en esta comunidad pues, la mayor parte, es casi la mitad, un porcentaje, este, el cincuenta por ciento podemos decir, los papás y los mamás, están aquí con sus hijos y otro porcentaje, están solas las mamás, por lo que los esposos están encarcelados. Pero eso dan muestra que las mamás, son las apoyando sus hijos, no, no, no les, no les impide apoyar sus hijos, y es uno de las, las, las que es muy importante observar en las reuniones de los padres de familia, porque, a veces, al menos, yo también como maestra, me doy cuenta que las que están solas aquí, como mamás a la vez y papás a la vez, son los que más apoyan la educación de sus hijos, si vamos hacer una cosa, ellos decían, lo hagamos, si, tanto en trabajo social como en mano de obra o también cooperar...Hasta la comunidad ha aprendido a trabajar en equipo...Aunque, su hijo no esté participando pero está apoyando de algún otro uniforme económicamente. Dice, la participación de sus hijos, no sólo es la responsabilidad de sus hijos o del papá, sino que lo involucran a todos los padres de familia, si...Entonces ahí, no sólo es del papá o del maestro, sino que es de toda la comunidad en conjunto con el maestro y director. Han sacado buenos lugares. Pero eso depende de la organización que hay, antes de llevar a acabo el momento.¹⁵³

En un primer momento, la profesora destaca la participación activa del director como elemento que favorece y propicia la participación de los padres de familia, otras de las cuestiones relevantes, es que en la mayoría de las familias, la figura paterna está ausente, siendo que cumplen con una condena en la prisión “El Amate” ubicado en las a fueras de la ciudad de Cintalapa, Chiapas. México. Sin embargo el papel de las mamás es por demás activo, y según la profesora, la comunidad ha aprendido a trabajar en conjunto, en equipo.

Aunque existe un elemento central en todo el discurso, es: “ahora que en esta comunidad, dicen muchos, por el conflicto que hubo en el, con los de Acteal, la

¹⁵³ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P.3

matanza de Acteal en 1997". Para contextualizar este comentario, un periódico describe el amargo suceso:

En estos días amargos... lunes 22 de diciembre en esa comunidad de San Pedro Chenalhó...ante los 45 cadáveres de indígenas desprotegidos, perseguidos, marginados y finalmente asesinados [paramilitares asesinaron a 21 mujeres -cuatro de ellas embarazadas-, 15 niños y nueve hombres, cuando oraban por la paz en Chiapas], el país enfrenta una clara disyuntiva entre atender de una vez por todas el problema de la pobreza, la marginación y la injusticia --en Chiapas y en el resto de su territorio--, o seguir dando la espalda a esa problemática y asistir, impasible, al dislocamiento y la destrucción de su tejido social... La matanza de Acteal es ya uno de los pasajes más vergonzosos y agraviantes de la historia nacional, y probablemente se le recuerde como un punto de inflexión en el acontecer de México en las postrimerías del siglo XX, aunque por hoy resulta incierto el sentido de ese parteaguas.¹⁵⁴

La escuela que formó parte de la muestra intencionada, tiene poco tiempo de haber iniciado, ya que la gran mayoría de estudiantes que asisten a ella, son hijos de padres que según comentarios, fueron los que participaron en el asesinato de los 45 indígenas en diciembre de 1997 e hijos de zapatistas. Esta comunidad a estas alturas, tiene una organización que le permite trazar sus objetivos y a la vez cumplirlos. Por el momento, no se ahondará en este tema, sino más adelante.

Las entrevistas antes vertidas, pertenecen a escuela que lograron puntos destacables, ahora, qué dicen los profesores de escuelas que no lograron puntajes destacables, con respecto a la participación de los padres de familia:

Si apoyan...A través de la, hay que invitar pue, este, padres de los alumnos, cómo, cómo va sus hijos, si hay avance o no hay avance, y también, tenemos que obligar a los señores que lo manden a sus hijos, que lo vean sus tareas en las tardes para que nos apoyen pue, así estamos haciendo.¹⁵⁵

En el principio de esta entrevista, se percibe que en verdad los padres apoyan, sin embargo; en la parte de en medio de la entrevista, parece contradecir lo primero, siendo que el entrevistado comenta que "tienen que obligar a los señores que

¹⁵⁴ La Jornada (1997). Acteal como Parteaguas. La Matanza de Acteal. Chiapas, 22 de diciembre de 1997. 26 de diciembre. [Periódico Online]. México. Consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/1997/12/26/edito.html>. 02/01/2009 18:40:44

¹⁵⁵ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P. 2

envíen sus hijos, que los vean sus tareas en las tardes”, y que esa fórmula están utilizando, lo que indicaría que en verdad no existe un apoyo total.

Este, pues, aquí, en esta comunidad hay padres de familia que son pobres, y que están este, trabajando diario de sol a sol y que a veces no les da tiempo revisar trabajos así, llegan cansados del trabajo. Y algunos que no saben leer, son analfabetos. Y a veces, también, la irresponsabilidad, el desinterés de, del padre de familia en el alumno, eso viene también a afectar un poco; hemos este, tratado de dar curso a los padres de familia. Motivarlos para que se interesen en el trabajo educativo de sus hijos, y parece que estamos tratando, ya tratando de ir concientizándolos para que nos apoyen en el trabajo y tengamos un resultado este, mejor, de eso se trata.¹⁵⁶

Creo está por demás claro, la nula participación de los padres de familia, pero lo que si vale la pena rescatar es que, no es por gusto propio que los padres no apoyen la educación de sus hijos, sino que, existen dos razones de peso y a la vez una necesidad de sobrevivencia, me refiero a la falta de tiempo que disponen, porque tienen que trabajar de sol a sol, lo cual, les impide efectuar dicho apoyo a sus hijos. Y la otra, que muchos padres de familia son analfabetos.

Aunque las otras razones como: la irresponsabilidad y el desinterés no tienen justificante alguno. Estas categorías se confirman con la siguiente entrevista de una profesora que forma parte del centro de trabajo:

He, ultimadamente hay algunos padres que no, que no apoyan, pero hay, pero hay padres de familia que si son irresponsables, hay padres de familia que vienen a ver a sus hijos; inclusive yo los invito. Hay padres de familia que si vienen a ver a sus hijos, si... Mmm, como el cuarenta por ciento.¹⁵⁷

Ella intenta reconfigurar un porcentaje de padres de familia que si apoyan, y es menos de la mitad.

En otra de las entrevistas, realizadas a un profesor de una escuela que logra resultados destacables, pero que haciendo él un poco de historia comentaba a cerca de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, la escuela que él hacía mención, logró un puntaje de 526.74, pero sus resultados no son significativos, porque los criterios de interpretación para la prueba no cuenta

¹⁵⁶ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. Pp. 3 y 4.

¹⁵⁷ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P.4

con los criterios que se necesita para validarla como significativa, muchas de las cuestiones tiene que ver con la copia durante la aplicación:

...en las reuniones no. Se cita y no llegan, trabajé con sexto grado ahí, en el primer año que trabajé en Canocal, trabajé con sexto grado. Cité a los padres de familia y namás llegaron la mitad. Entonces, la mitad que llegó se molestó, porque decían, por qué no vinieron los demás, por qué nosotros venimos; ya luego, les expliqué que no es mi culpa, a todos se les citó, pero no llegaron. Además, si se les cita a las dos, llegan hasta las cuatro o cinco de la tarde, con dos o tres horas de retardo. Siempre ha sido así, siempre ha sido así. Y casi, para mí, no tienen mucho interés en la educación, no tienen mucho interés, como que, como que es una, como que si fuera una obligación por cumplir nada más, no es por interés.¹⁵⁸

El mismo discurso del profesor corrobora la nula participación, y no sólo la nula, sino el incumplimiento y desinterés en la educación de sus hijos.

...como que la gente es más reservada, como que; a veces te contestan bien o ha veces te contesta mal; yo así lo veo pues, no sé si es cierto (risas). Y además, al citar en reuniones casi no llegaban, no. Entonce, hubo poca, poca comunicación. Y también, hice algunas visitas domiciliarias, pero casi no se encuentra la gente, no se encuentra y, platiqué más con las madres de familia que con los padres.¹⁵⁹

Lo arrojado, es la poca comunicación padres de familia (comunidad)-profesor.

A qué se debe entonces, que escuelas donde la participación de los padres de familia sea casi nula, en otras nulas, y que dichos centros obtienen puntajes altos, como el caso de la escuela primaria bilingüe indígena “Cuauhtémoc”, cuando en realidad, de acuerdo a los comentarios, los padres de familia casi no apoyan la educación de sus hijos, sólo que en la comunidad todos hablan el español. Y escuelas como Francisco Javier Mina, localizada en Acteal, logré resultados destacables y que reciban apoyo total de los padres de familia a la educación de los hijos, y logre menor puntaje que la primera escuela. Será que cuenta mucho la lengua para obtener buenos resultados, siendo que la prueba ENLACE, está diseñado en castellano, tanto las instrucciones como los reactivos. Lo que en algún momento le pudiera dar ventaja a alumnos que tiene esas herramientas lingüísticas (español) a diferencia de los niños indígenas que el español viene a ser su segunda lengua. Emitir juicios de si o no, sería peligroso y aventurado de nuestra parte, porque falta conocer sus prácticas dentro de clases, también

¹⁵⁸ Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P.5

¹⁵⁹ *Ibíd.* P.4

conocer la opinión tanto de los alumnos como de los padres de familia. Una vez conocidas estas versiones, entonces, se estará ya en la posibilidad de emitir un juicio de valor sobre nuestra pregunta de investigación.

4.4.6. Resignificando la pedagogía en escuelas indígenas: discursos desde las aulas de clases.

Este subcapítulo, pretende contribuir a la comprensión de cómo se procesa la práctica docente sobre y para la enseñanza en escuelas indígenas, sobre todo, hace un intento de resignificar la pedagogía que prevalece en y desde las aulas. A partir de los datos que se recogieron de las entrevistas con profesores indígenas y de observaciones que constatan o contradicen dicho discurso.

Es un hecho importante rescatar estas experiencias, estos discursos, siendo que estas escuelas, logran y no logran resultados destacables, por lo cual, era necesario comprender, pero comprender desde las aulas y desde la alteridad, es decir, desde el pensamiento del actor educativo, el profesor indígena. Las aulas de clases son lugares de aprendizaje, en el cual converge una serie de intercambio de experiencias, que construye conocimiento. En ese sentido, se planteó una pregunta central: ¿Cuáles son las estrategias que los profesores implementan para lograr resultados destacables? Sin olvidar, que estas escuelas, son de tipo multigrado, lo cual contrae exigencias extras que una escuela completa, sin embargo, también se señalan condiciones pedagógicas positivas:

Es importante mencionar que el trabajo de los docentes en condiciones de mutigrado puede aportar algunas ventajas pedagógicas al trabajar conjuntamente docentes y alumnos. A los docentes le permite tener una visión global de la curricula de primaria, lo cual puede facilitar el diseño de estrategias de enseñanza y apoyar con mayor flexibilidad a que los alumnos sigan su propio paso. Mientras que para los alumnos, la interacción con sus compañeros de diferentes edades permite a los más pequeños aprender de los más grandes y, a su vez, éstos últimos pueden reafirmar sus conocimientos al brindarles su apoyo.¹⁶⁰

¹⁶⁰ SEP- INEGI. (2006). [Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en Educación Básica]. Base de datos. Citado en: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2207). Panorama Educativo de México 2007 Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México. DF.P. 120

En este contexto, se les plantearon preguntas a profesores de escuelas que lograron resultados destacables, a cerca de la metodología de enseñanza que utilizan en su práctica docente, específicamente en las materias de español y matemáticas, siendo que esas son evaluadas por la prueba ENLACE, asimismo; la entrevista en profundidad lo ameritaba. Y esto fue lo que comentaron:

Pues, las estrategias este, primeramente hacemos un proyecto que nos piden a nivel zona, es individual, y luego; la planeación de clases por ciclos, y además, este, también, con láminas, materiales, ahí dan los alumnos, de lo que tenemos al alcance. Pero si este, debemos prepararnos pues, aunque no al cien por ciento, pero si este, hacemos láminas, y esos son los que uso.¹⁶¹

Otros de los discursos y del mismo centro de trabajo, fue el siguiente:

...planeamos clases semanal, y en las nochesitas, estamos ya ubicando los temas si hablase de español, si nos habla de una leyenda. Leemos, viniendo a clases con los alumnos, si se habla de la leyenda; que ellos, nos comenta qué entiende por leyenda, sus conocimientos íntimos del alumno de leyenda o de un cuento. Entonces, sus conocimientos de todos los niños global, porque yo enseñé en ciclos; alguien me cuenta un cuento, qué es una leyenda, qué es un cuento, si. Los niños no están tímidos, se les va quitando el miedo y pues, ahí. Y luego, caemos en el tema, que ellos lean y luego, que lo comenten ellos. Cada quien da su punto de vista y al final, yo como docente lo doy la definición y la clave, a qué se debe. Desde luego, con laminitas, con apoyo didáctico que tenemos. En el caso de matemáticas, con láminas, con dibujos. Si hablamos de un medio, si hablamos de un quinto, si hablamos de un octavo, pues, lógicamente; si hablamos de un medio con una hoja de papel que nos el apoyo del AGE, a cada niño se les da un papelito que lo divide a la mitad, después de la mitad que lo divide en el siguiente, y después en el siguiente; ya dice el niño, cada quien con el papelito en mano, ya tenemos un octavo, si. Y distintos apoyos, como la guía didáctica que nos apoya mucho, si. A veces, los de textos viene un poquito, no al alcance de los niños, entonces, tenemos una guía o unos temitas que tenemos como ejemplos, si. Y pues, así lo hacemos, y así van los niños avanzando con lo poquito que podemos.¹⁶²

En estas dos primeras entrevistas, se pueden rescatar los siguientes elementos:

- Un proyecto que la zona les exige, ese proyecto tiene que ver con las actividades de todo el ciclo escolar.
- Se apoyan de materiales didácticos, como: láminas, guía didáctica que enfatizan que sirve de mucho apoyo, con ilustraciones-dibujos,

¹⁶¹ Entrevistas: EPI-C-EP-P. P. 2

¹⁶² Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 3 y 4.

- Existe una planeación de clases por ciclos. La planeación de clases son semanales y al parecer, da a entender que por las noches preparan sus clases. Indica que si preparan sus clases.
- La enseñanza por ciclos, al parecer según el profesor, se propicia un conocimiento global, porque el mismo tema es revisado por todo los grados, en este caso, el profesor atiende los grados de 4º, 5º y 6º de primaria, y un tema es revisado por todos, sólo que en menor grado y dependiendo de la capacidad cognitiva de los alumnos. El ejemplo que él mismo describe, ayuda a la comprensión de dicha metodología: “Leemos, viniendo a clases con los alumnos, si se hable de la leyenda; que ellos, nos comenta qué entiende por leyenda, sus conocimientos íntimos del alumno de leyenda o de un cuento. Entonces, sus conocimientos de todos los niños global, porque yo enseñó en ciclos; alguien me cuenta un cuento, qué es una leyenda, qué es un cuento, si...Cada quien da su punto de vista y al final, yo como docente, yo como docente lo doy la definición y la clave, a qué se debe”. Este es según la metodología de enseñanza que el profesor implementa, y según observaciones realizadas y concentradas en discos digitales, apoya dicho comentario, siendo que está registrada la forma de trabajo del profesor.

Uno de los retos del trabajo docente en escuelas multigrado, es, ¿de qué manera atender los grupos sin desatenderlos? Es decir, mientras me ocupo de cierto grupo, cómo le hago, con los otros tres o dos grupos que tengo dentro del salón.

...yo manejo en ciclos, si. Como ejemplo; si el tema toca adivinanzas, un ejemplo; tengo adivinanzas para los niños de quinto y sexto que es un ciclo. Y tengo adivinanzas, para los niños del siguiente nivel, si. Entonces qué hago yo. Yo lo globalizo, qué entiendo ellos por adivinanzas, quénes me cuentan adivinanzas, quiénes saben las adivinanzas, y los niños dice yo, levantando la mano y entonces ellos, van extendiendo sus adivinanzas o pasan aquí adelante; a fin de que se quite lo, lo tímido que son los niños. Y van exponiendo, y desde luego, a veces ya en equipos. Se hacen equipos, porque no es fácil, como vio usted la clase cuando tuvimos, si. En equipos, que hace un dibujito y luego ya pasan a la exposición adelante, si. Lo global, nada más que los de sexto tenemos un tema un poquito más alto, los de quinto un poquito menos, y el siguiente nivel un poquito más menos, depende de la capacidad.¹⁶³

¹⁶³ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 4

Así también, otros agregaron:

...lo que yo pienso hacer es, buscar un contenido donde se pueda adaptar tanto en tercer grado como en cuarto grado. La diferencia sería que en tercer grado sería menos complejo y en cuarto grado sería más complejo. Para todos, si, para todos. Trabajo un pizarrón para todos. Yo formaría, más o menos como una asesoría experto- novato, si. Entonce, los de cuarto como trabajan más complejo, le pueden ayudar a los de tercero, pero sería un mismo contenido, si... utilizaría varios materiales, no; también el de, de, de vivencial digamos, el de donde se hacen oraciones pero de lo que vive en el presente, o sea, lo que viven los niños. O sea, que tenga sentido lo que vayan a leer y comprendan.¹⁶⁴

Nuevamente, estos comentarios son emitidos por profesores de escuelas que logran resultados destacables, y se repite de nuevo algunos conceptos reiterados que son claves para su análisis, me refiero: a ciclo y global, y de alguna manera, también las entrevistas describen de manera simple y detallada su forma de abordar.

Existe también un nuevo concepto de trabajo, que el mismo profesor lo denomina: asesoría experto- novato. También al igual que el análisis y comentario anterior, existe respecto cognitivo de los alumnos según grado de primaria.

Con esto, según los profesores, atiende a todos los grupos sin desatender uno o dos, y a la vez, refuerzan los contenidos vistos en grados (años) anteriores de los que llevan grados adelantados.

Al parecer, esta metodología de enseñanza tienen en común las escuelas que logran resultados destacables, lo cual, ayudaría a comprender en parte los logros que obtienen en las pruebas nacionales.

En contraparte, se quiso comprender y conocer las estrategias de las Escuelas indígenas que presentan resultados no destacables en la prueba ENLACE.

¹⁶⁴ Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P.3

Al respecto, esto se comentó:

Ah, matemáticas hay muchas, (risas) hay muchas, hay que, por ejemplo; no hay que decir que es matemáticas, hay que decir que lo busquen unos palitos, o sino, piedrita, vamos a formar la mesa, vamos a ser rondas de trabajos, por ejemplo: aquí hay tres. Bueno, vamos a ser así, un crusito con un palito, más aquí, más dos, igual a, lo montona cinco piedritas, sino hojitas, ah no, (risas)...porqué no hay que explicarles... No, es que, no lo saben pue, hasta el segundo año ya hay que explicarlo...a qué se debe que no lo sepan.... Porque es integrado pue, integrado pue, un rato eh, este, eh, español, un rato matemáticas, así está integrado todo pue. Por eso ya no se puede pue, no es igual como de tercero, en cambio como de tercera, hay viene español, matemática, ciencia naturales, este, he, he, este, historia, geografía. Hora si ya hasta se puede, hora si ya, ya, se puede decir, aquí dice la historia, así stá, así stá los antepasados, así sta, ahí más o menos ya, ya se puede separar, en cambio a los a los niños chicos no se puede separar, un rato hay que entrar a decir, por ejemplo este, eh, el conocimiento del medio, lo conoce como, cómo stá sus padres, cómo están sus tío, cómo stá sus abuelos y todo. Oh han dicho qué ha dicho sus padres, o ha escuchado que cosa qué cosa stán haciendo la casa, nooo, mucho, mucho, mucho.¹⁶⁵

A simple vista, no existe la explicitación de algún método, sino que la descripción de la manera cómo da sus clases y, de acuerdo a lo observado en clases, es una forma de dar clases es más tradicional, siendo que, se para frente a los alumnos y comienza a dictar, también el pizarrón deja las los ejercicios y los alumnos copian, algunos se mantiene distraídos de la clase, pero el profesor no hace algo para llamarles la atención. Un poco contrario sucede con su personal que atiende a grupos de 4º, 5º y 6º año:

El nuevo tipo de planeación que trabajo, es la planeación multigrado, donde no, no, no se debe de, no, no, no se debe de esperar mucho tiempo a un grupo que haga un trabajo, si usted pudo ver que los tres grupos participaron en una misma actividad, con sus diferentes niveles de conocimiento. A los de cuarto grado, empezando, empezando con las dos cifras, a los de quinto grado con tres cifras, a los de sexto con cuatro cifras... Entonces así más o menos, pero ya se involucran. Es que ahorita, es el nuevo sistema de trabajo que tenemos, el nuevo sistema de planeación, donde el niño aprenda, el multigrado sobre todo, el niño aprenda también de lo que está aprendiendo el hermano, que está en sexto grado, y, pero también, el alumno de sexto grado, lo que ya vio en cuarto grado todavía lo vea, y no se le olvide porque es fácil olvidarse de algún, de algún, de algo que haya aprendido en algún grado anterior, entonces se va reforzándose, se va reforzando, se va reforzando. Por eso yo le preguntaba al alumno que si conocía el número desde antes, no, ese lo vio desde tercero, va subiendo, va subiendo de gradas y todavía algunas cosas se les olvidan, entonces con ese reforzamos tantito.¹⁶⁶

Y de acuerdo a las observaciones realizadas, el profesor es joven, tiene dinámica en sus clases, está atento a sus alumnos y hace que participen. Además, se

¹⁶⁵ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P.6

¹⁶⁶ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 5 y 6.

apropia de la planeación por ciclos. Así mismo, sucede con el profesor de otra de las escuelas:

De matemáticas y español bueno, este, el programa este, educativo multigrado 2005 nos propone por medio de temas comunes, no. Dependiendo el tema común que, que nos establece ahí el tema, tenemos que abarcar las asignaturas ya sea español, naturales, o español, historia o español- matemáticas. Depende, dependiendo según el plan que nos dieron, así estamos trabajando.¹⁶⁷

El profesor, también implementa temas comunes, a partir del programa multigrado 2005 para educación indígena. Es una propuesta trabajando desde las oficinas centrales en ciudad de México para educación indígena. No así sucede con su personal, que en verdad al igual que el primer profesor de la entrevista de escuelas no destacables, carecen en su discurso de una metodología de enseñanza:

Español y matemáticas, por ejemplo, en español me meto más en lo que es este, a las lecturas, a las lecturas y a la escritura que es muy importante. La lectura pues donde los niños, para que faciliten su habla, si. Para que se expresan de manera bien. Y la, y la lec, lo que es la escritura expresarse escribir, si. Para que ellos puedan redactar, para que ellos puedan expresarse, si. Es como hace rato los niños leyeron un cuento, si; yo le pregunto qué le entendieron pues ya me están diciendo de manera oral. Ahora, lo que, lo que, lo que fue, lo que hice fue, al hacerle unas preguntas pero que me lo escriban, ahí me voy a dar cuenta cómo están en la escritura, si, es lo que.¹⁶⁸

Y de acuerdo, a las observaciones, se puede constatar el discurso emitido. Ya que cuando llegaba al centro de trabajo, hablaba con el director del centro y le comentaba que haría observaciones ese mismo momento, con tal lograr la objetividad de las observaciones.

En las escuelas no destacables, puede leerse que existe ambigüedad con respecto a la enseñanza, siendo que los centros educativos no comparten el mismo método de enseñanza, pero si lo que dejan ver, que cada profesor se la arregle como pueda, no así sucede con las escuelas que lograron resultados destacables. Existe armonía y comunicación con respecto al método de enseñanza. ¿Será la metodología de clase que hace la diferencia que una escuela logre resultados destacables y la que no logra? Al parecer, da indicios significativos que ayuda en gran manera.

¹⁶⁷ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P.3

¹⁶⁸ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P.3

Quizá la forma de abordar las clases ayude un poco a concretar esta conclusión. Se quiso comprender y conocer las estrategias que utilizan para atender los otros grupos sin desatender los otros, de las Escuelas indígenas que presentan resultados no destacables en la prueba ENLACE. Al respecto, esto comentó:

Bueno, se, separa por el pizarrón, un tantito lo tiene el otro, otro tanto lo tiene el otro y así, mmm. Bueno, claro que, lo digo la verdad no está bien atendido los alumnos, no están bien atendido. Si yo lo veo, nunca he trabajado así multigrado, durante este... empecé a trabajar pero, de un grado no más, pero ni modos, aquí lo encontré, lo sentí pesado, puta, no he terminado a dar su apunte y todo, el otro ya terminó el otro, no, ah nunca, está un poco pesado.¹⁶⁹

Por este lado, existe fragmentación de las clases, de los tiempos y de toda la clase en sí, además, de manera textual dice: “Bueno, claro que, lo digo la verdad no está bien atendido los alumnos, no están bien atendido”, no sólo eso, sino que al parecer según la entrevista, no tiene buen manejo de los grupos: “lo sentí pesado, puta, no he terminado a dar su apunte y todo, el otro ya terminó el otro, no, ah nunca, está un poco pesado”.

Esto mismo también se corrobora con la observación, siendo que el profesor, divide el pizarrón, y comienza a dejar ejercicios seccionados, mientras que los alumnos de los otros grados, se la pasan jugando, peleando o bien, haciendo lo que le guste en esos momentos. Con respecto al contenido, el profesor coge el libro y comienza a revisarlo como dando a entender que no se acuerda del número de la página en que se quedaron la clase pasada, entretanto, los alumnos se distraen fácilmente. Similar condición sucede con la otra escuela:

Primeramente, de acuerdo a los temas que nosotros abordamos, de acuerdo al bloque en que estamos, porque los libros de tercer grado, hay algunos bloques que vienen extensos y hay algunos bloques que vienen menos; entonces, lo que yo hago es atender primeramente a los de tercero a los de cuarto, me tienen que dar un tantito de su tiempo para poder atender al otro, porque si no, se me hace un, un, un desbarato. Sinceramente los siento un poco difícil pero ya le estoy agarrando como, como, como darles clases, claro, tengo que realizar mis, mis actividades antes, si, tengo que realizar mis actividades para, para que yo pueda lograr algo si con mi grupo.¹⁷⁰

Existe explícitamente el comentario de que es difícil y que también, tiene que seccionar su tiempo con los grupos. Esto me llevó a plantear la siguiente

¹⁶⁹ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P.3

¹⁷⁰ Entrevista: EPI-MI-EP-P. Pp. 3 y 4

interrogante: de acuerdo a la exigencia de Secretaria de Educación, existe un contenido que abordar durante el ciclo escolar: ¿alcanza a cubrirlo durante el año escolar?

Entonces, esto fue lo que me comentaron las escuelas destacables:

Y a veces, como se dice, si le ponemos un poquito más de ganas y que los niños también, nos apoyen y nos ayuden con los papás, salimos adelante; no en su totalidad, debido a que manejamos tantos niveles... Pero es un poquito difícil que se agoten todos los temas.¹⁷¹

En este primer momento, al parecer no se logra abordar todo el contenido durante el ciclo escolar y con respecto a las escuelas no destacables esto fue lo que comentaron: “Bueno, este, si planeamos bien nuestra, nuestro trabajo, nuestro quehacer docente. Sentimos nosotros que si alcanzamos, pues no digamos un cien por ciento, pero un ochenta y cinco o un noventa por ciento, si este, logramos trabajar todos los contenidos”.¹⁷² Por si fuera poco, en las escuelas de tipo multigrado, el director también es profesor de dos o tres grupos, además, tiene que cumplir con cuestiones administrativas:

Porque a veces las inclemencias del tiempo o a veces no llegan. Uno, otro, a veces nos citan a entregar documentos a reuniones oficiales, hay que ir a gestionar y todo eso... El trabajo administrativo, tal parece que nos viene a robar poco tiempo, este, en el trabajo áulico... Entonces, por ahí vemos un poco, la carga de trabajo que se le da este, al maestro este, multigrado, al maestro tridocente comunitario; es donde va afectando.¹⁷³

Estas otras obligaciones le vienen a restar demasiado tiempo a sus clases, tal como él lo señala en su comentario. Al parecer, el mismo sentir se comparte con sus compañeros de escuela: “Mmmm, no todos, no todos, para que le miento, no todos. Así es, porque, por ejemplo; en matemáticas. En matemáticas, a veces avanzamos muy lentamente... como dice el dicho, “lento pero seguro”. (risas)”¹⁷⁴ Asimismo, se comparte con otro centro de trabajo, en geografía distinta, pero del mismo nivel indígena: “Si todo, claro, concluimos todo el programa. Pero así como

¹⁷¹ Entrevista: EPI-C-EP-DP. P. 6

¹⁷² Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P. 11

¹⁷³ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. 7 y 8

¹⁷⁴ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P. 6

digo pue, no, no está atendido como 100%, un poquito, un poquito para hay que verlo pue".¹⁷⁵

En la última cita, existe una especie de contradicción, porque primero dice que se alcanza a ver todo, pero después, externa que no está atendido a un 100%, por lo que lleva a pensar que se da más la cantidad que la calidad. Quizá los profesores están más preocupados por querer ver todo el contenido que marca el Plan y Programa de estudio, en ese afán, dejan la calidad de los procesos a un lado y se centran más en la cantidad.

A manera de conclusión, puede comprenderse e interpretarse desde la categoría que Posner lo llama: factores marcos temporales:

...los factores marco temporales de un currículo considera sólo la cantidad de contenidos incluido en el currículo, la dificultad de ese contenido y la audiencia que se espera que lo domine, puesto que estos tres factores afectan el tiempo necesario para enseñar el currículo. Además, los factores temporales incluyen el tiempo requerido por los profesores para prepararse para la enseñanza"¹⁷⁶

De acuerdo a lo citado y a las exigencias que la Secretaría de Educación Pública tiene con respecto a los contenidos de educación primaria indígena, será posible que las escuelas logren abordar los contenidos en un año escolar, puesto que según las entrevistas afirman que no es posible y en otras, que no todo. Los discursos son compartidos tanto por escuela destacables como no destacables. Si la prueba evalúa todo el contenido, cómo entonces, de acuerdo a lo dicho por los profesores de las escuelas, los niños podrán responder aquellos ítems que no alcanzaron a ver en clases durante el ciclo escolar, por motivos en este caso de falta de tiempo. Esto podría ser una razón válida, que explique por qué las escuelas indígenas obtienen resultados, la mayoría; bajo la media nacional y están en el rango de insuficiente.

Si el problema es compartido, cómo entonces se comprende la diferencia entre las escuelas indígenas que logran resultados destacables, y los que no logran. En ese

¹⁷⁵ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P.4

¹⁷⁶ POSNER, George. (2005). Análisis de currículo. Mc Graw-Hill. México DF. P. 196

caso, se continuará extrayendo y analizando las entrevistas que se aplicaron a la comunidad educativa.

4.4.6.1. Doble arbitrariedad: escuelas indígenas, escenario de luchas.

Se le preguntó al profesor, si, al trabajar con los contenidos del plan y programa de educación indígena, se estaría provocando un cultura híbrida; entre las cosmovisiones de las y los niños indígenas y la cosmovisión occidental que se plasman en los planes y programas de estudios oficiales de educación indígena, siendo que la castellanización trae consigo nuevas formas de entender la realidad; nuevas estructuras que organizan la vida; partiendo de que el lenguaje tiene significaciones; asigna sentido social.

¿Cuál sería en este caso, la cosmovisión indígena maya? El libro sagrado de los mayas, lo explica de la siguientes manera: la cosmovisión ancestral de los indígenas mayances, estriba, en la unidad y su búsqueda, la armonía con la naturaleza y lo sagrado, donde se le llama a la tierra, madre y al maíz fuente de vida para el hombre, quienes más adelante vendrían a representar al hombre de maíz.¹⁷⁷

Como muestra, la doctora Bertely coordinó un proyecto sobre interculturalidad con poblaciones indígenas tseltales, tsotsiles y ch'oles de las regiones Altos, Norte y Selva Lacandona de Chiapas.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Ver. Popol Vuh. Libro Sagrado de los Mayas. Capítulo I

¹⁷⁸ BERTELY B. María (2007). Conflicto Intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. México – CIESAS. Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI. Fundación Ford. P. 41

Uno de los talleres fue coordinado por el antropólogo Jorge Gasché, que como resultado de ese intercambio, de ese diálogo, entre el coordinador y los indígenas de las diferentes etnias antes mencionadas, fueron las delimitaciones y contrastes de cosmovisiones entre culturas indígenas y no indígenas sobre sociedad, naturaleza y derechos agrarios, el cual, se puede observar en el siguiente esquema (derecha)

El cuadro ilustra los contrastes entre los tipos de sociedad y cosmovisión de indígena y no indígena, además; de sugerir los sentidos posibles de una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe para la democracia activa y solidaria. Por lo que, la visión indígena; con la visión no indígena, es palpable; los conceptos contrastan totalmente, no se aprecia convergencia alguna,

SOCIEDAD NO INDÍGENA ← ↔ SOCIEDAD INDÍGENA DOMINACIÓN/SUBORDINACIÓN RESISTENCIA-CONTROL/AUTONOMÍA	
SOCIEDAD VS. NATURALEZA DERECHOS AGRARIOS SOBRE LA TIERRA	SOCIEDAD ATURALEZA DERECHOS TERRITORIALES DE LOS PUEBLOS
Trabajo en lugares artificiales Tiempos artificiales Trabajo impuesto y a cambio de un sueldo Trabajo especializado, mono-activo y monótono Incompatibilidad entre vida laboral y vida familiar Orden público Ejercicio del poder egoísta Ejercicio de la dominación objetiva y subjetiva Rasgos de la sociedad no indígena: a) Individualismo y competencia b) Distribución y consumo desigual de la riqueza c) Trabajo por contrato y para un patrón d) Libre culto religioso y laicismo e) Leyes y decretos, fuerza pública f) Actitudes, valores y normas públicas	Trabajo en distintos ecosistemas Tiempos naturales y cíclicos Trabajo gustoso y libre Trabajo pluri-activo y pluri-capaz Compatibilidad entre vida laboral y familiar Unidad doméstica y relaciones de parentesco Control del poder egoísta Control de dominación objetiva y subjetiva Rasgos positivos de la sociedad indígena: a) Cooperación y solidaridad comunal b) Cooperación y solidaridad distributiva c) Cooperación y solidaridad laboral d) Cooperación y solidaridad ceremonial e) Autoridad y formas de gobierno f) Actitudes, valores y normas comunitarias y de grupos
 DEMOCRACIA FORMAL DEMOCRACIA REPRESENTATIVA (DOMINACIÓN/SUMISIÓN)	 DEMOCRACIA ACTIVA DEMOCRACIA SOLIDARIA (PRAXIS DE RESISTENCIA Y CONTROL)

sobre todo; lo referido a los rasgos sociales.¹⁷⁹

Para efectos del estudio, la mayoría de profesores indígenas como se revisó antes, han pasado por una universidad, que les proporcionó una formación académica, por lo que se deduce según las conclusiones del subcapítulo 4.4.1,

¹⁷⁹ Ibíd. P. 41

existe un cambio en el concepto educativo, la tarea de educar a los niños indígenas ha cambiado, siendo que fueron formados con visión occidentalizada.

Bajo esa lupa, están educando a niños indígenas, incluyendo las escuelas que tienen profesores que hablan sus mismas lenguas, a pesar que comparten el mismo signo lingüístico, si sucede esto con estas clases de establecimientos educacionales, qué sucederá entonces con escuelas donde el profesor habla una lengua diferente, o bien, simplemente no habla una lengua más que el idioma oficial, el español.

En un primer plano, Bourdieu, en su teoría de la “reproducción”, destaca la funcionalidad de las instituciones educativas, respecto a la transmisión de estructuras determinantes de las conductas y prácticas de los sujetos, es decir, sus habitus. Los habitus son el resultado de la imposición de una arbitrariedad cultural (contenidos y métodos definidos por los sectores dominantes) en este caso, la institución educativa y su currículum oficial.

La arbitrariedad se da entonces, a partir de un proceso de violencia simbólica que se propicia en el trabajo pedagógico, en las aulas, lugar donde intervienen los docentes, (ver esquema de arriba); quienes a su vez tienen la facultad de llevarlo a cabo, por la simple sencilla razón de que son agentes del estado (doble arbitrariedad pedagógica y cultural).

Esta doble arbitrariedad define el mecanismo, por el cual, se produce la distribución desigual de capital simbólico entre las clases sociales, promoviendo la reproducción de los lugares establecidos en la sociedad y de las relaciones dominantes de producción.¹⁸⁰

¹⁸⁰ BOURDIEU, Pierre y Passeron, Jean Claude (1996). La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza. 2ª edición. Distribuciones Fontamara. México D.F. Pásim.

En ese tono, la pregunta fue dirigida a escuelas donde la comunidad, los profesores y los alumnos hablan una lengua indígena, lo cual comentaron lo siguiente:

¡Ah no!, no, no no. Es que, este, por ejemplo, la segunda lengua pue, hay, hay, hay que darlo, un tantito y tambien su cultura. Tamién tienen su propia, este, como dijera yo; o sea, la matemática bien dicho eh, la matemática tiene que contar, uno al diez, o uno al veinte, uno al cincuenta; en su propia idioma. Entonces, hay que dar por ejemplo, hay, hay, hay que poner este, o sea, un objeto, o, si un objeto, una naranja, bueno, una naranja, se pone, hay que te lo describe, uno. Hora, también su lengua materna que te lo describe, uno también para su lengua materna, he, pero como los chicos no muy entienden pue, si lo saben pue; uno, dos, tres, cuatro, ah; lo echan pue. Pero para escribirlo no saben pue.¹⁸¹

De esta primera presentación se pueden extraer conclusiones relevantes, sin hacer mucho caso al problema lexicológico y semiológico del comentario, y remitirnos a dos elementos fundamentales, como lo son: la adecuación a su lengua y cultura de los contenidos del plan y programa de estudio oficial y, al problema con que se enfrentan a diario los profesores para adecuar los contenidos a la cultura de los niños indígenas, sobre todo; si el profesor carece de las habilidades didácticas.

No es por nada, pero los profesores de educación indígena están conscientes de la aculturación,¹⁸² es decir, de la no prosecución de costumbres y tradiciones ancestrales que se practican en casa, donde el niño se va formando una identidad cultural, lo que Berger y Luckmann llaman socialización primaria.

¹⁸¹ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. Pp.6 y7

¹⁸² Aculturación se refiere al resultado de un proceso en el cual un pueblo o grupo de gente adquiere una nueva cultura (o aspectos de la misma), generalmente a expensas de la cultura propia y de forma involuntaria. Una de las causas externas tradicionales ha sido la colonización. En la aculturación intervienen diferentes niveles de destrucción, supervivencia, dominación, resistencia, modificación y adaptación de las culturas nativas tras el contacto intercultural.

Las escuelas indígenas, al parecer, no son depositarias e impulsoras de esa cultura hogareña de las y los niños indígenas, este razonamiento se sostiene en la siguiente afirmación:

Con el tiempo, con el sistema, sistema de educación que tenemos, pues si, pues si, siempre pasa que a los alumnos se les olvide algo tradicional, por ejemplo, he, algunos niños de los que egresan de esta escuela, que han regresado a visitar pues ya no, ya no traen la ropa que acostumbran poner acá, las niñas sobre todo, ya no, ya no vienen vestida como ve usted en la foto. Y la educación siempre va transformar a los alumnos, aunque no queramos va a transforma a los alumnos, lo va aculturando, algo diferente a su cultura de ellos.¹⁸³

Esa transformación no necesariamente significa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de su cultura, lo que muchas veces no se propicia e impulsa; eso es cada vez menos, sino más bien, es lo que el alumno necesita aprender de los contenidos que prescribe el currículum formal, dichos contenidos previamente han sido seleccionados por las autoridades educativas, con el fin de ser competentes a las exigencias de la globalidad y porque no, para dar una prueba y obtener resultados destacables, o en su efecto inmediato, acceder a ese capital cultural en su estado institucionalizado. Siguiendo la misma línea, se puntualiza de manera concreta y clara sobre el Sistema Educativo Mexicano:

La tercera gran causa es la falta de pertenencia cultural y lingüística de la educación que en México ofrece a esta población...La mayor parte de las escuelas indígenas del país predomina la castellanización directa, sólo el 63% de los maestros indígenas hablan una lengua indígena, y hay una desubicación lingüística de los docentes indígenas (docentes que hablan un lengua pero que trabajan en una comunidad que habla otra) cercano al 20%, o bien el uso instrumental de la lengua indígena se maneja sólo mientras los alumnos adquieren suficiente español como para proseguir las clases en esta lengua. El bilingüismo, que teóricamente es el propósito del subsistema de preescolar y primaria indígena, no ha sido asumido como tal por los docentes indígenas. Para los alumnos que han tenido poco contacto con el español, la enseñanza se vuelve ininteligible, y el aprendizaje se obstaculiza, para no hablar del efecto del desplazamiento lingüístico (pérdida de nuestra diversidad lingüística)...continúa...la cultura indígena no está presente en las aulas. La experiencia escolar resulta ajena a los niños indígenas...Tampoco se toman en cuenta sus estilos de aprendizaje, que se basan mucho más en la observación, la imitación, la exploración y la experimentación que en la trasmisión verbal de conocimientos. La escuela enfatiza lo escrito –incluso en el aprendizaje de una segunda lengua- cuando la cultura indígena es oral...Y como si fuera poco, la escuela no respeta los calendarios rituales y agrícolas de las comunidades indígenas, que para ellos son ocasiones de intensa socialización y fuerte aprendizaje...Concluye...la escuela indígena no representa el mejor lugar para aprender. Los alumnos, al no entender la escuela, al no sentir que aprender, prefieren no ir.¹⁸⁴

¹⁸³ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P. 11

¹⁸⁴ SCHMELKES del Valle, Silvia. (inédito). La educación indígena en México. Pp. 3 y 4.

El panorama sombrío para las y los niños indígenas y su educación no termina aquí, sino, tiene repercusiones negativas en el futuro:

Al llegar al nivel medio superior, o incluso al superior, se enfrentan con exámenes de admisión que los indígenas aprueban mucho menos que los no indígenas. De esta manera, se castiga a los indígenas por ser víctimas de un sistema educativo desigual en calidad y poco pertinente cultural y lingüísticamente hablando.¹⁸⁵

A manera de conclusión, el trabajo que los profesores de las escuelas indígenas realizan, son favorecidos debido a la planeación de clases por ciclos, es decir, gracias a la propuesta educativa multigrado 2005 que contempla dicho abordaje de los contenidos, también a la instrumentación didáctica y demás recursos didácticos que se implementa en las aulas, también a la preparación de las clases.

Sin embargo, se ve diezmado la cultura de la y el niño indígena, por esa doble arbitrariedad que los profesores ejercen en las escuelas, a pesar que la escuela no es el mejor lugar para que los niños indígenas aprendan como indígenas. No como no indígenas. Por lo que, desde la alteridad de los profesores y de las investigaciones etnográficas que se han realizado, es necesario tomar decisiones urgentes en pro de la educación indígena. Eso, por supuesto, si en verdad se tiene propósitos loables para con los indígenas. De lo contrario, educación indígena será como un pretexto político y educativo más.

4.5. CUARTA CATEGORÍA: Participación de los padres de familia en el proceso educativo.

Los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos, siendo que el alumno, a esa edad, todavía está bajo la responsabilidad de papá y mamá. En este subcapítulo, se intentará comprender, el trabajo de los padres de familia en los logros destacables y no destacables de los niños indígenas del Estado de Chiapas.

¹⁸⁵ *Ibíd.* P. 4

4.5.1. La escuela, sinónimo de alfabetización y empoderamiento para los indígenas.

La escuela es importante para la comunidad, sin embargo, se les preguntó a los padres de familia de escuelas que logran resultados destacables, la razón por el cual, envían a sus hijos a la escuela.

Los comentarios:

Para que venga aprender a leer y escribir...queremos ver el fruto que ellos tienen que recoger después... si mis niños le faltan al respeto profe, le digo; no les tenga miedo porque acá es usted su padre y allá en la casa somos nosotros. Y usted, tiene derecho de educar a mis hijos, tanto como yo.¹⁸⁶

Así también:

...nosotros enviamos nuestros hijos porque queremos que aprendan a estudiar, y aprendan este, a respetar y aprendan a ser algo en la escuela, este, y además, queremos salga adelante y este, también queremos que aprendan bien pues, a estudiar. A veces que empiezan de kínder hasta la primaria, que salgan a delante pues y no hasta ahí pues, si tiene este, valor de estudiar que sigan adelante no sólo la primaria, sino hasta donde llegue, así es.¹⁸⁷

De los comentarios, se pueden extraer las razones por las cuales los padres de familia envían a sus hijos a la escuela: aprender a leer y escribir, aprender a respetar, aprender un oficio que ni los padres de familia tiene como bien claro qué tipo de oficio, que salgan adelante y no se queden, es decir, que sigan estudiando y no sólo con la primaria se conformen.

Al parecer, los padres de familia ven a la escuela como un ente alfabetizador, es decir, tiene la tarea de enseñar a leer y escribir, en ningún momento se refieren a que los niños aprendan a contar, o que aprendan las matemáticas, sino se ajustan al hecho que sepan leer y escribir, dos tareas básicas de las escuelas. Será porque los padres carecen de esas habilidades, o porque conciben a la escuela sólo con esa tarea. Además, ven al profesor como un segundo padre, es decir, le asignan la facultad de padres en la escuela, lo cual, no se da mucho ese

¹⁸⁶ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P. 1

¹⁸⁷ Entrevista: EPI-FJM-EG-PF. P. 1 Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **F**rancisco **J**avier **M**ina -**E**ntrevista **G**rupal-**P**adres de **F**amilia y la **P**ágina (s) correspondiente.

fenómeno en escuelas urbanas. En estos tipos de escuelas, los profesores no pueden formar a los niños a través del golpe o sobre algún castigo, porque el profesor que se atreva a hacerlo, en esos momentos quedaría cesado de sus actividades y se remitiría a las autoridades civiles del Estado o país.

En estas escuelas indígenas no sucede así, a los profesores los ven como un segundo padre, que tiene la facultad de asignar un castigo inmediatamente si el comportamiento del niño lo amerita.

En síntesis, los padres de familia, ven a la escuela como un espacio alfabetizador. Único, no existe otra asignación como tal. Esto sucede con las escuelas indígenas destacables, ahora, qué pasará con las escuelas indígenas no destacables. Pues, estas, comentaron al respecto:

Para aprender más, más este, más, más este, escribir, este, todo pue lo que enseñan los maestros... yo envió mis hijos aquí en esta escuela, porque nosotros como gente indígena, eh, necesitamos tamien que se preparen más, eh, porque nosotros eh, somos muy marginados, muy este, discriminado ante el gobierno. Entonces nosotros, este, vemos que actualmente pues nosotros estamos así sufriendo, por qué sufrimos, porque nuestros, o sea, nuestros antepasados, ellos no estudiaron. Entonces, pero no queramos que suceda y siga sucediendo eso. Queremos que ya nuestros hijos que se sigan estudiando, que sigan preparándose, pa que puedan más después defender ellos mismos sus derechos, todo lo que ellos les pertenece, y por eso este, enviamos nuestros hijos, es para que, para que más tarde, ellos sean, sean los que nos defiendan, ellos sean que nos apoyen, porque ahora nosotros como no nuestros, nuestros abuelos y abuelas, casi no, nos enviaron a la escuela. Por qué, porque no habían un, un este, una exigencia más como ahora, entonces, ya no queremos que suceda eso, queremos, nosotros tamos enviamos nuestros hijos para que ellos se preparen, para que ellos puedan defender, para que ellos puedan ver, cuál es el camino, cuál es el derecho que deben tener ellos.¹⁸⁸

Los padres de familia de este establecimiento educacional, los que emitieron dichos comentarios. Estos padres de familia, pertenecen a la Organización de la Sociedad Civil, Las Abejas, es una organización neutra, entre la los zapatistas y el gobierno del Estado. La componen familiares y simpatizantes de los desplazados de la localidad Acteal y otras comunidades, también algunos, pertenecen a familiares de personas que fueron asesinadas el 22 de diciembre de 1997.

¹⁸⁸ Entrevista: EPI-VG-EG-PF. P.1. Durante el trabajo se utilizarán estas siglas, las cuales significan: **E**scuela **P**rimaria **I**ndígena- **V**icente **G**uerrero -**E**ntrevista **G**rupal -**P**adres de **F**amilia y la **P**ágina (s) correspondiente.

Año de 1992, Nacimiento de “Las Abejas”. El día 10 de diciembre fueron encarcelados injustamente cinco de nuestros hermanos (Católicos y presbiterianos) en la comunidad de Tzajalchen dentro de nuestro municipio de Chenalhó, por el conflicto de tierra entre las familias. La Parroquia y el pueblo creyente organizaron una peregrinación partiendo de Yabteclum hacia la ciudad de San Cristóbal de las Casas para exigir la liberación de los presos inocentes. En esta peregrinación se logró la solidaridad de otros municipios con lucha de la misma diócesis de San Cristóbal de las Casas. Es en este momento cuando, a mitad de la peregrinación, decidimos tomar el nombre de “Las Abejas”; pues nos identificamos con este animalito que es capaz de organizarse, trabajar en unión y defenderse.¹⁸⁹



Fuente: Sady Leyvi Pérez López- Columna de la Infamia Acteal, Chiapas. 28/08/2008

Este es el contexto, este grupo indígena en especial, al parecer, en la entrevista externan muchas de sus inconformidades y utilizan a la educación como medio de empoderamiento, como la ruta de escape para la no discriminación y marginación de parte del gobierno. Están convencidos que la educación les dará las herramientas necesarias para defender sus derechos como humanos e indígenas, a su vez, reconocen abiertamente que tanto ellos como sus antepasados carecen de esa preparación académica y que por lo tanto, ellos ven necesaria dicha preparación. Aparte de que la educación también es un medio alfabetizador.

Entonces, ellos no quieren que sus hijos pasen por donde ellos han y siguen pasando. Por la ignorancia que tan mal lo han pagado. Lo que motiva a los padres de familia entonces, es asunto ideológico de reivindicación; lejos de que la

¹⁸⁹ Las Abejas de Acteal. Historia y Caminar de la Organización “Las Abejas”. Consultado en: http://acteal.blogspot.com/2007_08_01_archive.html. 11/01/2009 23:12:49

educación se quede en su trabajo alfabetizador, creo, existe un objetivo claro de los propósitos educativos, de empoderamiento.

Así también, otra de las escuelas, emitió sus comentarios con respecto al papel de la escuela y la educación de sus hijos:

Para que aprenden más, y este, y también este, para que va yendo al, este, entendiendo pues, otras cosas, al maestro, lo que da el maestro, lo que el maestro enseña todos los días. Por eso ellos no deben de faltar a clase, tienen que estar en clases para aprender... mandamos a nuestros hijos para que aprendan; pues, si el gobierno les ayuda verdad, con esto, pues hay que aprovecharlo. Porque, la verdad, uno necesita pues, que nuestros hijos aprendan cada día...queremos una mejor educación para nuestros hijos y ellos cada día van a prendiendo también.¹⁹⁰

Esta escuela es modalidad indígena mam, pero no hablan el idioma, tampoco la comunidad y se encuentra ubicado en la cabecera distrital de la Zona VII Sierra; zona catalogada de alta marginación con algunas localidades de muy alta marginación.

La intención de enviar a sus hijos a la escuela difiere en gran manera de las escuelas donde la comunidad en general hablan una lengua indígena; el propósito fundamental de estas escuelas es que sus hijos aprendan, dando indicio que lo que les interesa es que los niños se apropien de los contenidos oficiales de la Secretaría de Educación. Totalmente contrario a las intenciones primarias de las escuelas netamente indígenas. En este caso, ¿será que las escuelas indígenas donde los niños no hablan el idioma oficial que es el español, logra resultados destacables, debido a la participación activa de los padres de familia, movidos por un interés emancipatorio?

Al parecer, según las entrevistas a los padres de familia y lo que anteriormente los profesores han comentado al respecto, la unidad y organización de estas comunidades indígenas, se debe en gran parte a la matanza de indígenas en Acteal. Esto mismo, les ha despertado el interés de que sus hijos vayan a las escuelas y aprendan, para que no sean explotados como sus padres lo han sido, para que los niños en el futuro puedan hacer valer sus derechos y no seguir siendo discriminados y marginados hasta el momento.

¹⁹⁰ Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P.1

En esta lucha de clases, se ponen en juego los “sujetos de derecho” y no como “sujetos de interés público”. La reacción frente a los “atropellos”, precisamente, es la que los lleva a buscar a la educación como medio de empoderamiento frente al Estado y, con ello, lograr el reconocimiento del estatuto de los pueblos indígenas como ciudadanos indígenas, con todos los derechos que marca la Carta Magna y demás documentos que le dan un sustento legal a los indígenas en sus luchas cotidianas.

4.5.2. El capital cultural.

Otro de los elementos fundamentales para comprender los logros de los niños indígenas, es conocer el capital cultural de los padres de familia, siendo que el hogar es el primer espacio de socialización, de fuerte carga emocional como diría Berger y Luckmann.

Por lo tanto, conocer el capital cultural de los padres de familia, según lo plantea Bourdieu, es relevante: sobre todo, en su estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria y, en su estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales.¹⁹¹

Para efectos del primer capital cultural, el objetivado. Se les preguntó a los padres de familia de hijos que había logrado resultados destacables, sobre los bienes que poseían y también, a qué se dedicaban: “Todas somos amas de casa...sus esposos a qué se dedican...campesino, campesino. Todos son campesinos”.¹⁹² Los entrevistados de la otra escuela también comentaron al respecto: “Todos nos

¹⁹¹ BOURDIEU Pierre (1979). Los tres estados del capital cultural. Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, “Los Tres Estados del Capital Cultural”, en Sociológica, UAM-Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Consultado: <http://davidvelasco.files.wordpress.com/2008/04/bourdieu-lostresestadosdelcapitalcultural4.pdf>. 12/01/2009 2:12:14

¹⁹² Entrevista: EPI-C-EG-PF. P.3

dedicamos al campo, al café, limpia, maíz. Los que tienen y los que no tienen buscan trabajo”.¹⁹³

En ese sentido, los padres de familia de este dos escuelas comparten el mismo trabajo “campesino y las esposas amas de casa”.

Así también, sobre qué grado de estudio tienen: “Yo estudié nada más el cuarto grado...sexto grado...Tercero...Tercero...Sexto...Segundo año...nada...nada.”¹⁹⁴

Con respecto a los esposos, sólo uno tiene secundaria, los demás, tienen primaria y algunos no lo concluyeron. Asimismo, con la otra escuela, sólo uno tiene el grado de primaria, los demás, no tiene la primaria terminada.

Es decir, los padres de familia no tienen mucho que aportar con respecto al capital cultural objetivado, porque adolecen en su conjunto. Y muchos de ellos, lee muy poco, o sea, cuando tienen tiempo, sus materiales igual, la mayoría de padres de familia carece de material didáctico. Esto mismo da bases, para concluir que los padres de familia, tampoco carecen de capital institucionalizado, es decir, nadie de los padres de familia tiene una carrera terminada, un buen porcentaje son campesinos y los que no lo son, se dedican a trabajos temporales y al comercio.

Ahora, qué sucede con las escuelas con resultados no destacables: Bueno, yo, estudié la primaria y estudié la secundaria, yo estudié la secundaria. Tengo la primaria, pero me falta todavía. Tengo hasta quinto años de primaria. Hasta sexto, no tengo el diploma. Tercer grado.¹⁹⁵ Con respecto a la otra escuela, esto comentaron: “Bueno, yo soy este, ahora si que, al hogar nada más. Amas de casa...Yo me dedico a mi negocio, estar con mis hijos nada más.”¹⁹⁶

¹⁹³ Entrevista: EPI-FJM-EG-PF. P.2

¹⁹⁴ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P. 3

¹⁹⁵ Entrevista: EPI-VG-EG-PF. P.2

¹⁹⁶ Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P. 1

Con respecto al campo laboral que ellos desempeñan, comentaron:

la mayoría trabaja en el campo si...aquí cosechamos todo este, el maíz, frijol, eh, cafetales, bueno, ese es, este, con eso lo, lo apoyamos a nuestros hijos que vienen a la escuela, y nosotros no, bueno, claro que no nos alcanza pues, tanto que sembramos el maíz y el frijol, pero algo nos apoya y la mitad pues, lo compramos y así vivimos con nuestros hijos.¹⁹⁷

De la misma manera, las dos escuelas cuentan con condiciones similares, se dedican a la agricultura la gran mayoría, en una escuelas, dos padres de familia, cuenta con secundaria y los demás, algunos concluyeron la primaria, otros no.

En las escuelas con resultados destacables y no destacables, no existe mucha diferencia con respecto a los capitales culturales, tanto objetivada como institucionalizada. Es decir, no existe una diferencia notoria como para inferir que los alumnos logran resultados destacables, debido a los capitales culturales de los padres, pero no es así. En las cuatro escuelas mantienen igualdad de condiciones.

La siguiente cita viene a conformar estas conclusiones con respecto al capital cultural de los padres de familia y su relación con el aprendizaje de la y el niño indígena:

Los estudiantes en escuelas rurales, cursos comunitarios y escuelas indígenas, quienes obtienen los más bajos niveles de aprendizaje, cuentan con una proporción sensiblemente menor de libros, diccionarios, enciclopedias, diarios y revistas en casa, especialmente en comparación con los estudiantes en escuelas urbanas, sean públicos o privados.¹⁹⁸

Y es que no es para más, siendo que en el Estado de Chiapas, existe una pobreza tal, que análisis realizados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), ha concluido en la siguiente afirmación:

En cuanto al índice del ingreso, que mide la brecha que existe en el PIB per cápita, permite observar las enormes desigualdades, ya que mientras el Distrito Federal contaba con un índice del PIB de 0.908 muy cercano al que se registraba en países como Singapur y Reino Unido; en Chiapas se tenía el índice del ingreso más bajo de México con 0.580 casi igual al que se presentaba en Suriname y Jamaica.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Entrevista: EPI-VG-EG-PF. P.2

¹⁹⁸ Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2003). Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México. Análisis Descriptivo. INEE. México. DF. P. 48

¹⁹⁹ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2006). Informe Sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006. México: CDI-PNUD, noviembre. P. 113

Sin embargo, el Chiapas indígena tiene una situación es más deplorable:

Es necesario señalar que el denominado Chiapas Indígena se ubicaba con el menor índice de ingreso con 0.4901, lo que lo situaba en la escala mundial entre los países de Pakistán y Sudán que tenían un nivel medio de desarrollo humano.²⁰⁰

En esas condiciones se encuentran los indígenas del Estado de Chiapas, y si es así, cómo entonces, estas escuelas logra resultados destacables, lo cual, como antes se concluyó, los capitales culturales no intervienen mucho en los logros destacables. Porque las escuelas, comparte similitudes de condiciones.

4.5.3. El trabajo pedagógico.

Una vez comprendido el capital cultural de los padres de familia y, su relación con respecto al aprendizaje de los estudiantes indígenas. Pasamos a esta categoría, el del apoyo pedagógico que los padres proporcionan a sus hijos. Aunque de entrada, se deduce, que el apoyo como tal, estará limitada por la poca preparación académica de los padres de familia. Por ello, este parte del trabajo se centrará más en el aspecto participativo de los padres familia en la educación de sus hijos.

Los padres de familia comentaron que apoyaban la educación de sus hijos, entonces, la cuestión era, saber, de qué manera ellos apoyaban la educación de sus hijos:

...a veces le digo yo, haber trae tu libro, y si él, se pone a rellenar su libro y, a veces que él no le entiende y a veces ni yo tampoco, como la primaria de tercer año casi no sabe uno mucho pues, ya mi esposo tiene otro nivel, ya más, de sexto año terminado. Ya este, ya él, ya tiene más ideas pues, lo que mi niño no entiende lo dice a su papá y ahí lo ayuda.²⁰¹

Lo que al principio se comentó, es que los padres de familia, a pesar que tienen la intención de apoyarlos en sus tareas, ciertamente se ven limitados por sus conocimientos y la poca preparación académica que tienen.

Por otro lado, el apoyo que reciben los alumnos de parte de sus papás, es que les dan tiempo para estudiar y la mayoría comentó que sus hijos le dedican un

²⁰⁰ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.(2006). Informe Sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006. México: CDI-PNUD, noviembre. P. 113

²⁰¹ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P.5

promedio de una hora al estudio diario, repartido entre las tareas que les deja el profesor y el estudio de alguna otra asignatura, aunque los padres de familia lejanamente se le ve leyendo alguna literatura, algunos cuentan con ciertos libros en casa, aunque de manera escasa, otros, de plano, no tienen nada de libros. Sin embargo, el punto a resaltar, es que los padres de familia no leen, aunque tenga poco, mucho o nada de literatura. Esto surge a partir de lo comentado por los propios padres de familia.²⁰²

Esto es lo referido a las escuelas destacables, ahora; con las escuelas no destacables:

Pues, este, hay veces también apoyamos las tareas que llevan los alumnos, hay algunos que hemos terminado la primaria, ahí nos quedamos en primaria, entonces siempre apoyamos... Por mi parte, llevan sus tareas para hacer en su casa, lo apoyamos un poquito con lo que yo sé, lo que yo no lo sé, pues, lo hace solito, si, si.²⁰³

Así también:

Como siempre así pues, los profesores siempre este, les dan tarea a los niños, pero el apoyo que le damos es que le damos un, un tiempo, porque siempre nosotros hay trabajo, ya sea, niños o niñas, pues, si es niño a veces lo llevamos a traer leña, pero si es niña, siempre empiezan ayudar a sus mamás lo que hay que hacer en la casa, pero lo que, el apoyo que damos es darle un tiempo ya sea media hora o una hora, dependiendo el, el tarea, el campo de tarea que, que llevan a casa. Bueno es lo que le damos un tiempo, ya sea media hora o una hora, bueno uno. El otro, también este, el apoyo que damos, es que nosotros también, hasta dónde hemos estudiado, por ejemplo yo, he estudiado la secundaria un poco, entonces de la primaria con que si, siempre si entendemos un poco las tareas, entonces siempre si, apoyamos un poco. Yo le digo, hagan sus tareas, pero si tiene dudas, algunas preguntas que no entienden porque ya se les falló el matemática, entonces nos avisan, si nosotros entendemos también, vamos apoyarlos, primero yo les digo que hagan primero y donde no entienden, entonces les digo que me pregunten a mí y los apoyamos. Y eso es lo que hacemos. Si, siempre así apoyamos un poco, porque si, si nosotros sabemos un poco y ellos no, no entienden nada. Entonces ya regresan si, sin resolver las tareas, pero lo que queremos es que nosotros les damos otro, las tareas que llegan, les enseñamos un poco una suma, una resta. Hacer una, dos tres repasadita, entonces, así lo apoyamos un poco.²⁰⁴

Nuevamente aparece el tema del analfabetismo en los padres de familia, y en otros, definitivamente la escasa preparación académica por parte de ellos. En la última entrevista, existe un aspecto que subrayar, el tiempo que los padres proporcionan a sus hijos ya sea para estudiar o realizar sus tareas escolares, es

²⁰² Entrevista: EPI-FJM-EG-PF. P. 3

²⁰³ Entrevista: EPI-VG-EG-PF. P.3.

²⁰⁴ *Ibíd.* P. 4

compartido; compartido con los quehaceres y exigencias del hogar. En el caso de los niños, ellos tienen que acompañar a papá a traer leña y, las niñas ayudar a mamá con los quehaceres del hogar.

La participación de las y los niños indígenas en los quehaceres del hogar es propia de las culturas indígenas, siendo que el niño tiene muy poca oportunidad como para sentarse a ver monitos en la televisión, o ir a jugar videojuegos, o jugar a las muñecas en el caso de las niñas, contrariamente al niño occidentalizado, según constatan estudios:

...los educadores reprochan a los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, que impongan una especie de mínimo común denominador cultural, reduzcan el tiempo que se dedica a la reflexión y la lectura, difundan imágenes de violencia y, en general, especulen con la emotividad... a juzgar por el tiempo que le dedican: mil doscientas horas al año en Europa Occidental y aproximadamente el doble en Estados Unidos, mientras los mismos niños pasan solamente mil horas en la escuela²⁰⁵

No es el caso de los niños indígenas, ellos, son preparados para el futuro, para estar frente a los hogares y tener la capacidad de cumplir con sus responsabilidades como tal.

Por consiguiente, tenemos que hablar a cerca del tema de la juventud. Sin embargo, a pesar del avance que ha habido en los estudios de juventud entre algunos investigadores aún se siguen preguntando ¿Existe la juventud rural e indígena? Por supuesto, se entiende el por qué de la pregunta en el contexto de una cierta línea de pensamiento que sostienen que el “concepto de juventud” es un invento relativamente reciente y urbano, que significó crear un espacio cultural exclusivamente juvenil así como un periodo de moratoria, de postergación de roles adultos.

²⁰⁵ DELORS Jacques. Et. Al (1997). La Educación Encierra Un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO. México DF. P. 119.

En este contexto, si a los 15 años un joven o una joven rural son ya jefes de hogar, casados y con hijos, y no estudian sino trabajan para sobrevivir, parece legítimo decir que su juventud terminó antes de comenzar.²⁰⁶

Está comprobado que para ciertas culturas, en sus lenguas no existe dicho término “juventud”, pero para otros, si. Dentro de ellos, se contempla al tsotsil, cultura de estudio de la investigación. Eso si, existe una clara diferencia entre las características de los jóvenes indígenas y los no indígenas.²⁰⁷

Los jóvenes indígenas, se preparan más para ser jefes y amas de casa, que los jóvenes no indígenas, así también, sufren menos las consecuencias de búsqueda de identidad en la etapa juventud que los jóvenes no indígenas, muy escasamente, se mirará a un grupo de “emos” u otro grupo juvenil de moda en nuestros días, en los jóvenes indígenas. Porque los indígenas saben que son indígenas y esa carga emotiva que sufren durante la socialización primaria. Los deja marcado para el resto de sus vidas.

Es importante conocer algunas conclusiones con respecto a este tema, al parecer, las escuelas destacables, refleja muy poca participación y apoyo pedagógico de los padres para sus hijos, es muy escaso. No así, con las escuelas que lograron resultados no destacables, puede leerse que existe mayor participación en el apoyo pedagógico hacía sus hijos. Aunque de las dos partes, se evidencia muy poca lectura de parte de los padres de familia. Lo cual, también repercute en gran medida para la formación de hábitos de lectura para las y los niños indígenas.

De esto se puede comprender, que existe mucha ambigüedad con los resultados hasta el momento, siendo que no existe mucha claridad con respecto a la

²⁰⁶ DURSTON, John (1998) “Juventud rural en América Latina: reduciendo la invisibilidad” En Padilla Herrera, Jaime Arturo (comp.). La construcción de lo juvenil. Reunión Nacional de Investigadores sobre juventud en México 1996. Colección Jóvenes, Núm. 2. Causa Joven-CIEJ, México. P. 142. Citado en: ORTIZ Marín, Celso (2002). ¿Existen los jóvenes rurales e indígenas? P. 4. Artículo.

²⁰⁷ FÁBREGAS P. Andrés (1999) “Diálogo”, En: Revista de Estudios sobre Juventud, Nueva Época, Año 3, No. 9, julio-diciembre, pp. 4-6. Citado en: ORTIZ Marín, Celso (2002). ¿Existen los jóvenes rurales e indígenas? Pp. 4 y 5. Artículo.

participación de los padres de familia y el apoyo pedagógico. Es decir, la balanza no se inclina a ninguna de las escuelas, tanto destacables como no destacables.

El cual, amerita deducir, que la participación pedagógica de los padres de familia, no es relevante con respecto a los resultados destacables en las escuelas indígenas. Por el analfabetismo de los padres de familia y el poco tiempo que las y los niños indígenas disponen para realizar tareas y estudios extraescolares, por motivos de participación en los deberes del hogar.

4.5.4. Compromiso de las autoridades educativas.

También los padres de familia comentaron a cerca del apoyo de las autoridades educativas, con respecto al centro educativo y a la educación de sus hijos. No sin antes, citar conocer la opinión y conclusión de estudios en el tema:

La baja calidad de la educación de muchas escuelas en parte es también resultado del bajo nivel de inversión educativa en el país. México invierte por estudiante en primaria 1,656 dólares al año, mientras que casi todos los demás países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) invierten al menos tres veces más.²⁰⁸

Así también:

Es deseable que la propia operación del sistema educativo contribuya a asegurar mayor estabilidad de los docentes en un mismo centro de trabajo, para fomentar el desarrollo de una identidad sólida con la propia institución y esfuerzos de más largo alcance por parte de un colectivo docente con mayor permanencia.²⁰⁹

Se recomienda mayor inversión económica al sistema educativo mexicano, así como la creación de mecanismos que regule la permanencia de los profesores en los centros de trabajo.

²⁰⁸ UNICEF-México. La edad escolar. En http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6876.htm. 17/12/2008 15:48:11

²⁰⁹ Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. (2006). La Calidad de la Educación Básica en México 2006. Tercera Parte. INEE. México DF. P. 132

Pero, los padres de familia ¿qué dicen con respecto a sus autoridades y su papel, hasta ahora desempeñado?

...gracias nuevamente al gobierno, que nos apoye, con el apoyo que nos da, nuestros hijos han salido adelante. Yo en primer lugar, tengo una mi muchacha estudiando, y gracias a Dios, ya ha logrado su estudio. Con el apoyo que el gobierno nos ha dado... pero horita gracias a Dios, que por el gobierno los estamos sacando adelante y queremos que lleguen a tener un futuro, para; hora si para México y para ustedes²¹⁰

Según esta escuela, que logra resultados destacables, dicen recibir apoyos del gobierno, así también existen apoyos como desayunos escolares, Apoyo a la Gestión Escolar (AGE), Oportunidades, son programas compensatorios del Gobierno tanto estatal como federal. Lo que a simple vista, puede comprenderse que el gobierno si apoya a los alumnos y escuelas.

Sin embargo, los padres de familia solicitan que este apoyo sea total, ¿qué significa esto? Significa que: "...no tenemos cocina, no tenemos estufa, no tenemos trastes y quedamos con los maestros que íbamos a cortar madera para hacer una cocina".²¹¹

...tal vez dijera yo que nos apoyaran con lámina, este, con una estufa para que nosotros podamos venir hacer la comida de nuestros hijos acá y, para ver a nuestros hijos que le están echando ganas acá con el profe.²¹²

Como se percibe, el apoyo hacía las escuelas no es total, siendo que muchas escuelas como éstas carecen de infraestructura para ejecutar algunos de los apoyos enviados por los gobiernos. Y no sólo en ese ámbito, sino también en la transitoriedad de los profesores:

Si, todos estamos contentos pues, todos estamos contentos. No quisiéramos que se fueran más los maestros. Pero llagan los otros también, hasta los autoridades pues, se haya con los maestros y se van. Ya cuando llegan las autoridades, cuando hay una junta, viene las autoridades, ya no están los maestros, ya están los otros... que cumplan pues lo maestros, viene los alumnos a la escuela, ya no están los maestros, llegan a decir, ya no están los maestros, por eso, venga usted más seguido.²¹³

Que los profesores se cambien cada año o dos años como lo han hecho en las comunidades, en las escuelas donde obtienen resultados no destacables, puede

²¹⁰ Entrevista: EPI-C-EG-PF. Pp.2 y 4

²¹¹ Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P.4

²¹² Entrevista: EPI-MI-EG-PF. P.7

²¹³ Entrevista: EPI-FJM-EG-PF. P.6

que incida en parte. Sin embargo, en todas las escuelas tanto con resultados destacables como no, los directores curiosamente han permanecido arriba de cinco años. Y especialmente la escuela, que obtuvo segundo lugar a nivel estatal, esta escuela tanto el director como la profesora han tardado nueve años en la misma comunidad y escuela, con servicio de antigüedad como profesores indígena de 25 años.

Y su relación con la comunidad se describe de la siguiente manera:

...cuando uno viene como nuevo y que usted sabe que así es, todo nuevo llegando no conoce uno el sistema, los hábitos y los entrenamientos que le da la comunidad a usted, el apoyo. Pero al paso del tiempo ya se va ganando las confianzas de la gente, pero no se va ganando las confianzas como un obsequio, sino que se gana las confianzas, eh, en lo pedagógico, en la enseñanza, en el cumplimento que se da.²¹⁴

Esto podría ser parte de los logros, y también, es una comunidad donde la lengua materna es el español. No el mam. Por lo que aventaja en gran manera a las escuelas donde la lengua materna no es el español. Pero la estancia que los profesores, sobre todo los directores; vienen a jugar un papel determinante en la escuela. La escuela indígena que logró ubicarse también dentro de los primeros cuatro lugares a nivel estatal, resaltan hechos similares al centro anterior: “el que más tardó fue el director, tardó siete años. Ya de ahí vinieron otros maestros, ya este, vinieron otros en dos años, un año o un periodo completo”.²¹⁵

Y el resultado con la comunidad era positivo:

...con la comunidad hubo mucha comunicación de maestros, director, director padres de familia. Y en esto lo hacía, lo logró más que nada la comunicación con los padres de familia a través de las reuniones, de todos los papás y las madres también.²¹⁶

En este discurso retribuyen la labor del director::

...apoyaban este, al maestro, casi en todos los ámbitos, pero si depende mucho de la visión que tenga en director de la escuela. Porque aquí, si el maestro es el que tiene la iniciativa propia para querer mejorar la escuela en todos los ámbitos. Entonces los padres de familias, o bien, orientarlos y concientizarlos a la vez, que la educación tiene que ver mucho con ellos.²¹⁷

²¹⁴ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P.2

²¹⁵ Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. P.3

²¹⁶ *Ibíd.* P.3

²¹⁷ *Ibíd.* P.3

El trabajo del director entonces, es determinante para recibir apoyo por parte de la comunidad de padres de familia, sobre todo, que el director y los profesores puedan durar más tiempo, y no sólo, un semestre, un año; cuando mucho, dos años, como se tiene acostumbrado. Eso limitaría en gran parte, la participación activa de los padres de familia en relación a la educación de sus hijos. Siendo que la comunidad escolar, en este caso el director y los profesores, no lograrían establecer vínculos afectivos de trabajo colegiado con la comunidad de padres de familia, no tendrían el tiempo suficiente como para proyectar el centro escolar y trabajar en pro de ello como tal.

Por otra parte, los padres de familia también se refirieron a las solicitudes que han realizado a las autoridades educativas:

...pues ahorita no sé, es que una ocasión nosotros solicitamos otro maestros, porque se aumentó los alumnos, nosotros fuimos a, a, hacer una, una, a pedir otro maestro, para que para que sten completo los maestros, el supervisor allá más arriba no nos tomó en cuenta, pero eso es no nos gusta, no nos conviene, eso es lo que yo pienso también.²¹⁸

Asimismo:

...solo quería comentarle que en al escuela horita, este, no nos han apoyado casi mucho, el presidente, el gobierno o no sé. Se ha hecho solicitudes así como escuelas y no contamos con bibliotecas, han venido libros de historias, así de cuentos y todo, pero no hay, no sé por qué razón no han llegado hasta allá con el gobernador; para que nuestros hijos puedan seguir estudiando bien.²¹⁹

El asunto es compartido, tanto en escuelas con resultados destacables como en escuelas que no logran resultados destacables. La burocracia es un problema histórico, y ahora, también hace gala de presencia en gestiones para el bien de las escuelas indígenas.

Por tanto, el apoyo de las autoridades educativas a los centros educativos indígenas es limitado, los apoyos son de manera parcial, no global. El gobierno mexicano debería de aportar más fondos económicos para infraestructura de las escuelas, la subsecretaría de educación indígena igual, debería de crear mecanismos que regulen la permanencia del director y los profesores en los

²¹⁸ Entrevista: EPI-VG.EG-PF. P.8

²¹⁹ Entrevista: EPI-C-EG-PF. P.5

centros de trabajo, para establecer las buenas relaciones de trabajo laboral en pro de la educación. Según la opinión de los padres de familia.

4.6. QUINTA CATEGORÍA: Significado, formas y productos de la escolarización: desde el discurso de las y los niños indígenas.

El papel de la escuela en comunidades indígenas, equivale a desarrollo comunitario, a prosperidad social. Sin embargo, qué significado otorgan las y los niños indígenas a la escuela, a las evaluaciones, a los profesores, a la familia y sobre todo, a su expectativa de vida. En esta subcapítulo, se intentará responder a estas interrogantes, desde los actores educativos, en este caso, las y los niños indígenas.

4.6.1. Significado que otorgan a la escuela.

Se les planteó la pregunta sobre el significado de asistir a la escuela, tanto a niños de escuelas destacables como no destacables; fue planteado de esta manera, pensando un poco en su nivel cognitivo. Los de escuelas destacables comentaron lo siguiente:

Para aprender, para ser educado. Para ser alguien en la vida...para aprender a estudiar, hacer una biografía, aprender todo lo que es una descripción, sustantivo, adjetivos, y muchas cosas. Para venir a aprender a estudiar para que sepamos algo, lo que nuestros profes nos enseñan. Para aprender la suma, la división, la multiplicación y la resta. Qué son sus significados de las letras y para ser alguien en la vida.²²⁰

El comentario de los niños de la otra escuela fue: “Viene a aprender nada más, la escuela les sirve para defenderse en la vida, que para encontrar un trabajo también”.²²¹

Aclaro, que en esta escuela, tuve que utilizar a una persona como traductor, porque los niños no entienden muy bien el español, bueno, casi nada, son niños de sexto año, aproximadamente de 12 y 13 años de edad. Ahora, comprender y responder de manera correcta un examen, elaborado desde las oficinas centrales

²²⁰ Entrevista: EPI-C-EG-A. P. 1

²²¹ *Ibíd.* P.1

en ciudad de México, pues, está un poco difícil que los niños tengan resultados destacables, según mi experiencia durante este contacto. Sin embargo estas escuelas están dentro de los cinco mejores lugares en la prueba ENLACE 2007 a nivel estatal. ¡Increíble pero cierto!

De las escuelas que logran resultados destacables, la escuela es un medio de formación académica, es un centro que les proporciona un conjunto de conocimientos sistematizados. Así también, les ayuda a posicionarse en la sociedad a través de un trabajo, que de igual manera le ayuda para defenderse de la vida. Y algo muy importante, expresaron que les gusta asistir a la escuela.

En el caso de las escuelas con resultados no destacables, los niños comentaron lo siguiente: “Venimos a clases porque queremos aprender, queremos ser unas personas inteligentes, queremos aprender a escribir”.²²²

Asimismo:

Por querer aprender, estudiar y hacer algo cuando seamos grandes hacer algo...para poder aprender y estudiar y para que cuando uno vaya a trabajar nos pidan papeles y estudio y se nos den el estudio, cuando uno vaya a trabajar pues, primero piden los papeles y el estudio...Para poder estudiar, para alguna vez, poder llevar alguna carrera; como licenciatura, ingeniera o doctora, sólo eso”.²²³

Como se puede percibir, no hay diferencia significativa alguna con las escuelas que logran resultados destacables; por el contrario, las similitudes son tan cercanas que las y los niños indígenas de escuelas tanto destacables como no destacables, ven, a la escuelas como un espacio social que les proporcionará las herramientas necesarios para incursionar más adelante al campo laboral. Los discursos carecen de pertinencia cultural, sino, todo gira entorna a una de las necesidad actuales, incursionar al campo labora.

Es interesante notar, de que, ya niños desde la primaria comienzan tener en mente el trabajo; pero no cualquier trabajo, el trabajo que ellos desean, es con una profesión, ellos no quieren trabajar en el mismo trabajo que sus papás; la

²²² Entrevista: EPI-VG-EG-A. P.1

²²³ Entrevista: EPI-MI-EG-A. P.1

respuesta de todos los niños entrevistados fue un rotundo “no”. Al contrario; ellos desean ser:

Licenciado en informática. Licenciada...Doctora, para salvar vidas...A mí, me gustaría trabajar en, en restaurar árboles, porque podemos salvar el medio ambiente...A mí, comprar carros...Doctor, porque hay algunos heridos que necesitan ayuda de los doctores y, en algunas comunidades no existen muchos doctores, por eso...Yo me gustaría ser arquitecto de obras...Este, todos los oficios de la casa, por ejemplo; si tuviera mi esposo que fuera a trabajar.²²⁴

Estos niños son de escuelas indígenas, pero que su lengua materna es el español y no alguna lengua originaria. Es interesante notar dos cosas, por un lado, en la última parte del discurso, la niña está como predispuesta para ser madre, piensa en los quehaceres del hogar; por otro lado, estos niños tiene un concepto más claro con respecto a la profesionalización social, es más, puede leerse en el discurso; la facilidad con la que manejan nombres de profesiones, contrariamente a lo que sucede con niños de las escuelas donde la lengua materna es un idioma originario y no el español, además, estos niños, rara vez tienen contacto con las ciudades, es decir, su universo simbólico está supeditado por su entorno, por ello, sus aspiraciones: “Solo ellos quieren ser maestros como nosotros, quieren ser igual que, las niñas quieren ser maestras, los niños maestros. No se quieren quedar igual que sus papás... Maestro...maestra... Para ayudar a nuestros compañeros de la comunidad”.²²⁵

Estos niños viven en zonas de muy alta marginalidad, donde el único tipo de contacto con profesionistas son sus mismos maestros, y eso se comprueba con sus discursos, pero también, las y los niños de las cuatro escuelas tiene pertinencia comunitaria, es decir, ellos desean ser profesionistas, pero con el objetivo de ayudar a sus comunidades. Asunto no menos interesante en las sociedades indígenas, siendo que los indígenas desde la antigüedad saben vivir en comunidad.

²²⁴ Extractos de la entrevista a niños de la Escuela Cuauhtémoc y Moctezuma Ilhuicamina. Pp. 10 y 5. Las páginas corresponden a las escuelas en el orden mencionados.

²²⁵ Extractos de la entrevista a niños de las Escuelas Francisco Javier Mina y Vicente Guerrero. P.1

4.6.2. Intervención y participación de profesores y padres de familia en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Las y los niños indígenas también comentaron sobre la intervención del profesor y la participación por parte de sus apoderados, en el proceso enseñanza-aprendizaje, apoyo escolar y extra escolar. Ahora, ¿En qué consisten dichos apoyos?

En el caso de los apoderados, cuando se les planteó la pregunta si recibían apoyo de ellos para asistir a la escuela. Al unísono contestaron que si. Así también, se les preguntó de qué otra manera reciben el apoyo: los cuales contestaron, que les dan tiempo para estudiar entre media a una hora por las tardes todos los días.²²⁶

En el caso de las escuelas no destacables, esto comentaron: “Si. Cuando no tenemos algo que hacer, nos dice; vayan hacer tarea o estudien para que, si el maestro les deja algunas preguntas ustedes ya lo saben contestar. Un rato agarramos nuestros libros para estudiar”.²²⁷

En este último comentario, existe un condicionante; “cuando no tenemos algo que hacer, nos dicen; vayan hacer tarea o estudien...” la contraparte sería, si los niños siempre se la pasan ocupados en ex trabajo, entonces se podría interpretar que nunca va a tener tiempo para el estudio. Aunque es muy aventurado estas conjeturas, pero se puede contemplar de esta forma también.

Al parecer, existen similitudes en las participaciones de los apoderados tanto en escuelas destacables como en las no destacables, la participación de ellos, se destaca más como facilitador que como apoyo pedagógico, aunque la razón siga siendo lo mismo que se ha venido comentando en este trabajo, porque trabajan y les queda poco tiempo para atender a sus hijos o bien, por la poca preparación académica de los apoderados.

²²⁶ Entrevista: EPI-C-EG-A. Pp. 7, 8.

²²⁷ Entrevistas: EPI-MI-EG-A. P.4

Por otra parte, la intervención de los profesores en el aula es similar tanto en escuelas destacables como en las no destacables:

Nos explican en el pizarrón, pone operaciones, él los hace; nosotros copiamos en nuestro cuaderno. Luego él hace uno para ver si ya podemos, paque nosotros lo hagamos; luego lo volvemos a calificar. Si está buena, es que ya lo entendimos, si está mala es que no lo hemos entendido...también... A veces, cuando tiene tiempo el maestro...los cita horas extras, por la tarde.²²⁸

En las cuatro escuelas, los maestros se quedan una hora extra para impartir y atender a niños que presentar problemas en su aprendizaje, por lo general, comprende una o hasta dos horas. Pero el profesor en las aulas, sólo se dedica a impartir sus clases, escribe las tareas en el pizarrón, después espera que los alumnos lo concluya y se queda esperando en su escritorio a los niños que vayan concluyendo para él revisar y corregir. Este es la intervención del profesor en el aprendizaje del alumno. Lo expresado por los alumnos arriba, no tiene mucha diferencia alguna con lo observado durante las clases.²²⁹

Hasta ahora, no existe algún significado diferente, porque las mismas escuelas guardan similitudes con respecto al apoyo tanto de los apoderados, como de la intervención del profesor. Está claro, que los padres de familia, sólo se prestan como facilitador y administrador de tiempos, es decir, organiza y permite que su hijo pueda estudiar y hacer sus tareas en lapsos de una a dos horas diarias. La intervención del profesor, de igual manera, tal como se explicó antes, carece de práctica alguna que permita comprender una la diferencia significativa, al contrario; lo que se muestra es lo rutinario en las aulas de clases. Quizá lo único que valdría la pena resaltar, es esa una o dos horas que se quedan los profesores para nivelar a los alumnos que presentan problemas en su aprendizaje. Por cierto, escuelas destacables y no destacables, hacen esta misma labor.

²²⁸ Entrevista: EPI-MI-EG-A. P.4

²²⁹ Observación Áulica: Escuela Primaria Indígena Moctezuma Ilhuicamina. 10:10 am. 06 de octubre 2008. Dato en DVD.

4.6.3. La prueba ENLACE como mecanismo de evaluación de los aprendizajes de las y los niños indígenas: ¿aprendizaje o des-aprendizaje?

Es curioso cómo se puede tener diferentes percepciones de una misma realidad, en otras palabras, equivaldría al juego de “subjetividades y objetividades”, sin embargo, no es propiamente eso lo que se pretende en este capítulo. Sino más bien, intentar comprender desde el mismo discurso de los autores educativos, en este caso, los alumnos; lo que sucede en las aulas escolares de las y los niños indígenas, qué pasa en estas escuelas, qué hay detrás de la prueba nacional ENLACE y los resultados que arrojan sobre todo, para el subsistema de educación indígena. ¿Será aprendizaje o des- aprendizaje? Si es aprendizaje, qué aprende, si es des- aprendizaje, qué desaprende.

Por lo tanto, qué dicen los alumnos el marco teórico, al respecto:

Primero, se les preguntó a todos los reunidos en la entrevista, si habían presentado la prueba ENLACE 2007, contestaron que si. También, sobre si la prueba se les dificultó o no, al unísono se escuchó que si se les dificultó, siguiente paso, se les cuestionó, la razón por la cuál se les dificultó, el cual contestaron: “Español, español se nos dificultó; porque teníamos que leerlo muchas veces hasta que entenderlo. Y luego ahí, se respondían las preguntas...Hasta que le entendíamos”. Entonces, se les planteó la pregunta, sobre qué asignaturas les gusta estudiar y las que no les gustan; historia, geografía, matemáticas, cívica y las que no gustaban de nada, fue precisamente la materia de español. Sin embargo en la escuela Francisco Javier Mina, esta respuesta fue variada, no existe un gusto tal por cierta materia. También la materia que ellos estudian más, fue matemáticas y la forma que estos alumnos estudian, es la resolución de ejercicios en casa y lo que no pueden entender, pues lo hacen saber al profesor, el cual, les apoya gustosamente. Su estudio es diario según comentaron. ²³⁰

Por el lado de las respuestas de alumnos de escuelas con resultados no destacables, estuvo de la siguiente manera: sobre si fue difícil la prueba para

²³⁰ Entrevistas de las escuelas indígenas que lograron resultados destacables: Cuauhtémoc y Francisco Javier Mina. Pp. 4, 6, 8, 9 y P.2.

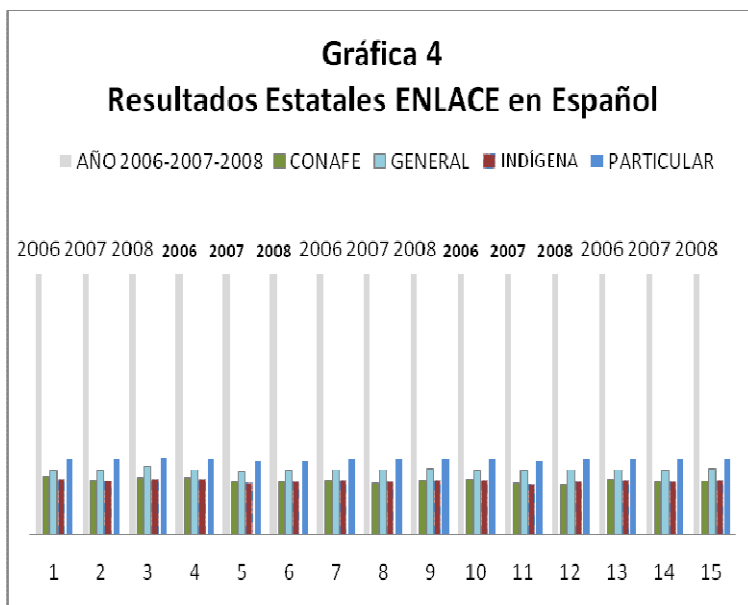
ellos, comentaron, “Si, fueron bastantes difíciles y otras no, fueron bastantes fáciles”. Sobre si comprendieron las instrucciones de la prueba “Algunas cosas muy poco”. Acerca del estudio que realiza, ellos dijeron: “Un rato agarramos nuestros libros para estudiar”. De qué manera estudian: “Practicamos y leemos”. Sobre qué materia les gusta más la respuesta fue muy diversa, no tienen una en especial, pero si tiene una que no les gusta para nada: “matemáticas”, la razón “porque es difícil”. Pero por el lado de la escuela Moctezuma, sus respuestas sobre las materias que les gusta y las que no, es variada en las dos.²³¹

Haciendo un recuento somero de las preguntas y respuestas se puede concluir que, aún alumnos de las escuelas que lograron resultados destacables, no gustan del español, y a la materia que estudian más es matemáticas, curiosamente, el área que menos gustan es donde lograron mayor puntaje, español con 544.41 puntos y en matemáticas 540.5, en el caso de Francisco Javier Mina, y por el lado de la escuela Cuauhtémoc, español con 555.83 y matemáticas 549.49 puntos. Qué se puede concluir, cuando en la materia que menos estudian, menos interés existe, es la que logran mayor puntaje, en escuelas con resultados destacables, pareciera subjetivo los resultados, ¡hasta paradójico! La realidad esa.

Ahora, con las escuelas que lograron resultados no destacables, en el caso de la escuela Moctezuma Ilhuicamina obtuvo en matemáticas 456.98 y español 450.8, y la escuela Vicente Guerrero, matemáticas 492.34 y en español 451.78, una cifra muy por debajo. Además, en las evaluaciones anteriores, los niños de educación indígena, sobre todo en las comunidades donde si se hablan un idioma autóctono, el número de alumnos presentan un nivel de insuficiente en español, mientras que matemáticas un poco más arriba, se ubican en un grado de elemental.

²³¹ Entrevistas de las escuelas indígenas que no lograron resultados destacables: Vicente Guerrero y Moctezuma Ilhuicamina. Pp. 1,2 y P. 2, 4

Asimismo, los resultados a nivel estatal de la prueba ENLACE, durante los últimos tres años, muestran claramente la desventaja de los resultados que se tiene a nivel estatal, con respecto al área de español para las escuelas indígenas.



Mientras que los otros subsistemas obtienen resultados por encima, hasta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que también trabaja en zonas indígenas y lugares de alta y muy alta marginación, así como en algunos centros urbanos está por encima en

algunos resultados. Las escuelas, tanto Generales como Particulares, pues, están y siempre estarán por encima de los centros educativos indígenas. Según lo revela esta gráfica 3. También, los porcentajes a nivel estatal revelan que educación indígena tiene un alto porcentaje de insuficiencia con respecto a resultados en español.²³²

Qué significa todo esto, de entrada, el subsistema educativo indígena y sus programas; revelan la ineficiencia de sus políticas educativas, no sólo eso, sino también, a la luz de estos datos arrojados vale la pena preguntarse, los niños indígenas están aprendiendo estas área básica para la vida, matemáticas y español; al parecer no, según los datos, el área que aprovechan es matemáticas, pero qué está sucediendo con el área de español.

²³² BASE de Datos (2008). Extraídos de La Secretaria de Educación Pública, De la Subsecretaría de Planeación Educativa y la Dirección de Evaluación de Programas Institucionales. Chiapas. Noviembre.

Quizá este comentario apoye un poco lo que se intenta transmitir:

...yo no puedo decirle en una guía didáctica que venga o en un contenido que diga, oiga este, vamos a enseñar lo que es este, el semáforo, avenida, calle, dónde si aquí es pura vereda. Aquí no conocen el semáforo, aquí no conocen lo que son las avenidas, las calles, no. Entonces, para el niño, nosotros tenemos que manejar un vocabulario a su alcance de ellos, porque si yo voy a manejar un alcance, un ejemplo; que si yo voy a manejar las cuestiones como vienen en el contenido el alumno no me va a comprender, por qué, porque el alumno sólo conoce su contexto, no conocen más allá, de la ciudad o de las grandes ciudades, el niño, no.²³³

El sentido común nos dice “si los niños indígenas están en un grado de insuficiencia con respecto al área de español, es porque no logran comprender, afianzarse del castellano, porque no es su lengua materna, desconoce los significados de dicho códigos”. Sin embargo, para su justificación, es necesario comprenderlo y explicarlo con respaldarlo empírico. La teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein podría acercarnos a la explicación, desde esta mirada se entiende que, existen dos tipos de códigos; con significado contexto-independiente (elaborado-universalistas) y el de contexto dependiente (restringido-particularista).

El primero se entiende de la siguiente manera: “...dado que los significados contexto-independientes son explícitamente lingüístico...en un principio están disponibles para todo el mundo. De este modo los significados contexto independientes podrían ser considerados universalistas.²³⁴

El segundo código de contexto-dependiente, significa que: “...aquellos que poseyeran un entendimiento compartido, tácito e implícito de ciertos rasgos relevantes del contexto podrían tener acceso a los significados expresados en el habla. Desde este punto de vista, los significados dependientes del contexto podrían ser considerados particularistas”.²³⁵

²³³ Entrevista: EPI-FJM-EP-DP. P.3

²³⁴ BERNSTEIN Basil (1989). Clases, Códigos y Control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Traducción Rafael Feito Alonso. Ediciones Akal. Madrid España. P. 24

²³⁵ Ibíd. P. 24.

Los dos tipos de códigos son de orden cognitivo, contexto-dependientes/independientes, por lo que:

Sugerí que donde los significados son contexto-independientes y por tanto universalista, pueden ser verbalmente explícitos y elaborados, mientras que donde los significados son contexto-dependientes y de ese modos particularistas, los principios estarán relativamente implícitos o, como ocurre en contextos reguladores, simplemente comunicados.²³⁶

En este sentido, se puede aterrizar que, el currículum oficial, los contenidos que la Secretaría de Educación Pública imparte en las escuelas indígenas pertenecen a un tipo de código elaborado, es decir, tiene significados de contextos independientes/universalistas, son competencias y conocimientos que no sólo sirven para un determinado contexto, no. Sino sus significados equivalen por igual, en una buena parte del país (sino es que en todo) y otras del mundo, son conocimientos y saberes estandarizados, un ejemplo sencillo sería: $4+8=12$, el mismo resultado equivaldría aquí, en China, en Francia, en los Alpes Suizos, en Nepal, etc. Siempre seguirá siendo 12.

Además, la lengua otorga un proceso de socialización y pertenencia al grupo, a través de ésta es posible comprender a los demás, a su familia y convivir en su entorno. Asimismo, tiene connotaciones importantes, para los accidentales es fácil definir algunos conceptos, como por ejemplo “computadora”. Pero para los pueblos originarios, simplemente, ese término no existe y es uno de los problemas de contenido educativo con que el profesor se encuentra:

En, en cuanto a traducción, hay algunas cosas, por ejemplo, algunos conceptos que no hay, que no existe en la lengua indígena...mencione un ejemplo...Para decir computadora, no existe en la lengua materna del niño. Hay varios conceptos que no, que no existen en la lengua materna, sobre todo en el tsotsil, en la lengua materna del niño, no, no existen, entonces nosotros tenemos que ampliar ese concepto, buscarle y encontrarle una semejanza al castellano. Entonces para enseñar algo, si nos cuesta un poquito, nos lleva un poquito más de tiempo, a veces, en ocasiones tenemos que, tenemos que ingeniarnos, ingeniarnos para poder sacar adelante, cuando el plan y programa nos marca tantas horas para trabajar una materia, a veces, a nosotros se nos es imposible, porque nosotros somos traductores a la vez.²³⁷

Este comentario refleja parte de esa realidad en que viven los estudiantes indígenas, es simple, los códigos que la sociedad moderna maneja y exige,

²³⁶ *Ibíd.* P. 24

²³⁷ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P.8

muchas de ellas son ajenos a las lenguas originarias. Si aún, para las mismas personas que no nacieron en la era de las computadoras y de las redes, les cuesta conocer y comprender términos como blogs, facebook, myspace, hi5, self media, mass media, por mencionar ejemplos sencillos del lenguaje tecnológico.

Con relación a la evaluación nacional ENLACE, pues, precisamente intenta medir conocimientos contemplados en el currículum oficial, es decir, homogeniza los conocimientos, y como bien, se comentaba en párrafos anteriores; el currículum oficial pertenece al código elaborado/universal; mientras que los conocimientos y saberes del niño, están supeditados por su entorno, sobre todo el idioma materno que ellos hablan (Tsotsil y Mam).

Y no es que su idioma sea menos o pobre, por el contrario, es una lengua con raíces milenarias que se ha conservado con el paso de los siglos, lo que ha y está pasando es la desvalorización de parte del Sistema Educativo Mexicano y por consiguiente de las autoridades que no han mostrado mucho interés. La influencia de la castellanización es notoria, según este autor:

Este arraigo de la lengua maya que por más de cuatro siglos ha convivido con el español de Yucatán, influye notablemente como es natural en ambas lenguas, creando de una parte el dialecto maya, amestizado con numerosos préstamos del castellano, y de la otra, variaciones de todo género en el español que se habla en la región. Si en el lenguaje de casi todos los pueblos hispanoamericanos se observan muchas veces de origen indígena ya adaptadas a la fonética y morfología castellanas...Buenos días y buenas tardes se han convertido en labios del indio maya en bonds días, bonds tares, y aún con mayor deformación fonética en uns días, uns tares. Mam y tat por madre y padre, son también aportaciones del español al maya.²³⁸

Así de diluido se encuentra la lengua originaria, sin duda, la escolarización y el entorno urbano, han participado considerablemente en la construcción de este rompimiento cultural. En otras palabras, para el niño indígena logré resultados sobresalientes en la prueba ENLACE, es necesario que se apropie de los contenidos y significados que currículum centralista mexicano prescribe. Lo cual significaría des-aprender gran parte de su cultura, tradiciones y significados que lo identifican como indígena, porque la evaluación nacional no contempla siquiera las lenguas indígenas de México.

²³⁸ SUAREZ M. Víctor Güémez P. Miguel (1996). El español que se habla en Yucatán: Apuntamientos filológicos. Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán. Pp.34, 45 y 46.

Por lo que el subsistema de educación indígena, a través de sus escuelas y profesores no están siendo depositarios de las costumbres y tradiciones originarias.

4.7. SEXTA CATEGORÍA: significados que otorgan las escuelas primarias de educación indígena a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007.

En esta parte, solamente se puntualizarán sin mucho análisis los comentarios emitidos por los entrevistados, a cerca de los resultados de la prueba ENLACE 2007, y a qué adjudican estos logros, para luego sintetizarlo en la parte final de la conclusión.

Las escuelas con resultados destacables, otorgan sus logros a los siguientes actores y mecanismos:

Pues, yo pienso que, y lo repite, que hemos enseñando y nos hemos apegado al plan de estudio vigente. Y con el apoyo de algunos niños que hoy ya no existen, se han ido esos niños...Entonces, los niños que teníamos en 2005- 2006, 2006- 2007, 2007-2008; casi esos niños ya se han ido, si. Entonces, no es todo el tiempo que, digamos es en excelencia, si. Si los docentes nos aplicamos en todo lo que podemos, más, los alumnos no le ponen lo que deben que hagan, no cumplen. A veces no podemos que avancemos. Después, de que tenemos tantos niveles y los niños a veces no cumplen, es el motivo de que nos vamos quedando un tantito.²³⁹

Asimismo, señalan que: "Pues, yo digo que ambos, maestro y alumno. Porque el alumno le gusta pues investigar, lee mucho. Y este, yo creo que a eso se, se debe."²⁴⁰

Otros comentarios, adjudican sus logros a:

...según como dicen, hubo un director que si le hecha ganas, pues. Tiene una forma de convencer a la gente, y también tiene habilidades para organizar, no, eso es lo que me han dicho. Entonces, yo creo, desde la organización directiva, fueron eh, involucrando también los alumnos y padre de familia. Entonces, lo que yo sé también, que los padres de familia tienen interés en la educación de sus hijos, no. Además, para mí, están muy organizados.²⁴¹

²³⁹ Entrevista: EPI-C-EP-DP- Pp. 6y7

²⁴⁰ Entrevista: EPI-C-EP-P- P.3

²⁴¹ Entrevista: EPI-FJM-EP-P1. P.3

Pero también existen otros actores educativos, que participan en dichos logros:

...depende mucho del interés de los padres de familia, la, la, la obligación ya la responsabilidad de ellos, porque si nosotros los dejáramos solitos, no podríamos hacer nada, si. Solos nosotros no podríamos hacer nada, entonces aquí, mas que nada, aquí hay una buena comunicación, un trabajo en equipo, padres de familia, maestros y alumnos, si, para sacar esos, esos trabajos, si.²⁴²

En otro comentario se puede leer lo siguiente: "...tienen interés los alumnos, hay interés y si se da cuenta, hay interés en las autoridades, si. Lo más importante aquí, es, cuando hay interés en el padre de familia, en el alumno y en el maestro, si".²⁴³

Por el lado de las escuelas no destacables, se consideró lo siguiente con respecto a los resultados en la evaluación nacional ENLACE: "...yo creo y considero que ha sido funcional la forma en que, en que, se les ha venido enseñando."²⁴⁴

Así como otros que no han reflexionado en torno a los resultados de sus centros escolares: "...la verdad no sé, pero ya voy diciendo cómo voy enseñando (risas), pero, ya según los niños donde entendieron pues, pues, fue donde alcanzaron un poco la puntuación pues, qué más".²⁴⁵

...hay niños que si se expresan de manera bien en la lectura y, en lo que me refiero, ahora si a las matemáticas es una materia muy importante y un poco dificultoso, es como, es como todos nos dificulta, nos dificulta las matemáticas. Lo mismo con el español, claro, que con los niños también se les dificulta un poco. Y depende también, pues, lo que digo, depende la estrategia de uno o el, o la responsabilidad de los, de los papás.²⁴⁶

Para concluir con los comentarios emitidos, se cita el último:

...los alumnos a veces este, alcanzan un cierto porcentaje en algunas asignaturas y en otras bajan y en otras suben. Entonces, yo creo que en las asignaturas de español y matemáticas, son asignaturas fuertes; que requiere un nivel alto de comprensión, por eso ahí, a veces los alumnos bajan el foco. Y en las otras asignaturas a veces los alumnos este, les gustan más, y esas asignaturas no requieren mayor nivel de comprensión y es ahí donde los alumnos, este; suben. Pero va dependiendo de nosotros como profesores, como lo trabajemos, como vamos a ir desarrollando esas competencias en los niños; así es.²⁴⁷

Todos los comentarios emitidos se puntualizaran en el siguiente apartado.

²⁴² Entrevista: EPI-FJM-EP-P2. Pp. 7y8

²⁴³ Entrevista: EPI-FJM-EP-DP. P. 6

²⁴⁴ Entrevista: EPI-VG-EP-P. P.9

²⁴⁵ Entrevista: EPI-VG-EP-DP. P.7

²⁴⁶ Entrevista: EPI-MI-EP-P. P.4

²⁴⁷ Entrevista: EPI-MI-EP-DP. P.3

4.7.1. Actores educativos y procesos pedagógicos que permiten que escuelas indígenas logren resultados destacables.

Para puntualizar y sintetizar todos los comentarios emitidos anteriormente, se proseguirá de la siguiente manera:

Las escuelas con resultados destacables asignan un valor preponderante a las siguientes categorías, porque creen que por ello logran los resultados en las evaluaciones:

- 1) Hemos enseñando y nos hemos apegado al plan de estudio vigente.
- 2) Al apoyo de algunos niños que hoy ya no existen, se han ido esos niños.
- 3) Porque el alumno le gusta pues investigar, lee mucho.
- 4) Al director y el empeño que le ponga, así como las habilidades que tenga de convencer y organizar.
- 5) El interés y responsabilidad de padres de familia en la educación de sus hijos y la forma cómo se organizan.
- 6) La buena comunicación en el centro de trabajo, trabajo en equipo: padres de familia, maestros y alumnos.
- 7) Interés de las autoridades en la educación.

La conclusión de los siguientes puntos quedaría de la siguiente manera: Los resultados logrados se deben a los niños que ahora han egresado, también a que los alumnos les gusta investigar y leer, al trabajo del director y sus habilidades para de organizar y convencer, por otro lado; se refleja un alto grado de interés de parte de los padres de familia (este discurso se percibe casi en todos los comentarios emitidos); asimismo, la manera cómo se organizan los apoderados juega un papel central y por último, el interés de las autoridades educativas en la educación indígena.

Por el lado de las escuelas no destacables, los actores educativos comentaron lo siguiente:

- 1) ha sido funcional la forma en que, en que, se les ha venido enseñando.
- 2) la verdad no sé, pero ya voy diciendo cómo voy enseñando (risas), pero, ya según los niños donde entendieron pue.
- 3) las matemáticas es una materia muy importante y un poco dificultoso, es como, es como todos nos dificulta, nos dificulta las matemáticas. Lo mismo con el español, claro, que con los niños también se les dificulta un poco. Y depende también, pues, lo que digo, **depende la estrategia de uno** o el, o **la responsabilidad de los, de los papás.**
- 4) los alumnos a veces alcanzan un cierto porcentaje en algunas asignaturas y en otras bajan y en otras suben. Entonces, yo creo que en las asignaturas de español y matemáticas, **son asignaturas fuertes; que requiere un pues alto nivel de comprensión, por eso ahí, a veces los alumnos bajan el foco.**
- 5) Va dependiendo **de nosotros como profesores, como lo trabajamos,** como vamos a ir desarrollando esas competencias en los niños; así es

En los discursos textuales de los actores educativos de escuelas que no lograron resultados destacables, puede leerse mucha ambigüedad en sus respuestas, es decir, no existe claridad con respecto a este tema. Algunos lo declararon abiertamente que no saben a qué se deban los resultados obtenidos, otros fueron más puntuales al declarar que los resultados logrados se deben a las estrategias que ellos implementan en clases (se enfatizó mucho este aspecto) y la responsabilidad de los papás (se comentó muy poco con respecto a la participación de los apoderados), así también, abiertamente se externó lo difícil que son las áreas de español y matemáticas los cuales exigen mucha capacidad de abstracción y comprensión.

En síntesis, las escuelas destacables dejan ver la cooperación tanto de los apoderados y alumnos, profesores y metodología, directores y autoridades educativas, así como ciertas competencias que se requieren en un centro escolar como lo es el liderazgo organizacional y la participación activa de los apoderados en la educación de sus hijos.

Por el contrario, en las escuelas no destacables, lo que más se enfatizó fue el trabajo pedagógico del profesor a través de su metodología de enseñanza y, se centraron en puntualizar que las áreas que ENLACE evalúa español y matemáticas, son muy complejos y que muchas veces, los niños no logran desarrollar esas competencias para sobreponerse a los cuestionamientos.

4.8. Análisis estructural.

Esta investigación se incorporará como una técnica complementaria al análisis de contenido, siendo que algunos de los temas permiten trabajarlos desde estos planos; por ello y de acuerdo a los resultados hasta ahora arrojados, se abordará en sus dos dimensiones de análisis o modalidades: calificación paralela y análisis cruce semántico.

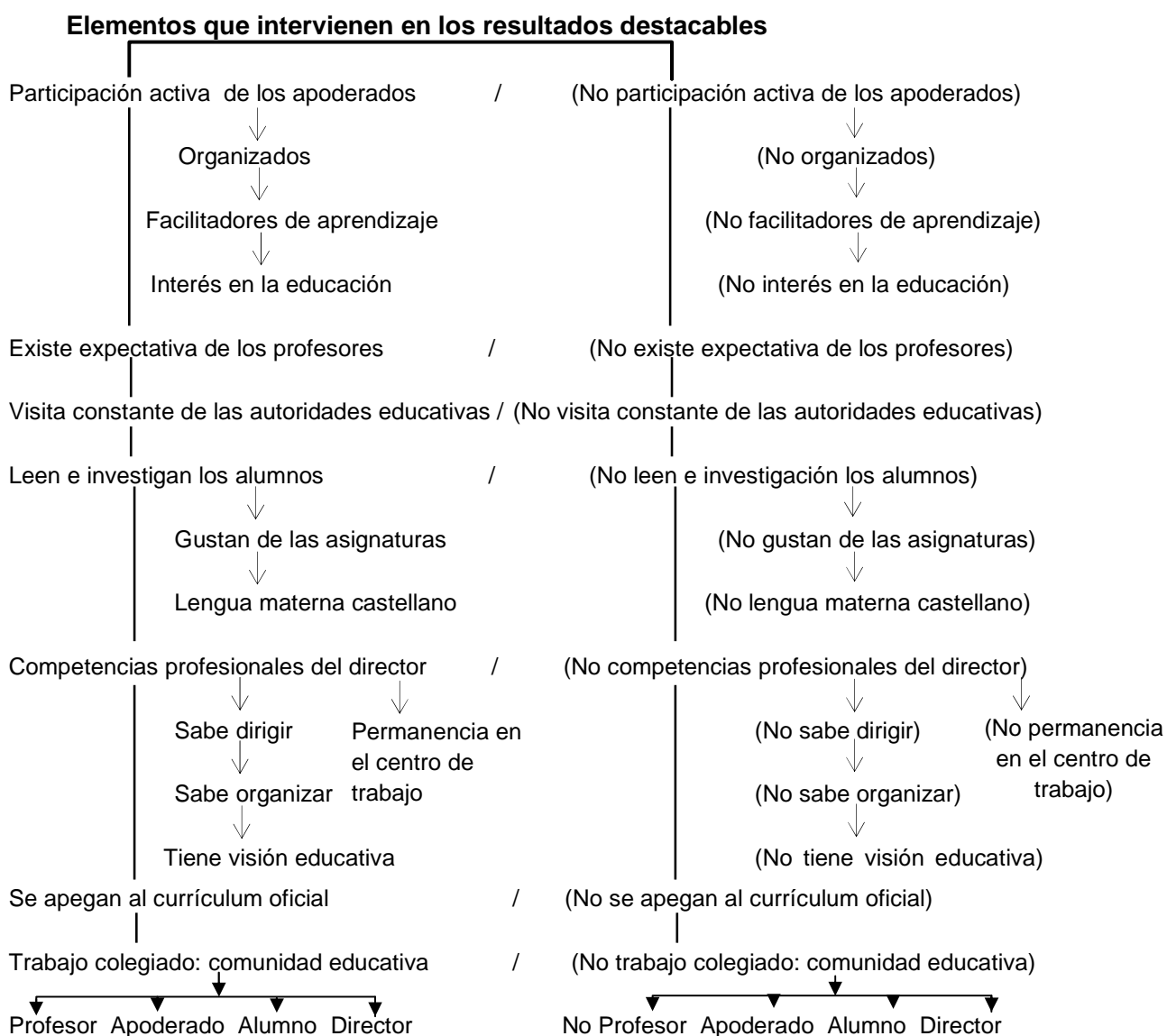
Siendo que, permite comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, como también, intenta describir la lógica propia de lo cultural.²⁴⁸.

4.8.1. Calificación paralela.

Esta técnica intenta descubrir las tensiones y conflictos existentes en el discurso, es decir, la realidad de lo no dicho, de lo no explícito, así también, es una técnica de oposición a partir de un código de base que intenta dar una unidad mínima de sentido, es decir, una idea.

²⁴⁸ GREIMAS A.J. (1976). Semántica Estructural. Investigación Metodológica. 2ª reimpresión. Versión Española de Alfredo de la Fuente. Editorial Gredos. Madrid, España.

4.8.1.1. Calificación paralela de los significados que otorgan las escuelas indígenas a los resultados destacables en las evaluaciones ENLACE 2007.



4.8.2. Análisis cruce semántico.

Este tipo de análisis se propone develar aquello que no está explícito en el discurso estudiado. Para ello, fue necesario una reflexión profunda sobre los discursos emitidos por los actores educativos, asimismo, la captación de la lectura reiterada ayudó mucho en la construcción de los ejes de análisis.

4.8.2.1. Lo endógeno y exógeno de las escuelas destacables en la prueba ENLACE

A (+ -)	Escuela destacable	B (+ +)
<p>“Tiene que ver con diálogo, consenso y acuerdos bilaterales entre autoridades educativas gubernamentales y autoridades escolares”.</p>	<p>(Trabajo colegiado en el centro escolar: visión educativa) (Alumnos que estudian, investigan, gustan de las asignaturas) (Lengua materna castellano) (Visita constante de las autoridades educativas) (Se apegan al currículum oficial) (Organización de los apoderados) (Liderazgo y permanencia del director del plantel educativo)</p>	Éxito
Fracaso	<p>No existe trabajo colegiado en el centro escolar: visión educativa. Los alumnos no estudian, investigan, gustan de las asignaturas Lengua materna no es el castellano. No hay visita constante de las autoridades educativas. No se apegan al currículum oficial. No existe organización de los apoderados No hay liderazgo y permanencia del director del plantel educativo</p>	<p>Tiene que ver con diálogo, consenso y acuerdos bilaterales entre autoridades educativas gubernamentales y autoridades escolares.</p>
C (- -)	Escuela no destacable	D (+ -)

El análisis de cruce semántico ha constituido cuatro espacios de estudio generados a través de la información, espacio (A) y espacio (D), son resultados que se manifiestan como tensiones en el ámbito educativo, tensiones por lo difícil que resulta llegar al diálogo, al consenso y sobre todo, a acuerdos bilaterales entre autoridades educativas (gubernamentales) y autoridades escolares (apoderados y profesores); siendo que de por medio se ventilan intereses tanto de la comunidad escolar, como intereses que sirven al estado. Hasta el momento, los acuerdos son unilaterales. Porque los lineamientos para educación indígena, se ha construido sin la participación activa de la comunidad indígena, por las siguientes razones:

- a) El currículum oficial es impuesto desde la Secretaría de Educación Pública.
- b) Las pruebas nacionales miden homogeneidad, son elaborados a partir de estándares nacionales e internacionales. Pero no de la diversidad cultural, no del respeto a la cosmovisión y mundo subjetivo y objetivo de las comunidades indígenas.
- c) Los lineamientos para la selección y ubicación de personal docente no se deciden en base a criterios de contexto, sino más bien; obedecen a criterios de las bases sindicales políticas, es decir, las asignaciones a los centros escolares se deciden en reuniones sindicales, operado por derechos de antigüedad acumulado en dicha zona. Estos derechos le permiten tomar decisiones arbitrarias con respecto al centro laboral a desempeñarse. Dejando a un lado los intereses de la comunidad, dicho de otro modo; no existe diálogo ni consenso, entre autoridades educativas (profesores) y autoridades comunitarias (apoderados). La ejecución de la arbitrariedad cultural se basa en lineamientos de bases sindicales que resguardan los intereses de los profesores, pero no, de la comunidad estudiantil.

Por ello, el diálogo y consenso son necesarios para coadyuvar los problemas tanto de fondo como estructurales de la educación indígena, hasta el momento; los resultados de las evaluaciones no son nada favorable para el subsistema de educación indígena, porque los posiciona en la categoría de insuficiente; la razón;

porque las comunidades indígenas no se alinean a las políticas educativas gubernamentales, el “pecado capital” de los indígenas es no haber nacido, crecido con y en las normas de la sociedad occidental.

Asimismo, para establecer lineamientos que permitan la permanencia del director en el centro escolar, requiere del diálogo entre las bases sindicales del profesorado y de las autoridades educativas gubernamentales. También, es necesario los acuerdos y consensos para decidir los requisitos para ocupar la dirección escolar, contrariamente se viene haciendo, si es una escuela bidocente, en ocasiones llegan a turnarse por ciclos escolares. Cuando según, los resultados arrojados, el perfil de los directores tiene que ver significativamente con el buen funcionamiento y prosperidad de la escuela.

El espacio (B) y (C), son resultados generados tácitamente por el discurso y no discurso, por la reflexión y no reflexión, en otras palabras; el espacio (B) es generado por el discurso mismo de los actores educativos, construido a partir de realidades escolares, no así, el espacio (C) que surge como producto inmediato de lo dicho, de lo expresado, de lo pensado; lo que vendría a ser como lo no dicho, lo no expresado, lo no pensado. En este caso, la suma de la categoría fracaso, del mal desempeño y de todos los factores endógenos escolares propician que en la prueba nacional ENLACE, tenga logros no destacables como señala dicha categoría. Todo ello regulado por la falta de diálogo, consenso y acuerdos bilaterales entre autoridades educativas gubernamentales y autoridades escolares.

4.8.2.2. Educación indígena: doble arbitrariedad en la prueba ENLACE.

A (+ -)	Código Independiente/Universal	B (+ +)
"Ideologías culturales"	(Lengua materna es el castellano) (Vive en zonas urbanas) (Cuenta con todos los servicios en infraestructura) (Los apoderados son profesionistas y aportan tiempo para trabajar en las tareas de sus hijos) (Se respeta el currículum oficial) (Abordan todo el contenido curricular oficial) (Atienden un solo grupo) (Profesor-alumno maneja los mismos códigos) (No tiene como lengua materna de un pueblo originario) (Aprende de su cultura) (No son discriminados) (Cuentan con el apoyo de las autoridades civiles) (Respetan su cosmovisión y cultura así como su ritmo de aprendizaje)	Resultados destacables
Resultados no destacables	No tiene lengua materna el castellano. No vive en zonas urbanas. No cuenta con todos los servicios en infraestructura. No son profesionistas los apoderados y no aportan tiempo para trabajar en las tareas de sus hijos. No respetan el currículum oficial. No abordan todo el contenido curricular oficial. No atienden un solo grupo. No maneja los mismos códigos profesor-alumno. Si tiene como lengua materna de un pueblo originario. No aprende de su cultura. Si son discriminados No cuentan con el apoyo de las autoridades civiles No respetan su cosmovisión y cultura, así como su ritmo de aprendizaje.	Ideologías culturales
C (- -)	Código Dependiente/Contextual	D (+ -)

De este análisis han emergido cuatro espacios de significados, que fueron generados a través de la aplicación reiterada del razonamiento inductivo de los discursos que la comunidad educativa emitió. Los significados (A) y (D), se traducen como ambivalencia implícita en los discursos, estas ambivalencias arrojan y provocan tensiones en el ámbito educativo. Estas tensiones son

inducidas por intereses de espacios culturales. Los espacios culturales forman parte y es un reflejo claro de la sensibilidad y las ideas de un pueblo. La ideología dirige y en muchas ocasiones, determina el pensamiento y accionar de la colectividad con fines específicos que luego, a su vez, darán cauce a una serie de proyectos educativos.

Uno de los proyectos educativos, es el llamado currículum oficial nacional mexicano y sus series de mecanismos de implementación, regulación, evaluación y seguimiento. El currículum es un proyecto nacional pensado en y para configurar una identidad nacional, que de paso sea, sirve a los intereses del estado y funge como mecanismo de control social.

La propuesta cultural que promueve el estado, en este caso, con el currículum oficial, es causa de disonancia entre culturas y subculturas, dentro de ello, se ubica la cultura indígena, con sus costumbres y tradiciones milenarias, aunque a estas alturas, muchas de esas costumbres y tradiciones se han diluido con las costumbres y tradiciones de la cultura popular y dominante. Lo que Canclini llamaría culturas híbridas. La clave del asunto radica en las ideologías culturales, por un lado, el intento del estado por homogeneizar la cultura indígena e integrarla a la nación a través de la educación, y por el otro, la resistencia de los pueblos originarios a esa ideología dominante cultural. La razón es sencilla y compleja, sencilla, porque los pueblos originarios nacen y se socializan en su contexto, es decir, son y siguen siendo indígenas, complejo, porque en el transitar de la socialización primaria a la secundaria; en la convivencia con la otra cultura cargada de ideología, se dan una serie de elementos que no le permiten a la y el niño indígena seguir configurando su identidad como indígenas.

La escuela es el medio que el estado utiliza para lograr sus fines de socialización, está demostrado anteriormente, a través de los discursos extraídos de la comunidad educativa; que la escuela no está siendo depositaria cultural, es decir, no existe relación entre la cultura del hogar y la cultura escolar, como ejemplo: muchos de los profesores que enseñan en escuelas indígenas no hablan una lengua indígena como se demostró anteriormente. Además, el currículum y sus

contenidos no respetan el ciclo de aprendizaje de los niños indígenas, los niños indígenas no aprenden como los niños de las ciudades; porque se desenvuelven en contextos y cosmovisiones heterogéneos:

Durante mi experiencia en la enseñanza con los alumnos tzotziles de San Pedro Chenalhó, me daba cuenta que cuando la lectoescritura se desarrollaba en una lengua ajena, los alumnos perdían con mayor frecuencia sus fuerzas afectivas de seguir aprendiendo día en día, porque no lograban arrancar el significado de los libros de textos gratuitos que leían y de lo que escribían en sus cuadernos. En este caso, la enseñanza de la lecto-escritura se convertía como simple instrumento para desarrollar las destrezas técnicas de reproducción de modelos de copiados, vocalización de palabras y traslado a la memoria de algunas palabras o frases vacíos en significado.²⁴⁹

A la luz de la teoría de los códigos sociolingüísticos de Bernstein, el currículum oficial pertenece a un código elaborado independiente/universal, contrario al código dependiente/contextual de las y los niños indígenas. Aunado a la concepción que se tiene de los indígenas y de los apoyos de infraestructura que otras escuelas urbanas reciben, mientras que las escuelas indígenas siguen contemplando la miseria de infraestructura que guardan sus escuelas. También, los contenidos son ajenos a la realidad y cosmovisión de la y el niño indígena.

De acuerdo a los intereses ideológicos culturales, se deja ver entonces, la doble arbitrariedad cultural que se reproduce en el espacio escolar, por un lado, el currículum formal y sus ideologías y por el otro, los elementos pedagógicos que el profesor implementa en las aulas de clases, dejando de esta manera desprotegido y sin opciones a la y el niño indígena.

Los espacios de significado (B) y (C), fueron extraídos (en el caso B) directamente de los discursos de los actores educativos, y por consiguiente, su espacio contrario (C) sería la síntesis de la condición de escuelas con resultados no destacables en las evaluaciones ENLACE, por motivos de del código dependiente/contextual de las y los niños indígenas; regulado por los intereses culturales que tienen presencia de manera explícitos e implícitos en los ambientes educativos.

²⁴⁹ BAUTISTA A. Sebastiana C. (2004). Una nueva mirada a la Escuela Indígena. Boletín IFP Becarios y Becarias IFP del Mundo. Revista electrónica IFP. Año 1 Número 7. P. 29.

CAPITULO V

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El tema de estudio se centró en la calidad de los aprendizajes de las y los niños indígenas del Estado de Chiapas, en el contexto de la evaluación nacional ENLACE 2007.

El asunto inquietante era, qué significados otorgan la comunidad educativa de dos escuelas de educación indígena del Estado de Chiapas, a los resultados destacables en la prueba nacional ENLACE 2007.

Como particularidad, estas escuelas pertenecen a dos campos distintos a las que se conocen en nuestras ciudades, sin exagerar, pertenecen a realidades incomunicadas para los no indígenas, son espacios culturales totalmente nuevo para la mente occidental. Dentro de estos campos sociales, se ubican las escuelas indígenas, la primera pertenece a la cultura tsotsil y la otra al pueblo mam. Ambos proceden de raíces mayenses, por lo que coincidirán en algunos puntos en costumbre y tradiciones.

El aspecto a resaltar de estas culturas, radica en su educación, siendo que las evaluaciones implementadas por la Secretaría de Educación Pública a través del programa ENLACE, hasta el momento, a dejado notar la inequidad educativa. Escuelas indígenas en todo el país mexicano, logran resultados por debajo de la media y se ubican en logros insuficientes con respecto al aprendizaje. De este subsistema, emerge la muestra de estudio, está compuesta por escuelas que logran puntajes sobre la media nacional. Una de las diez escuelas se ubicó en 2º

lugar a nivel estatal y la otra en cuarto respectivamente, esa fue la justificante que ayudó a que estas escuelas formaran parte de la muestra intencionada.

Para ello, se trabajó desde una mirada cualitativa, dejando a un lado la otra perspectiva de investigación, siendo que totaliza los resultados y fragmenta la realidad, aunque si bien es cierto, existen numerosos estudios que dan cuenta sobre nuestro objeto de estudio desde lo cuantitativo, sólo que con menor grado de incidencia en investigaciones en el campo educativo indígena.

Los resultados que se obtuvieron al trabajar los discursos extraídos de las entrevistas en profundidad y grupal; emitidos por la comunidad educativa, integrada por los profesores, alumnos, apoderados y directores de las instituciones, fueron los siguientes:

Con respecto al cuidado, resguardo y aplicación de la prueba ENLACE, se constató que existen normas de seguridad tanto en su traslado como en la finalización, siendo que las autoridades educativas intentan proteger su contenido. Sin embargo; la fragilidad de la prueba se deja ver durante el proceso, siendo que envían aplicadores a zonas indígenas, la mayoría de estos aplicadores desconocen la lengua de las y los niños indígenas, primer obstáculo que tienen que enfrentar, para darle solución, proceden a solicitar al profesor que apoye como traductor de las informaciones, así también, escuelas donde existen más de tres aulas, este aplicador tiene que hacer la tarea de coordinador, los profesores entonces pasan a ser aplicadores de la prueba, intercambiándose de grados, a uno que no atiende propiamente, lo mismo ocurre con los demás compañeros.

Al ser entrevistados los alumnos, comentaron que los profesores les explican tanto las instrucciones como cualquier duda que emerja durante el desarrollo de la prueba, los alumnos también externaron la complejidad de la prueba, ya que tiene una extensión de 50 reactivos como mínimo y 74 como máximo para cada asignatura-grado, para el caso de primarias son dos asignaturas que se evaluaban hasta el 2007: español y matemáticas, es decir, el alumno tiene que responder más de 100 reactivos en un día.

Según los alumnos, español es la materia que más se les complica, lógico, los alumnos de 3º a 6º año, apenas y pueden comprender el español; siendo que no es su lengua materna y es precisamente en esa área que el subsistema adolece en sus resultados. Por lo tanto, se podría decir en base a estos resultados que, la prueba ENLACE es inequitativa porque mide homogeneización y que con el tiempo, tiene repercusiones significativas, como; el de desprendimiento de costumbres culturales, los profesores daban ejemplo; en su vestimenta sobre todo, ya no portan trajes regionales. Por otro lado, también emergió el asunto de la objetividad de la prueba y sus resultados, las cuales comentaron que es muy subjetivo, tiene poca credibilidad; según la opinión de los profesores de educación indígena.

Lo otro, tocaron el tema de las autoridades educativas, las cuales fueron trasladados al estrado y enjuiciados; los profesores comentaron que las autoridades los tienen abandonados, los envían a la guerra sin armas, dando a entender que las autoridades no les interesa mucho la educación de los indígenas. El apoyo que reciben de las autoridades es muy escueto, muy pobre, y una vez que lo reciben, no existe un seguimiento de los tales, prueba de ello, se deja ver en sus infraestructuras. Las escuelas indígenas, sobre todo, las que formaron parte de la muestra, presentan pésima infraestructura. A pesar de estas condiciones, estas escuelas logran resultados destacables.

Se intentó seguir el hilo conductor que nos arrojara los significados por las cuales, estos centros educativos logran dichos resultados a pesar de sus condiciones, para ello, se compararon discursos tanto de escuelas con resultados destacables y escuelas con resultados no destacables, y en los temas en que coincidieron y no existe diferencia alguna, son los siguientes:

El tema de la infraestructura, las escuelas guardan similitudes en estas áreas, las cuatro escuelas son multigrados, bidocentes y tridocentes con respecto al personal que labora, así también; los centros se ubican en alta y muy alta marginación; todos los apoderados son campesinos y, en mucho menor cantidad algunos se dedican al comercio. También la existencia geográfica laboral, es un

problema que escuelas destacadas y no destacadas enfrentan, es decir, ubican a profesores de cierta escuela donde no habla el idioma del profesor, eso también, crea algunos inconvenientes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora, toca revisar los significados que les permite a las escuelas primarias indígenas lograr resultados destacables, según las entrevistas que emitieron los agentes:

Apoyo de la autoridades, al parecer, las autoridades educativas frecuentan constantemente a estas escuelas para apoyarlos con asesorías áulicas, lo otro que también se reflejó, es la puesta en marcha de la propuesta multigrado 2005, esto les permite atender mejor a las y los niños indígenas, siendo que es un tema para todos los grados que el profesor atiende, el único cuidado que se tiene es el de respetar la diferencia cognitiva de cada educando. También la expectativa que los profesores tiene de sus alumnos, es determinante, según lo abordado en el durante el análisis del trabajo.

Asimismo, resaltó el tema de la organización por parte de los apoderados. Las escuelas indígenas que gozan de una organización por parte de los apoderados, son escuelas que sus alumnos logran resultados destacables. También, la función del director es determinante, la persona como director necesita tener competencias para dirigir, organizar, permanencia en el trabajo y visión educativa, los directores de las escuelas indígenas que logran esos resultados, al parecer, tienen directores que han permanecido mucho tiempo en los centros escolares y cuentan con las características antes mencionada.

Las escuelas primarias indígenas que logran resultados destacables, son escuelas que se ubican en comunidades donde el profesor, alumno y apoderados, tienen al castellano como lengua materna. En ese sentido, los marcos legales de la educación de calidad para los indígenas, en la práctica, no se están llevando a efecto.

Sin embargo, en escuelas indígenas donde los padres, los profesores y alumnos tiene una lengua materna, diferente al castellano; estas escuelas logran esos

resultados, debido al trabajo activo de los padres de familia y que los mismos padres, muestran interés en la educación de sus hijos, pero el interés está manifestado en la no más discriminación, no más atropellos por parte del gobierno, es decir, ven a la educación como un medio de empoderamiento, ellos reconocen que no pueden hacer más por su situación, pero si por sus hijos, que en opinión de los apoderados, serán los defensores de sus gente y su comunidad entera.

También, estas escuelas se apegan al currículum oficial y desarrollan un trabajo colegiado, asignándole valor a los apoderados, los profesores, al director y la capacidad del alumno.

Otro asunto revelador fue, que los resultados que las escuelas indígenas logran en las pruebas ENLACE no son permanentes y continuos, estadísticamente se demostró en este trabajo. Es decir, los resultados de las evaluaciones por escuelas cada año varían, por lo que se infiere que, gran parte de los resultados se deben a las condiciones y momentos que las escuelas están pasando. Los resultados son circunstanciales.

En suma, la educación primaria indígena difícilmente podrá lograr y sostener sus resultados en las evaluaciones educativas, esto se debe a que; al juego de palabras entre aprender y desaprender; sea cada vez más evidentes y abismales; las evaluaciones ENLACE contiene una serie de significados totalmente ajenos a la cosmovisión indígena, los contenidos educativos va en contra de la lógica indígena; en otras palabras, la educación indígena y sus escuelas no están siendo depositarias y conservadoras de las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas; y las escuelas que logran resultados destacables tiene que enredarse con los contenidos oficiales para que sus alumnos aprendan y respondan de manera correcta una buena cantidad de preguntas de la prueba nacional, sin embargo, también necesariamente tienen que desaprender rasgos de su cultura, de sus tradiciones y costumbres, tal como se dejó en el análisis del trabajo.

Aunque, es de reconocerse que el estudio tuvo sus limitaciones con respecto al objeto de estudio; como por ejemplo: entrevistar a las autoridades educativas, desde el director general de educación indígena, pasando por los encargados del departamento técnico pedagógico, los jefes de zona hasta supervisores; para conocer la opinión que guardan con respecto a la prueba ENLACE y sus resultados. También, entrevistar a aplicadores para conocer sus versiones con respecto a la aplicación. Que por razones económicas y de tiempo, no se llegó a incluir estos actores educativos en la muestra estructural intencionada.

Las conclusiones de este estudio permiten señalar, algunos aportes al campo educativo indígena:

Es necesario establecer comunicación con las autoridades educativas y a la vez, generar propuestas que innoven en el campo de educación indígena, pero desde la comunidad hacia fuera. También, a través del diálogo establecer políticas educativas que permitan a profesores y directores a permanecer en el mismo centro de trabajo por un buen tiempo. Intentar trabajar en un currículum oficial que recoja muchas de las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios, intentando cuidar esa coartada que el niño indígena sufre al entrar a la escuela, a ese nuevo mundo totalmente ajeno a él y su contexto.

Para concluir, Bonfil, en su obra cumbre “El México Profundo”, una civilización negada; señaló la existencia simbólica de dos Méxicos: Uno Profundo, que hunde sus raíces en una milenaria civilización, que le ha dado un rostro propio y un corazón verdadero al pueblo, de una manera definitiva e imborrable. Y, el otro México, el Imaginario. Lo llama así, no porque no exista, sino porque su proyecto es imaginario, en tanto toma sus inspiraciones en lejanas tierras, con culturas opuestas, todas ajenas a la propia. El mundo del indígena, es mundo profundo de significados. Por ende, este estudio no pretende ser completo y cabal, sino, un acercamiento somero que intentó conocer parte de esa realidad compleja, como lo es el mundo indígena. El trabajo en este campo no es el fin, sino el inicio de muchas investigaciones serios que sigan profundizando sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

AVILES, Karina. (2007). *Enlace fomenta competencia desleal y trampas entre escuelas*. La Jornada. [Periódico electrónico]. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2007/08/28/index.php?section=sociedad&article=040n1soc>. 21/12/2008 20:01:31

A. Salas Marta. *El Lenguaje*. Consultado en: www.psicologia.unt.edu.ar/programas04/el%20lenguaje.doc. 25/12/2008 20:48:14

BAUTISTA A. Sebastiana C. (2004). *Una nueva mirada a la Escuela Indígena*. Boletín IFP Becarios y Becarias IFP del Mundo. Revista electrónica IFP. Año 1 Número 7. P. 29.

BASE de Datos (2008). *Resultados ENLACE*. Extraídos de La Secretaría de Educación Pública, De la Subsecretaría de Planeación Educativa y la Dirección de Evaluación de Programas Institucionales. Chiapas. Noviembre.

BERGER, Peter L. y Luckmann, Thomas (2005). *La Construcción Social de la Realidad*. 1ª ed. 19ª reimp. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

BERNSTEIN, Basil (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Mario Díaz, (Ed). Bogotá: El Griot. En: Luis Fernando Gómez J., Luz Mariela Osorio Z., Adriana Álvarez C. (2003) *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 14, Mayo.

BERNSTEIN, Basil (1989). *Clases, Códigos y Control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Traducción Rafael Feito Alonso. Ediciones Akal. Madrid España.

BERNSTEIN, Basil. (1971). *Clases, códigos y control (volumen 1)*. London: Routledge & Kegan Paul. Londres: Routledge & Kegan Paul. En: zimmer.csufresno.edu/~johnca/spch100/3-3-bernstein.htm - 11k -

BERTELY B. María (2007). *Conflicto Intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. México – CIESAS. Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEI. Fundación Ford.

BERTELY B. María (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Diccionario de Historia de la Educación. Publicaciones digitales UNAM. En: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm 30/04/2008 23:48:34

BONFIL B. Guillermo, (2005). *México Profundo: Una Civilización Negada*. Ed. DEBOLSILLO. México. DF.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Editorial Desclee de Brouwer. Bilbao, España.

BOURDIEU, Pierre y Passeron, J. Claude (1996). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. 2ª edición. Distribuciones Fontamara. México D.F.

BOURDIEU Pierre (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Tomado de Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 30 de noviembre. Traducción de Mónica Landesmann. Texto extraído de: Bourdieu, Pierre, "Los Tres Estados del Capital Cultural", en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17. Consultado: <http://davidvelasco.files.wordpress.com/2008/04/bourdieu-lostresestadosdelcapitalcultural4.pdf>. 12/01/2009 2:12:14

CARVALLO, Pontón Mauricio (2005). *Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los otros países*. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 3, No. 2, pp. 80-108

CASTORINA J. Antonio, et al. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

COMISIÓN Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2006). *Informe Sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México 2006*. México: CDI-PNUD, noviembre.

COMISIÓN Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. En: www.cdi.gob.mx.

CONAPO (Consejo Nacional de Población) 2006. *Índices de marginación 2005*. Noviembre. México. Distrito Federal En <<http://www.conapo.gob.mx>>.

CONDE, Fernando (1993). *"Los métodos extensivos e intensivos en la investigación social de las drogodependencias"* en *Las drogodependencias: perspectivas actuales* (VV AA). Madrid, Colegio de Sociólogos.

CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (2007). *Última Reforma DOF 13-11-2007*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

COX, Cristián (1984). *Clases y Transmisión Cultural*. CIDE, Santiago de Chile.

CHIAPAS. En: <http://es.wikipedia.org/wiki/Chiapas#Ling.C3.BC.C3.ADstica>. 16/12/2008 3:04:50

DELGADO, J. M y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis, Madrid.

DELORS Jacques. Et. al (1997). *La Educación Encierra Un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. México DF.

DIARIO Oficial de la Federación, (2001). *Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 16 de enero de 2001*. El día 22 de enero. México, Distrito Federal.

DIAZ, M. (1985). *Introducción al estudio de Bernstein*. Revista Colombiana de Educación. No 15.

DICCIONARIO de la lengua *española* © 2005 Espasa-Calpe S.A., Madrid: <http://www.wordreference.com/definicion/alineado>. 26/12/2008 2:25:00

DURAN M. Evelin, et al. (2008). *Importancia de la aplicación de la prueba de ENLACE*. Ensayo de recopilación de información sobre la prueba ENLACE. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 211. Huachinango, Puebla, México.

DURSTON, John (1998) "*Juventud rural en América Latina: reduciendo la invisibilidad*" En Padilla Herrera, Jaime Arturo (comp.). *La construcción de lo juvenil. Reunión Nacional de Investigadores sobre juventud en México 1996*. Colección Jóvenes, Núm. 2. Causa Joven-CIEJ, México. Citado en: ORTIZ Marín, Celso (2002). *¿Existen los jóvenes rurales e indígenas?* Artículo.

ENLACE: <http://www.enlace.sep.gob.mx/>. 21/12/2008. 04:19:31 a.m.

ENLACE: http://enlacebasica.sep.gob.mx/descripcion_enlace.html. 21/12/2008. 19:42:25

El Universal (2007). *Ocupa México octavo lugar mundial en número de pueblos indígenas*. [Periódico online]. Miércoles 08 de agosto. Ciudad de México. Consultado: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/441846.html>. 16/01/2009 16:14:33.

FÁBREGAS P. Andrés (1999). *Diálogo*. En: Revista de Estudios sobre Juventud, Nueva Época, Año 3, No. 9, julio-diciembre, pp. 4-6. Citado en: ORTIZ Marín, Celso (2002). *¿Existen los jóvenes rurales e indígenas?* Artículo.

GARCÍA C. Néstor (2000). *La Globalización: ¿productora de culturas híbridas?* Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular. 23 y el 27 de agosto de 2005. Bogotá, Colombia. En: <http://www.hist.puc.cl/iaspm/actasautor2.html>

GIDDENS, Anthony (1987). *Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Editorial. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.

GIROUX, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. ed. Paidós. España.

GOBIERNO. *Así es Chiapas*. En: <http://www.asieschiapas.gob.mx/?accion=mostrarpaginas& consecutivo=1&idcategoria=3&idpadre=0> 16/12/2008 15:20:51

GÓMEZ N. Antonio y Bracamontes C. Isaías. (2008, Octubre). *ENLACE: ¿Evaluación Equitativa?*. Revista Educación 2001. Núm. 161. México. DF.

GREIMAS A. J. (1976). *Semántica Estructural*. Investigación Metodológica. 2ª reimpresión. Versión Española de Alfredo de la Fuente. Editorial Gredos. Madrid, España.

GUTIÉRREZ A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales*. (2ª. ed.). Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba. Citado en: Sánchez Dromundo, R. A. (2007).

HERNÁNDEZ C. Aida Rosalva. (1996). *Entre la modernización y el museo: la construcción etnográfica de la cultura mam (1933-1968)*. Anuario de Estudios Indígenas VI:79-117. Citado en PEÑA, Piña Joaquín. (s/a). *La identidad étnica Mam ante los procesos migratorios extra-regionales en la región Soconusco, Chiapas*. Artículo.

INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI. (2007). *Agenda Estadística de los Estados Unidos Mexicanos*. México. En: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/biblioteca/Default.asp?accion=1&upc=702825168452#. 18 de Abril de 2008. 15:04 pm.

INSTITUTO Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Panorama Educativo de México 2007 Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. INEE. México. DF.

_____ (2007). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2007*. INNE. México, Distrito Federal.

_____ (2007-a). *Panorama Educativo de México 2007*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. INEE. México. Distrito Federal.

_____ (2003). *Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México*. Análisis Descriptivo. INEE. México. DF.

_____ (s/a). *Cálculos propios a partir de la Base de datos del estudio Condiciones y Prácticas Docentes en Primaria, ciclo escolar 2005-2006*, INEE. Citado en: INEE. (2006). *La Calidad de la Educación Básica en México 2006*. Tercera Parte. INEE. México DF.

INEGI: Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (2006). *II Conteo de Población y Vivienda, Octubre de 2005*. Aguascalientes, Ags. México.

INEGI, 2006. En: SCHMELKES, Del Valle Silvia (Inédito). *La Educación Indígena en México*.

INTERACCIONISMO *Simbólico*. En http://es.wikipedia.org/wiki/Interaccionismo_simb%C3%B3lico. 10/05/2008 0:39:24.

MARTÍNEZ R. Felipe (2006). *Las primarias comunitarias y su desempeño Consideraciones a partir del estudio comparativo 2000-2005 del INEE*. Cuaderno No. 23. Mayo. México, D. F.

MARTINIC, Sergio V. (1992). *Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales. Investigación para la Acción. Estrategias de Capacitación*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Agosto. Santiago de Chile.

MORIN, Edgar (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO. París, Francia.

MURILLO, Javier F. (2003). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. En F. J. Murillo (Coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión Internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

MUCCHIELLI, Alex (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Sociales Humanas y Sociales*. Edit. Síntesis. Madrid España.

NOTIMEX / La Jornada. Periódico online. (2008). *Los niños indígenas tienen 3 veces menos oportunidades que otros: UNICEF-México*. 05 de Marzo. México Distrito Federal. Consultado 03/05/2008 23:01:57. En <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2008/05/03/los-ninos-indigenas-tienen-3-veces-menos-oportunidades-que-otros-unicef-mexico>.

LAS Abejas de Acteal. *Historia y Caminar de la Organización "Las Abejas"*. Consultado en: http://acteal.blogspot.com/2007_08_01_archive.html. 11/01/2009 23:12:49

LEY General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo. *Capítulo II de los Derechos de los Hablantes de Lenguas Indígenas*. México Distrito Federal.

LEY Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de junio. *Contiene la siguiente disposición en materia indígena*. México, Distrito Federal.

LIPOVETSKY, Gilles (2004). *Hipermodernidad: la era en que vivimos*. Domingo 5 de septiembre. En: http://www.lanacion.cl/p4_lanacion/antialone.html?page=http://www.lanacion.cl/p4_lanacion/site/artic/20040905/pags/20040905002115.htm. 16/05/2008 13:35:42.

LIVINGSTON J. Sterling. (2003). *Pigmalión en la Gerencia*. [Revista Harvard Business Review] Esencia Humana, S.C. Enero: Consultado: <http://www.esenciahumana.com/Articulos/>. 28/12/2008 0:05:59

LUNDGREN U.P. (1997). *Teoría del Currículum y Escolarización*. 2ª edición. Editorial Morata. Madrid.

OBREGÓN R. María Concepción (2003). *Tzotziles. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. CDI : PNUD. México DF.

ORGANIZACIÓN Internacional del Trabajo (2007). *Convenio 169*. Lima, Perú.

ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. (2007) Artículo 14, párrafo 3. 61/295. 10 de diciembre.

ORGANIZACIÓN Internacional del Trabajo (O.I.T.), (2007). *Convenio No 169. Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Segunda edición. Lima Perú.

PÉREZ S. Gloria (2001). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Métodos*. Editorial. La Muralla. Madrid, España.

PEÑA P. Joaquín. (s/a). *La identidad étnica Mam ante los procesos migratorios extra-regionales en la región Soconusco, Chiapas*. Artículo.

POSNER George. (2005). *Análisis de currículo*. Mcgraw-Hill. México DF.

QUINTANA H. Francisca y ROSALES C. Luis (2006). *Mames de Chiapas*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México DF.

RITZER, George (1995). *Teoría Sociológica contemporánea*. McGraw-Hill-Interamericana. Madrid, España.

RODRÍGUEZ S. Beatriz (2004). México, D. F. 29 de octubre. *Versión estenográfica de la Segunda Mesa Pública de Análisis sobre Evaluación Educativa: La Situación de las Escuelas Indígenas en México*. Organizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, celebrada el día de hoy en el Hotel Casa Blanca de esta ciudad.

RUIZ C. Guadalupe (2004). México, D. F. 29 de octubre. *Versión estenográfica de la Segunda Mesa Pública de Análisis sobre Evaluación Educativa: La Situación de las Escuelas Indígenas en México*. Organizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, celebrada el día de hoy en el Hotel Casa Blanca de esta ciudad.

RUIZ M. Humberto (2006). *Mayas: primera parte. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI: PNUD. México. DF.

SÁNCHEZ D. R. A. (2007). *La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9 (1). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>.

SECRETARÍA de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. SEP. México Distrito Federal.

SEP-INEGI. (2006). *Encuesta Nacional de Prácticas de Lectura en Educación Básica*. Base de datos.

SERRANO C. Enrique (2003). *¿Cuántos indígenas hablan lengua indígena?, en México Indígena*. Nueva Época, vol. 2, núm. 4, México, Instituto Nacional Indigenista.

SECRETARIA de *Pueblos Indios-Chiapas*. En: <http://www.sepi.chiapas.gob.mx>

SILVA A. Manuel. (1984). *Sociología del Lenguaje y Educación Sistemática*. [Revista Estudios Sociales] N°40. Trimestre 2.

_____. (1984). *Conceptos y Orientaciones del Currículum*. [Revista Para Educadores: Presencia] N°1. Nueva Época. Marzo -Abril. Santiago de Chile.

SCHMELKES, Del Valle Sylvia (2007). Durante la Mesa Pública de Análisis: *El Aprendizaje en tercero de primaria en México*. Versión estenográfica. Organizada por el INEE, celebrada en el Salón Murillo del Hotel Sevilla Palace, de esta ciudad. México, D. F., a 8 de Agosto.

_____. (2005). *Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias*. Organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero. En: http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf

_____. (Inédito). *La Educación Indígena en México*.

SCHÜTZ, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Amorrortu. (compilador Maurice Natanson) Editores. Buenos Aires.

SUAREZ M. Víctor Güémez P. Miguel (1996). *El español que se habla en Yucatán: Apuntamientos filológicos*. Ediciones, de la Universidad Autónoma de Yucatán.

VÁZQUEZ, Félix (2004). *Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos*. Junio. Universidad Autónoma de Barcelona.

ANEXO